

**Facultad de
Psicología**



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

Tesis Doctoral

***“Efectos de una propuesta de intervención
para mejorar la comprensión de textos en la
escuela secundaria”***

Doctorando: Lic. Luis Ángel Roldán
Directora: Dra. Verónica Zabaleta

**Doctorado en Psicología
Universidad Nacional de La Plata
Año 2020**

***“Efectos de una propuesta de intervención
para mejorar la comprensión de textos en la
escuela secundaria”***

Dedicatoria

Dedico esta tesis a Blanca, Guillermo y Santiago

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar, a mis directoras Verónica Zabaleta y Telma Piacente por el infinito tiempo compartido, por la paciencia (que me han tenido y me tienen) para enseñarme sobre la compleja y apasionante labor de la investigación científica. Por su compromiso con la rigurosidad y con el difícil pero sostenido objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas.

A la Educación Pública, y en especial a la Universidad Nacional de La Plata por permitirle al hijo de un obrero y una ama de casa llegar a este momento del trayecto académico. Quiero agradecer, además, al Consejo Interuniversitario Nacional por “financiar” mi vocación científica inicial, y a la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires por otorgarme la beca doctoral que costó la investigación que se presenta en esta tesis.

A la institución educativa que me recibió para realizar mi trabajo de campo. A las niñas y niños que participaron de ella, sin su entusiasmo y alegría en cada una de las clases, esta investigación no habría sido posible. Quiero agradecer especialmente a la profesora Jimena Segura Lucieri, por abrirme las puertas de su aula.

A mi madre Blanca, por llevarme todos los días a la escuela con el guardapolvo más blanco que las nubes, por leerme cuentos antes de ir a dormir, y por haberme hecho socio de la biblioteca del pueblo. Ella, sin saberlo, plantó la semilla de mi pasión por la lectura.

A mi padre, Guillermo, por enseñarme que todo lo que vale en esta vida implica esfuerzo, trabajo y dedicación. También me enseñó, como dice una canción, que al final, hay recompensa.

Agradezco a mis amigos, los viejos y los nuevos, por ser una fuente de inspiración constante para mis objetivos en la vida. A mi prima y amiga Ana Sol, por ser para mí un ejemplo de cómo afrontar los desafíos de la vida, por su compañía constante y por sostenerme en momentos duros, en silencio o con la palabra justa.

Finalmente, quiero agradecer a mi compañero y a mi amor, Santiago. Por todo el tiempo que me dedica y el tiempo que le ha robado esta tesis, por la paciencia, y por su apoyo incondicional, sin el cual, esta tesis no habría llegado a su fin.

Índice

Resumen	3
Introducción.....	6
Capítulo 1	9
<i>El abordaje psicológico de la comprensión lectora.....</i>	9
1. Consideraciones generales	9
2. Habilidades implicadas en la comprensión de textos.....	11
2.1 Decodificación, fluidez lectora y comprensión de textos.....	11
2.2. Vocabulario y comprensión de textos	13
2.3. Inferencias y comprensión de textos.....	16
2.4 Jerarquía de la información textual y comprensión lectora	18
3. Modelos teóricos acerca de la comprensión textual.....	19
3.1 Modelo de Construcción-Integración.....	20
3.2 Modelo jerárquico-cognitivo de la comprensión del texto informativo	23
Referencias del capítulo	27
Capítulo 2.....	36
<i>La comprensión de textos en la escuela secundaria argentina.....</i>	36
1. El aprendizaje a partir de los textos en la escolaridad avanzada	36
2. La educación secundaria en Argentina: el desafío de la inclusión con calidad ...	41
3. Algunas notas sobre la evaluación educativa de los aprendizajes a gran escala	44
4. Resultados de los alumnos argentinos en el área de lengua en el operativo de evaluación nacional APRENDER 2017	46
5. Resultados de los alumnos argentinos de 15 años en el operativo internacional PISA 2018	52
6. Reflexiones finales.....	57
Referencias del capítulo.....	61
Capítulo 3.....	65
<i>Antecedentes.....</i>	65
1. La investigación en el campo de la intervención en comprensión de textos	65
2. Trabajos realizados en el contexto Iberoamericano	67
2.1. Revisión y características generales de los estudios.....	67
2.2. Modalidades en las que se organizan las intervenciones	72
3. Algunas conclusiones del capítulo	80
Referencias del capítulo.....	82
Capítulo 4.....	88
<i>Características del programa de intervención.....</i>	88
1. Consideraciones generales	88

2. El marco instruccional de la <i>Enseñanza Recíproca</i>	90
3. Un modelo cultural mediacional de la instrucción en lectura: <i>Lectura-Preguntas-Respuestas</i>	93
4. El Programa <i>Leer para Comprender</i>	95
5. Una propuesta <i>infusiva</i> para mejorar la comprensión lectora en la escuela secundaria	99
Referencias del capítulo	104
Capítulo 5	107
La presente investigación: metodología de trabajo	107
1. Problema que da origen a la investigación	107
2. Materiales y métodos	109
Referencias del capítulo	116
Capítulo 6	119
Resultados	119
1. Resultados descriptivos de los grupos examinados y distribución de los valores finales de las variables incluidas	119
2. Análisis inter e intragrupal	121
3. Efectos del programa sobre la comprensión lectora del grupo de comprendedores con dificultades	132
4. Efectos del programa sobre el conocimiento de la asignatura	135
Capítulo 7	138
Discusión	138
1. Consideraciones generales sobre los resultados obtenidos	139
2. Análisis del Impacto del programa de intervención en el grupo experimental ...	140
3. Desempeño de alumnos comprensores con y sin dificultades	142
4. Efectos del programa de intervención en el grupo de alumnos con dificultades en la comprensión de textos	144
5. Implicancias educativas del estudio	146
6. Limitaciones y proyecciones futuras de la investigación en el área	148
Referencias del capítulo	149
Referencias	153
Anexo	174
Textos y actividades incluidos	174

Resumen

La habilidad para comprender textos expositivos resulta crítica especialmente en la educación secundaria y superior, universitaria y no universitaria. En ambos niveles se agudizan las necesidades del aprendizaje de los contenidos de diferentes áreas disciplinares, aprendizaje que depende en gran medida de la comprensión de aquello que se lee. Si bien existe un amplio cuerpo de conocimientos relativo a los procesos implicados en la comprensión de textos, persisten importantes desafíos sobre la enseñanza que facilita y promueve esa comprensión.

Desde esa perspectiva, en este trabajo se analizan los efectos de la implementación de una propuesta de intervención en comprensión lectora destinada a alumnos de primer año de la escolaridad secundaria (La Plata-Argentina). Su originalidad reside, en primer lugar, en la selección de componentes específicos que inciden en la comprensión lectora, a la luz de un modelo teórico robusto que la fundamenta. En segundo lugar, que fue implementada de manera conjunta por la docente a cargo de la asignatura seleccionada, *Construcción de ciudadanía* y el investigador autor de esta tesis. Esta situación intenta salvar la distancia habitualmente señalada, entre los hallazgos de la investigación y las prácticas áulicas. En tercer lugar, que las medidas de comprensión lectora seleccionadas cuentan con pruebas elaboradas y/o adaptadas y tipificadas en el país, circunstancia que favorece la interpretación de los resultados obtenidos. Finalmente, que se incluyeron, además de las medidas sobre el impacto en la comprensión, medidas sobre el impacto en el aprendizaje de contenidos específicos.

Se trata en este caso, de un estudio cuasi-experimental, que incluye un total de 63 estudiantes (47.6% mujeres, 52.4% varones), distribuidos en un grupo experimental ($n = 31$) y otro control ($n = 33$). Todos ellos fueron examinados antes y después de la intervención con pruebas de lectura y conocimientos de la asignatura mencionada. A su vez, la muestra fue estratificada en un grupo de comprendedores de rendimiento alto ($n = 12$), medio ($n = 33$) y bajo

($n = 18$), con el propósito de mensurar los efectos de la intervención en el último de los grupos.

Se utilizaron pruebas para evaluar diferentes aspectos de la comprensión de textos: eficacia lectora, inferencias, semántica léxica, y jerarquía de la información textual, de acuerdo al modelo teórico seleccionado. Además, se diseñó una prueba específica para evaluar el impacto de la propuesta en el conocimiento de los alumnos sobre los contenidos de la asignatura (prueba de contenido disciplinar).

La intervención se diseñó de acuerdo al *modelo multicomponencial de la comprensión* en el que se fundamenta el programa *Leer para Comprender* (Abusamra et al., 2011; De Beni, Cornoldi, Carretti, & Meneghetti, 2003). Asimismo, la contextualización de la propuesta en el aula considera dos marcos instruccionales que recuperan aportes de los enfoques psicológicos socio-culturales: a) *Enseñanza Recíproca* (Palincsar & Brown, 1984; Palincsar, 2007); b) *Lectura-Preguntas-Respuestas* (Cole, 1999; Cole & Engeström, 1993).

Las medidas de las variables incluidas se realizaron, de acuerdo al diseño del trabajo, antes y después de la implementación de la propuesta. A su finalización se procedió al análisis cuantitativo de los datos de todos los participantes incluidos (paquete estadístico SPSS 23.0). Se calcularon estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, mediana y rangos). Además, se analizó la distribución de los valores correspondientes a las variables aleatorias incluidas (Kolmogorov-Smirnoff) para seleccionar los estadísticos inferenciales correspondientes (U de Mann-Whitney, y prueba de rangos con signo de Wilcoxon). Las medidas obtenidas antes-después permitieron comparar los desempeños intra e intergrupales con respecto a las puntuaciones obtenidas en la línea de base y, posteriormente, analizar la presencia/ausencia de mejora en los grupos incluidos. Interesaba, además, identificar la magnitud entre las diferencias encontradas. Para ello, finalmente, se procedió a calcular el tamaño del efecto a través del estadístico δ de Cliff. Adicionalmente resultó de interés calcular las

relaciones entre las variables incluidas en la comprensión lectora, antes y después de la intervención.

El análisis de los datos muestra que, a diferencia del grupo control, el grupo experimental mejora de forma significativa en eficacia lectora ($Z = -3.648$; $p = .000$; $\delta = -.576$), inferencias ($Z = -3.357$; $p = .001$; $\delta = -.441$), y en comprensión general ($Z = -2.524$; $p = .012$; $\delta = -.265$). Además, se constata en este grupo una diferencia significativa de tamaño grande en el conocimiento de la asignatura ($Z = -4.290$, $p = .000$, $\delta = -.784$). A su vez, se observan algunas diferencias en las relaciones entre las variables que examinan la comprensión de textos antes y después de la intervención, con incremento de algunos valores en el grupo experimental.

En cuanto a los comprendedores con rendimiento bajo, identificados en este trabajo, que formaron parte del grupo experimental, a diferencia de los del grupo control, también mejoraron de forma significativa en las medidas de eficacia lectora ($Z = -2,033$, $p = .042$, $\delta = .656$), vocabulario ($Z = -2,214$, $p = .027$, $\delta = .438$) y comprensión general ($Z = -2,354$, $p = .019$, $\delta = .494$).

En su conjunto los resultados encontrados muestran el impacto de la intervención en los diferentes aspectos de la comprensión evaluados y en el aprendizaje del contenido disciplinar. Expresado de otro modo, los alumnos que participaron de la intervención no solo se beneficiaron en su capacidad de comprender textos, sino que, además, incrementaron el aprendizaje de conceptos y contenidos específicos del espacio curricular en el que el programa se llevó a cabo.

Los hallazgos de esta tesis adicionan evidencia empírica significativa acerca de las posibilidades de una enseñanza sistemática destinada a mejorar la comprensión, lo que redundará en la mejora de habilidades que resultan claves para el aprendizaje a partir de los textos.

Introducción

La lectura es una de las habilidades culturales que median gran parte de las actividades de la vida cotidiana de los seres humanos que vivimos en sociedades letradas. Leer el diario para informarnos, leer y detectar los componentes de los productos que compramos en el supermercado, o leer y comprender el consentimiento informado para someternos a una práctica médica de rutina, son sólo algunos ejemplos de la importancia que tiene el lenguaje escrito.

En función de los contextos en los que se usen, la lectura y la escritura, suponen diferentes demandas para los sujetos que participan de una actividad determinada. En la escuela, la lectura es, además de un aprendizaje en sí mismo, un artefacto cultural que permite otros aprendizajes. La lectura y la comprensión en la escuela, se convierten en un requisito *sine qua non* para el aprendizaje. A su vez, resultan fundamentales en tanto habilidades o competencias para la vida (Atorresi, 2005).

En Argentina, y en otros países de Latinoamérica, persisten situaciones de inequidad en el acceso a herramientas culturales clave como la comprensión lectora (Secretaría de Evaluación Educativa, 2018; OCDE, 2019; UNESCO, 2015). Esta situación es particularmente crítica en la escuela secundaria, en la que la habilidad para comprender textos se vuelve una herramienta para el aprendizaje escolar. En ese nivel educativo, esta problemática aparece agudizada con la sanción de la Ley Nacional de Educación, que incluyó como obligatoria a la escuela secundaria, la cual estuvo históricamente destinada a un sector minoritario de la población (Roldán, 2019). Entonces, el interés por llevar a cabo el estudio en ingresantes al primer año de una escuela secundaria refiere a los desafíos que persisten caracterizados, entre otros indicadores, por las altas tasas de deserción, repitencia y sobreedad detectado (Tiramonti, 2019).

Otro aspecto crítico que motiva la tesis refiere al problema de la “transferencia” de los conocimientos generados en el campo de la

investigación en psicología educacional al quehacer cotidiano de los docentes y al de los agentes educativos. Esta situación conduce a preguntarnos ¿Por qué persisten las dificultades para enseñar a comprender textos si contamos con conocimiento acerca de cómo hacerlo de forma eficaz? (Perines, 2018; Ripoll & Aguado, 2014; Sánchez-Miguel, 2016).

La mayoría de los trabajos de investigación consultados, que evalúan la eficacia de los programas para mejorar la comprensión de textos en Argentina, se han realizado por fuera del horario áulico. Además, dichas intervenciones, habitualmente, no utilizan textos propios de las asignaturas y tampoco evalúan las relaciones de la mejora de la comprensión con el aprendizaje escolar de contenidos específicos (Cartoceti, Abusamra, De Beni, & Cornoldi, 2016; Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos, & León, 2019; Fonseca et al., 2014; Gottheil et al., 2019; Ochoa, del Rio, Mellone, & Simonetti, 2019). En consecuencia, esos programas mantienen una suerte de “distancia” con respecto a la configuración áulica de la realidad escolar y de las tareas que llevan a cabo los profesores.

En función de ello es posible preguntar: ¿Un programa de intervención específico implementado en el ámbito escolar junto a un docente en el espacio de una asignatura puede mejorar la comprensión lectora? ¿Esa mejora se extiende a los aprendizajes de contenidos? ¿Dicho programa impacta por igual en los alumnos que presentan dificultades de comprensión que en aquellos que no manifiestan estas dificultades?

Esta tesis versó, entonces, sobre la evaluación de los efectos de un programa de intervención en comprensión de textos, destinado a alumnos de primer año de la escolaridad secundaria. Su originalidad reside en que fue implementado junto con la docente a cargo de una asignatura específica (Construcción de ciudadanía). Para ello se utilizaron los textos que la docente maneja en su desempeño habitual. La evaluación, realizada antes y después de la intervención, estuvo dirigida no solo a examinar el incremento postulado sobre las habilidades para comprender textos, sino también a la mejora del aprendizaje de los contenidos de la asignatura en cuestión. Dicho

de otro modo, el propósito último fue ponderar la mejora en la comprensión lectora al mismo tiempo que su transferencia al aprendizaje de contenidos.

En suma, pretendemos que el programa diseñado sea factible de utilizar por los docentes en su quehacer escolar, de modo tal de tender puentes reales y dinámicos entre la investigación en el campo de la comprensión lectora y el trabajo que se realiza en las escuelas.

Organización de la tesis. La presente tesis está organizada en siete capítulos. El primero de ellos, presenta la forma en la que la psicología de la lectura ha abordado la comprensión de textos, y que sirvió como marco teórico general del presente trabajo. El segundo capítulo, está destinado a exponer los desafíos que supone el aprendizaje de la comprensión y el aprendizaje a partir del texto en el nivel secundario de enseñanza. En el tercer capítulo se revisan investigaciones que, en el contexto iberoamericano, han evaluado una propuesta para mejorar la comprensión de textos. En el capítulo cuatro, se presenta la propuesta de intervención que se aplicó en el trabajo de campo. El capítulo cinco presenta los materiales, y métodos. A su vez, en el capítulo seis se exponen los resultados. Finalmente, en el capítulo siete, se discuten los hallazgos encontrados y se derivan las conclusiones, los alcances, las limitaciones y las proyecciones correspondientes.

Adicionalmente, en el anexo, se detallan cada una de las actividades que conformaron el programa de intervención.

Capítulo 1

El abordaje psicológico de la comprensión lectora

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me dio los sonidos y el abecedario
Con él las palabras, que pienso y declaro...

Violeta Parra

En este capítulo se abordan cuestiones relativas a la comprensión de textos, tema central de la investigación en lectura. En la actualidad existe un “amplio y diverso cuerpo de trabajo sobre los procesos cognitivos que sirven para la lectura especializada en adultos” (Castles, Rastle, & Nation, 2018), pero persisten obstáculos para llevar al plano de la enseñanza de niños y adolescentes los hallazgos de la investigación. De este modo, resulta de interés para esta tesis hacer un recorrido sobre tales procesos cognitivos, para después detenerse en los modelos de lectura más conspicuos que resultan de utilidad para su vinculación con la enseñanza.

1. Consideraciones generales

De forma frecuente, los investigadores se refieren a la comprensión como la columna vertebral de la cognición (Kintsch, 2004). La comprensión es un proceso psicológico necesario y esencial para procesar toda o gran parte de la información que nos rodea (MacNamarra & Magliano, 2009). En nuestra cultura encontramos dicha información en diferentes medios: en imágenes y videos, en las conversaciones, en los textos, etc. Además, su comprensión está implicada en muchas de las actividades cognitivas de nivel superior: el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones (MacNamarra & Magliano, 2009). De esta manera, estudiar la construcción de significados a partir de los estímulos que nos rodean, se ha transformado en una vía importante para entender la psicología humana.

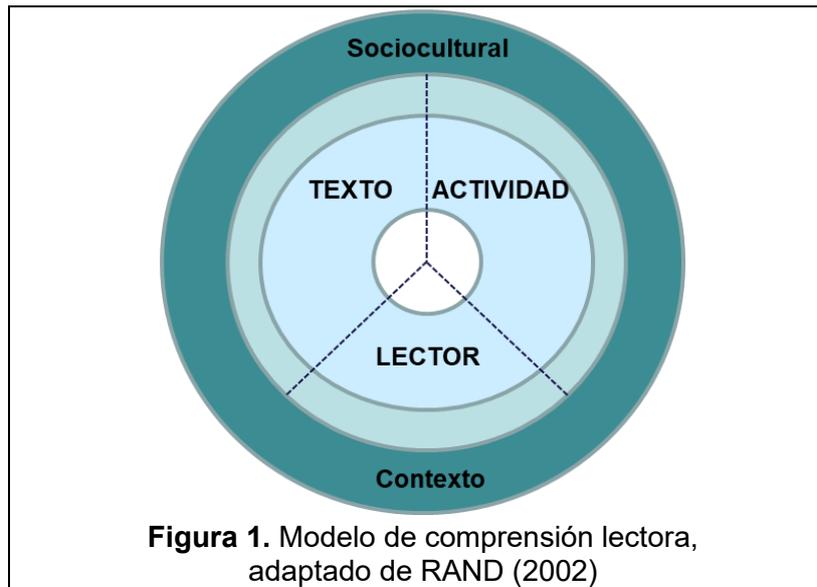
Una larga tradición de la psicolingüística se ha centrado principalmente en investigar la comprensión de textos o del discurso. Esto se debe a varias cuestiones: por un lado, desde un punto de vista metodológico, el texto es una modalidad conveniente y manipulable para presentar el estímulo. Además, desde un punto de vista práctico, la comprensión textual es una actividad omnipresente y central para el desarrollo de las sociedades actuales. Y como dijimos más arriba, desde un punto de vista teórico, conocer la naturaleza de la comprensión, nos permite aproximarnos a la naturaleza de la cognición humana.

La comprensión de textos refiere al proceso mediante el cual se construye una representación mental que conjuga la información proporcionada por el texto y los conocimientos previos que posee el lector. Supone un fenómeno complejo en el que intervienen el texto, el lector, la actividad en la que se realiza la lectura y el contexto sociocultural en el que todos estos componentes se sitúan. Snow (2002) en relación con el trabajo llevado a cabo en el Reading Study Group (RAND, 2002), define a la comprensión lectora como:

[...] el proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a partir de la participación y la interacción con el lenguaje escrito. Utilizamos las palabras extraer y construir para enfatizar tanto la importancia como la insuficiencia del texto como determinante de la comprensión lectora. (p. 11).

Según la autora, en esta definición:

[...] cobran importancia diferentes aspectos relacionados: el lector, que es el que comprende, el texto, que es el comprendido y la actividad una de cuyas partes es la comprensión. A su vez, estos elementos interactúan dentro de un contexto sociocultural más amplio que da forma a dicha relación. (RAND, 2002, p. 11) (Ver figura 1).



2. Habilidades implicadas en la comprensión de textos

En los últimos 50 años, la Psicología cognitiva y la Psicolingüística cognitiva han estudiado los fenómenos mentales implicados en el uso y adquisición del lenguaje. Dichas investigaciones han permitido delimitar los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito, en particular (Alegria, 2006; Duke & Carlisle, 2011; Kintsch & Kintsch, 2005). Piacente (2009) señala que, por un lado, han permitido especificar la naturaleza de ese objeto de conocimiento complejo delimitando las demandas cognitivas implicadas en su aprendizaje. Por otro, han permitido identificar el tipo de conocimientos y habilidades necesarios para el procesamiento de tales demandas.

2.1 Decodificación, fluidez lectora y comprensión de textos

Desde ese marco teórico se distinguen dos subprocesos para explicar las habilidades que intervienen en el aprendizaje de la lectura: el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora. Según Defior Citoler (2015) reconocer palabras implica:

[...] entender cómo se relacionan los símbolos gráficos con los sonidos, es decir, aprender las reglas de correspondencia entre los grafemas y los fonemas (RCGF) que establece cada código y adquirir los procedimientos de lectura de palabras [...] En este punto es importante distinguir entre decodificación, que es el proceso básico de asignar sonido al estímulo

visual, e identificación de las palabras escritas, que incluye el acceso a su significado. Identificar una palabra implica acceder a la información fonológica, semántica y ortográfica que se tiene almacenada sobre ella. (p.27).

La comprensión lectora, en cambio, alude a la construcción de un significado por parte del lector en interacción con el texto, tal como señalamos más arriba. Se afirma que la relación entre estos procesos es de complementariedad, no obstante, lo cual la decodificación constituye la condición necesaria pero no suficiente para la comprensión (Pazzaglia, Cornoldi, & Tressoldi, 1993; Perfetti, 1997, 2007, 2017).

Efectivamente, el reconocimiento veloz y preciso de palabras posibilita acceder rápidamente a su significado (toda vez que formen parte del léxico mental) (Nation & Snowling, 1998, Lété & Fayol, 2013; Perfetti, 2010). A su vez, la fluidez en dicho proceso permite liberar recursos cognitivos para aplicarlos a otros de orden superior, implicados en la comprensión (Share, 1995; Perfetti, 1985). Ésta implica, entonces, entre otras cuestiones, la lectura fluida (con precisión, rapidez y expresión); en caso contrario, aparecerán dificultades en la comprensión del texto (Vadasy & Sanders, 2009). Gómez-Zapata, Defior y Serrano (2011) definen la fluidez de la siguiente manera:

[...] se podría definir la fluidez lectora como la habilidad de leer palabras, pseudopalabras y textos con precisión (es decir, sin errores en su decodificación), de una manera expresiva y a un ritmo adecuado, de tal forma que la atención pueda dirigirse a la comprensión de aquello que se lee. Además, el lector fluido utilizará esta habilidad de forma estable con diferentes tipos de materiales escritos, aunque sea la primera vez que los lee. (p. 66).

La fluidez lectora es un constructo complejo cuya conceptualización ha sufrido una serie de transformaciones a lo largo de la historia de la Psicología cognitiva. Así, las definiciones de mediados de los 90 enfatizaban la importancia de la *precisión y la rapidez*, para las que se requiere el *reconocimiento automático* de las palabras (Ehri, 1995). Otras definiciones ponen el acento más que en la fluidez en sí misma, en su consideración como un puente entre la decodificación y la comprensión de textos. Estas

conceptualizaciones incluyen además de la velocidad y la precisión, la importancia de la *prosodia*, por su contribución a la construcción del significado textual (Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010). Asimismo, Klauda y Guthrie (2008), sostienen que las relaciones entre fluidez y comprensión pueden estar moderadas por las formas en que aquella se evalúa. Así, no es lo mismo evaluar la fluidez a través de la lectura de palabras, en el marco del procesamiento oracional, o en el contexto de la lectura del pasaje de un texto.

Numerosos trabajos, han mostrado los efectos de la ineficiencia lectora en la comprensión (Denton et al., 2011; Klauda & Guthrie, 2008). Sobre todo, se evidencia un impacto fuerte en la comprensión cuando el reconocimiento de palabras se evalúa en el contexto del procesamiento oracional. A este respecto, se ha constatado que algunos malos comprendedores no acceden al significado del texto por tener dificultades en su eficacia lectora. Dichas dificultades se detectan incluso en los niveles de enseñanza secundario y universitario (Cuadro, Balbi, & Luis, 2017; Giménez, López-Zamora, López-Pérez & Luque, 2019).

Los modelos de comprensión que se exponen más adelante parten del supuesto que la decodificación y el procesamiento sintáctico de las oraciones son habilidades necesarias, pero no suficientes para comprender lo que se lee.

2.2. Vocabulario y comprensión de textos

Otra de las habilidades verbales básicas que intervienen en la comprensión de textos, es el conocimiento del *vocabulario*. Dicho conocimiento implica, por un lado, tener almacenado la definición o concepto de la palabra, así como las relaciones que pueda tener con otras palabras asociadas. Por el otro, las transformaciones que pueda experimentar y los posibles cambios de significado según el contexto de su aparición (McKeown, Beck, Omanson, & Perfetti, 1983; Perfetti, 2007). Son numerosas las investigaciones que muestran la existencia de una relación fuerte entre habilidad lectora y el conocimiento del vocabulario (Cain, Oakhill & Elbro, 2003; Carrol, 1993).

Villalonga Penna, Padilla Sabaté y Burin (2014) plantean que los sujetos que poseen un conocimiento léxico sistematizado, interconectado y organizado, logran comprender mejor lo leído, que aquellos que no lo poseen.

Las relaciones entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora aparecen destacadas en la literatura especializada, desde hace muchos años (Carroll, 1993; Davis, 1944, 1968; Thorndike, 1973). Algunos estudios longitudinales indican que las habilidades semánticas tempranas son buenos predictores de la comprensión lectora posterior (Roth, Speece, & Cooper, 2002), y otros han demostrado que el vocabulario es un fuerte predictor del desarrollo de la comprensión lectora en los primeros años de la escolaridad (de Jong & van der Leij, 2002).

Sin embargo, también existen hallazgos en sentido inverso, que indican que la comprensión lectora es un factor importante en el crecimiento del vocabulario general (Eldredge, Quinn, & Butterfield, 1990). En efecto, una adecuada comprensión de textos también es una fuente de conocimiento de palabras. Ahora bien, no siempre es necesario conocer todas las palabras en un texto, o detener la lectura para buscar el significado de todas las palabras desconocidas, porque, en cierta medida se esclarecen a partir del contexto textual. Pero debe moderarse esta afirmación, ya que no siempre esto resulta posible.

Debe considerarse, además, que a medida que los niños crecen, el texto se transforma en una vía regia para el aprendizaje del vocabulario. Se han señalado reiteradamente las diferencias entre el vocabulario oral y el escrito, habitualmente de mayor variedad y densidad lexical (Hayes & Arhens, 1988; Stanovich & Cunningham, 1993). Este aprendizaje ocurre de manera incremental a lo largo del tiempo a través de múltiples exposiciones a palabras que aparecen en contextos escritos variados. Con cada encuentro sucesivo, los niños obtienen una comprensión más profunda del significado de una palabra (Stanovich & Cunningham, 1993). La comprensión más profunda de las palabras y un vocabulario ampliado permiten que los niños pueden comprender mejor lo que leen, lo que aumenta la motivación para la

exposición al texto. Aún para la comprensión de pasajes cortos del texto resulta fundamental el conocimiento del vocabulario (Elleman, Lindo, Morphy, & Compton, 2009; Joshi, 2005).

De esta manera, existe consenso en considerar que el vocabulario y la comprensión tienen una relación causal recíproca.

Vocabulario y otros componentes de la comprensión lectora. Debe considerarse que el vocabulario interviene, además, en el desarrollo de otras habilidades implicadas en la comprensión lectora, entre ellas la *eficacia lectora* (Rose & Rouhani, 2012; Tobia & Marzocchi, 2014). Los autores señalan al respecto que el conocimiento del vocabulario ayuda a los estudiantes a reconocer mejor el contexto en el que se desarrolla la lectura, lo que les permite predecir las próximas palabras y, por lo tanto, leer de manera más eficiente. Asimismo, el vocabulario resulta esencial en la formación de un modelo de situación y de representaciones mentales más coherentes del texto, habida cuenta de sus relaciones con los niveles precedentes referidos a la comprensión de superficie y a la base del texto (Compton, Miller, Elleman, & Steacy, 2014; Kendeou & van den Broek, 2005; Kintsch & Kintsch, 2005; McNamara, de Vega, & O'Reilly, 2007).

Vocabulario y textos disciplinares. Jetton y Lee (2012) afirman que el vocabulario utilizado en textos disciplinares de uso frecuente en la educación secundaria, puede ser difícil de comprender por dos razones. Primero porque las palabras que los estudiantes podrían normalmente conocer y usar en su lenguaje cotidiano tienen significados especializados en los textos propios de las diferentes disciplinas. Por ejemplo, el término *dominio* que los adolescentes podrían conocer como “poder que se tiene sobre lo que es propio o ajeno” o como “territorio y población que se encuentran bajo un mismo mando”, adquiere un significado muy diferente en matemática en tanto que “conjunto de todos los valores para los que una función está definida”. Segundo, los textos disciplinares contienen un vocabulario altamente especializado relevante para la disciplina, pero infrecuente en los contextos cotidianos (por ejemplo, los conceptos de meiosis y mitosis en

biología). Asimismo, los autores reflexionan acerca del alto nivel de abstracción que el vocabulario disciplinar implica, que puede resultar poco atractivo para el lector adolescente.

2.3. Inferencias y comprensión de textos

Otro de los procesos ampliamente señalados como relevantes para la comprensión de textos refiere a la realización de *inferencias*, por su vinculación con los conocimientos previos (Kintsch, 1988; McNamara & Magliano, 2009; van den Broek, 1994). Por un lado, la generación de inferencias permite al lector reponer o completar la información que no se encuentra explícita en el texto. Por el otro, conectar dos piezas de información explícitas del texto, pero alejadas entre sí. León (2003) señala que las inferencias pueden entenderse como:

[...] representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto [...] cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, de facto, una inferencia. (pp. 23-24).

Las inferencias son importantes porque, entre otras cuestiones, permiten ir más allá de lo explícito o aparente del texto y facilitan la transmisión de información de un modo económico y atractivo (León, 2003). Suponen un sujeto activo envuelto en un proceso interpretativo de lo leído. De este modo, las inferencias permiten que información implícita se torne explícita sobre la base del conocimiento previo del lector. Es decir, se ponen en juego los conocimientos o habilidades lingüísticas del sujeto, sus conocimientos de carácter general o conocimiento del mundo y sus conocimientos específicos de dominio. Los conocimientos y habilidades lingüísticas incluyen los recursos léxicos gramaticales, semánticos y pragmáticos del lector.

Los conocimientos previos se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo (MLP), organizados en esquemas. Los esquemas son estructuras activas de memoria que almacenan el conocimiento genérico adquirido mediante la experiencia pasada. Interactúan con la información

proveniente del mundo. Sirven para interpretar la información recibida y, al mismo tiempo, esta información puede modificar el esquema (Téllez, 2004).

Los tipos de inferencias. Si bien existen numerosas clasificaciones de los tipos de inferencias (Escudero & León, 2007; Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; León, 2003; Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001), aparece un amplio consenso en que pueden clasificarse en dos tipos: conectivas o elaborativas. Las *inferencias conectivas* vinculan dos trozos de información explícita del texto; en este proceso el lector utiliza su conocimiento lingüístico previo para realizar los nexos correspondientes. Las *inferencias elaborativas*, en cambio, permiten completar y enriquecer la información proporcionada por el texto, (que nunca es, ni puede ser, totalmente explícito) a partir de conocimientos previos generales del mundo o de dominio específico.

La construcción de inferencias es el resultado de una estrategia que tiene como propósito construir significado. Cuando un lector realiza inferencias, activa "hipótesis" acerca de los posibles significados de la información elidida o distante en el texto. Esto le permite una interpretación más coherente del material escrito a través de articular diferentes aspectos del mismo (relaciones intertextuales), e integrar la información explícita con los conocimientos del mundo del lector (relaciones extratextuales) (Abusamra et al., 2011).

Los sujetos con bajos desempeños en comprensión lectora tienen dificultades en el nivel de comprensión de inferencias, aunque su comprensión literal resulte similar a la de los comprendedores promedios (Oakhill, 1982, 1993). La investigación sugiere que la capacidad para realizar inferencias está acompañada de otros procesos o habilidades cognitivas, como el conocimiento del vocabulario a la hora de realizar una inferencia léxica, o el conocimiento previo del mundo o específico de dominio, a la hora de realizar inferencias elaborativas (Calvo, 2005; Kintsch & Kintsch, 2005). Además, se ha demostrado que la inferencia tiene una relación longitudinal consistente con la comprensión lectora (Lepola, Lynch, Kiuru, Laakkonen & Niemi, 2016). Cromley y Azevedo (2007) examinaron el efecto directo de la

realización de inferencias y concluyeron en que resultan ser predictoras significativas de la comprensión lectora, un hallazgo que se repitió en los estudiantes de mayor edad (Cromley et al., 2010), incluso en estudiantes adolescentes (Ahmed et al., 2016).

2.4 Jerarquía de la información textual y comprensión lectora

Otro de los procesos relevantes para la comprensión, es la habilidad que el lector posee para *jerarquizar la información* que aparece en el texto. En otras palabras, se refiere a la capacidad de discriminar entre información relevante e irrelevante. Esto posibilita construir un modelo mental, integrando jerárquicamente la información procedente de distintas partes del texto (Cartoceti et al., 2016).

En ese sentido, Kintsch y Rawson (2005) proponen que para comprender un texto es fundamental seleccionar y jerarquizar la información. Esto le permite al lector la construcción de la macroestructura del texto, es decir aquello que se denomina tópico, núcleo o meollo de un texto (Molinari Marotto, 1998). El texto posee información que el lector debe organizar y sintetizar o compactar para que se vuelva manejable. La necesidad de jerarquizar la información aparece en función de las características propias del texto, en el que las informaciones principales aparecen acompañadas de otras secundarias, de detalles o ampliaciones explicativas, que es necesario diferenciar para comprenderlo.

Para ello, el lector debe ser capaz de seleccionar la información relevante y descartar la irrelevante, de modo tal que, a medida que avanza la lectura, poder abstraer, interpretar y finalmente integrar los elementos provenientes de diferentes partes del texto entre sí y con sus conocimientos previos (Abusamra et. al., 2010). Un buen comprendedor debe ser hábil no solo en activar la información relevante para la tarea, sino también de inhibir la irrelevante. En algunos trabajos (Cartoceti, 2012; Cartoceti & Abusamra, 2013) esta habilidad, ha sido asociada con las funciones ejecutivas de actualización e inhibición y con la memoria operativa. En dichas

investigaciones se han reconocido diferencias en dichas funciones cuando se trata del desempeño de buenos y malos comprendedores.

¿De qué manera se relaciona la actualización con la jerarquización de la información? Durante la comprensión de un texto, el lector debe cambiar continuamente el contenido a ser mantenido en la memoria, es decir, retener la información importante y eliminar la irrelevante (Gernsbacher, 1990). La información tratada en estos procesos necesariamente debe ser mantenida por el sistema cognitivo en la memoria, al menos temporalmente. Por lo tanto, dados los límites de la capacidad de la memoria de trabajo, el buen uso de la memoria implica no solo mantener tanta información como sea posible sino también seleccionarla y actualizarla continuamente. Varios investigadores han demostrado que el proceso de actualización ocurre especialmente cuando la información nueva proporcionada por el texto no es compatible con la información pasada (Albrecht & O'Brien, 1993; de Vega, 1995). Para mantener la coherencia global, el lector debe actualizar la información previa con nueva información. El fracaso en este proceso podría llevar a malinterpretar el contenido de un texto (Blanc & Tapiero, 2001; de Vega, 1995; Johnson & Seifert, 1998). De forma complementaria, la inhibición cognitiva, y sobre todo la inhibición verbal, permiten al lector suprimir la información irrelevante que compite con la relevante para construir una representación coherente del texto.

Otro conjunto de investigaciones sostiene que la capacidad de reconocer ideas principales y jerarquizar la información del texto, depende del conocimiento que el lector tenga de su estructura. Así, algunos trabajos ya clásicos, muestran que los buenos comprendedores reconocen ciertos elementos paratextuales como los títulos, los subtítulos, y las pistas textuales que le permiten segmentar el texto, de una forma más eficiente que aquellos lectores que tienen dificultades (Cain, 1996; Yuill & Oakhill, 1991).

3. Modelos teóricos acerca de la comprensión textual

Más allá de delimitar las habilidades que intervienen en la comprensión, a partir de los años 70 del siglo pasado, la Psicolingüística cognitiva buscó

construir *modelos explicativos* de la comprensión del texto. En dicho momento, el foco de estudio dejó de estar en las características del texto, y pasó a interesarse en las computaciones mentales que realiza el lector (Kintsch & Rawson, 2005). Comienzan a surgir, entonces, diferentes teorías de corte psicológico que explican los procesos mentales que intervienen en el procesamiento del texto. En este apartado desarrollaremos algunas de las teorías más importantes en ese dominio.

Existen modelos variados de comprensión textual, como el modelo de exploración de un paisaje *Landscape model* (Tzeng, van den Broek, Kendeou, & Lee, 2005; van den Broek, Rapp, & Kendeou, 2005), la teoría de la *indexación del evento* (Zwaan, Langston, & Graesser, 1995), el modelo de la *red causal* (Langston & Trabasso, 1999; Suh & Trabasso, 1993) el modelo *construccionista* (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994), o la teoría de la *construcción de estructuras* (Gernsbacher, 1990, 1997). La exposición detallada de cada uno de ellos excede el objetivo de la presente tesis, de modo tal que se han seleccionado los que resultan más relevantes de acuerdo a los objetivos que se persiguen.

Se expone, por un lado, el *modelo de construcción-integración* (Kintsch, 1988; Kintsch, 1998), porque, además de ser un modelo consistente desde el punto de vista teórico, ha sido especialmente considerado en la construcción de instrumentos psicológicos de evaluación e intervención en el campo de la comprensión de textos (León, Escudero, & Olmos, 2012; Madariaga, Martínez, & Goñi, 2010; Neira & Castro, 2013;)

Por el otro, se explicita el *modelo jerárquico-cognitivo* de la comprensión del texto informativo o expositivo (Guthrie, Wigfield, & Klauda, 2012), ya que retoma el modelo de Kintsch (1998) y permite pensar el complejo proceso de aprendizaje a partir del texto informativo o expositivo en el contexto escolar.

3.1 Modelo de Construcción-Integración

Si bien muchos autores sitúan el origen del modelo propiamente dicho a partir del trabajo de Kintsch en 1988, los inicios de la teoría se remontan al

trabajo de van Dijk y Kintsch de 1983. Se considera que este es uno de los modelos iniciales que intentan explicar la comprensión del texto desde un punto de vista psicológico, con una proyección considerable en la actualidad (Tijero, 2009). Tal vez una de las mayores contribuciones refiera a la introducción del constructo de *modelo de situación*, que pone el foco en el procesamiento activo y estratégico por parte de los sujetos que comprenden textos o discursos. Supone que el resultado de dicho procesamiento implica la construcción de una representación mental situacional y específica de un texto particular (Kintsch 1988, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983).

Tal como su nombre lo indica, el modelo propone que la comprensión supone dos fases: la construcción y la integración. La primera refiere a la construcción de una representación mental guiada fundamentalmente por la información textual, ubicada localmente, que resulta incompleta respecto del todo. La fase de integración adiciona la depuración de la información que resulta incongruente para la construcción de un modelo de situación del texto en su conjunto, en un todo coherente.

Kintsch (1998) plantea que el conocimiento está representado como una red asociativa de proposiciones que, de forma relativamente flexible, se activa en función de la información que el texto presenta. La diferencia que existe entre el estado de los nodos va de la activación de aquellos que son redundantes y/o contradictorios, hasta la depuración de los mismos, donde el sistema cognitivo repara los errores y construye una representación cada vez más coherente del texto.

El modelo delimita tres niveles de representación del texto. En primer lugar, se encuentra el *código de superficie*, que refiere al aspecto perceptual y verbal del lenguaje. Este nivel atiende a la preservación de las palabras y las frases tal cual aparecen en el texto. El segundo nivel de representación se denomina *texto base*, y refiere al aspecto semántico del lenguaje cuya unidad de representación son las proposiciones. Siguiendo a Demagistri (2016), una proposición es una unidad teórica que contiene un predicado (por ej., un verbo, un adjetivo) y un conjunto de argumentos asociados

(sustantivos, cláusulas); estos argumentos desempeñan además determinados papeles semánticos (agente, paciente, locación, entre otros) (p. 28). El modelo propone que el conocimiento en interacción con la información que el texto presenta permitirá generar la cadena de proposiciones del texto base, que representa los significados contenidos por las oraciones. De esta manera, el modelo señala la importancia de la información explícita que provee el texto. El tercer y más importante nivel de representación se denomina *modelo de situación*, y refiere a la representación específica que conjuga el conocimiento previo del lector y la información proporcionada por un texto determinado. Este nivel es la base para el aprendizaje, ya que implica la comprensión profunda y la interpretación del texto (Tijero, 2009).

El modelo de situación puede usar el formato de una imagen para representar la información. Esto supone un menor esfuerzo para el sistema cognitivo, dado que, al lograr una comprensión profunda del texto, la activación de una imagen permite recordar al conjunto. En este nivel de representación del texto se pierde la distinción entre información explícita e implícita. Cabe aclarar que el nivel del texto base y el del modelo de situación no son niveles de representación consecutivos, sino simultáneos, ya que ambos se derivan de la misma huella que deja el texto en la mente de los lectores (Tijero, 2009).

En la medida en que un modelo de situación implica la integración del conocimiento textual con el conocimiento previo, permite que la información que provee el texto esté disponible para ser utilizada en una situación novedosa de aprendizaje. En cambio, si el lector no construye un modelo de situación, el conocimiento derivado de la lectura queda encapsulado y será difícil su recuperación más allá de la situación específica de esa lectura.

La construcción de un modelo de situación es la representación que parte de un texto, pero que puede dissociarse del mismo. Construir una representación a partir del texto, se convierte en un acto de aprendizaje, o en palabras de

van Dijk y Kintsch (1983) el aprendizaje podría ser conceptualizado como la modificación de modelos de situación.

Kintsch y Rawson (2005) consideran que la práctica tiene un papel relevante en la habilidad para procesar determinados textos. El conocimiento previo es conceptualizado como una red proposicional que se activa con la información textual. La recurrente activación de redes genera aprendizaje. Por eso, la interacción rica y la práctica sostenida con determinados textos, permite que los lectores sean más hábiles en su manejo.

La inclusión de variables como la práctica, la experiencia y el aprendizaje, ha posibilitado que los modelos cognitivos puedan articular sus propuestas con modelos sociogenéticos como los de Bajtin y Vigotsky (Silvestri, 2002). Dichas articulaciones son importantes para esta tesis, en la medida en que se concibe al contexto escolar como un ámbito propicio para desarrollar el procesamiento cognitivo de los textos, y consecuentemente favorecer el aprendizaje a partir de la información escrita.

3.2 Modelo jerárquico-cognitivo de la comprensión del texto informativo

El modelo que se presenta en este apartado (Guthrie et al., 2012), exhibe similitudes con el modelo de van Dijk y Kinsch (1983). No obstante, su interés fundamental es proponer un modelo que permita a los alumnos que avanzan en la escolaridad primaria e inician la secundaria una aproximación a la comprensión de textos de carácter informativo. Por ello, dicho modelo se vuelve relevante para el presente trabajo.

Una de las primeras cuestiones que plantea el modelo refiere a que los textos informativos o expositivos¹ tienen características que los diferencian de los textos narrativos. Les suponen, en consecuencia, ciertas demandas específicas de procesamiento. Según Silvestri (1998) la estructura básica de la narración tiene una organización temporal. No sucede lo mismo con los

¹ En el contexto anglosajón, es común encontrar la expresión “texto informativo” o “texto de información” como sinónimo de “texto expositivo”, de la misma manera aparece en el trabajo de Guthrie, Wigfield y Klauda (2012).

textos expositivos: en los textos descriptivos corresponde a una dimensión espacial, en los explicativos a una estructura básica de pregunta-respuesta o de planteo de problema-solución, en los instruccionales a una secuencia ordenada de prescripciones para llevar a cabo determinada actividad o procedimiento y finalmente los argumentativos poseen una estructura semejante a la de los explicativos, pero se diferencian por cuanto en la explicación se expone un saber ya construido y socialmente aceptado, en tanto que la “argumentación justifica una posición acerca de fenómenos, acciones o acontecimientos que admiten efectiva o potencialmente más de un punto de vista” (p. 4).

Otra de las características que se ha señalado como específica del tipo textual informativo, refiere al uso de vocabulario técnico, y el abordaje de temas que resultan poco familiares e impersonales, que aparecen en una variedad de formatos (libros de texto, artículos científicos, sitios web, instrucciones, etc.). Todas esas características suponen una mayor dificultad en su comprensión y manejo.

Los autores de este modelo definen la comprensión como:

[...] la interacción con el texto de forma cognitiva y afectiva para construir una red estructurada de conocimiento que representa la información en el texto fusionada con el conocimiento previo del lector y las experiencias relacionadas con el tema del texto. (Guthrie et al., 2012, p. 106).

Al igual que otros autores de la Psicología cognitiva, el modelo propone que la comprensión de textos se sostiene por dos procesos que los autores consideran de *bajo orden*: la fluidez y la comprensión literal del texto. Como ya se señalara, la fluidez implica leer el texto con precisión, velocidad y entonación adecuada. La comprensión literal refiere a la codificación del significado de las ideas individuales del texto, de una forma más o menos exacta tal cómo están expresadas.

El modelo señala que la fluidez y la comprensión son elementos necesarios, pero no suficientes para la construcción de una representación global coherente del texto en su conjunto. Además, que la automatización de

dichas habilidades permite que el lector libere recursos atencionales de su memoria de trabajo y que los destine a procesos de *alto orden* implicados en la comprensión. Otro de los elementos destacados del modelo, reside en resituar la importancia de los elementos afectivos, y sobre todo motivacionales, implicados en la comprensión del texto informativo.

Los autores denominan a su modelo como cognitivo-jerárquico, en la medida en que entienden, al igual que el modelo de Kintsch (1988), que la comprensión involucra distintos niveles de representación del texto. En la Tabla 1 se propone una comparación de los niveles de representación del texto que identifican el modelo de construcción integración, y el modelo desarrollado por Guthrie et al. (2012).

Tabla 1.

Comparación del modelo de construcción-integración de Kintsch con el modelo jerárquico cognitivo de la comprensión de textos informativos

Modelo de construcción-integración de Kintsch	Modelo jerárquico cognitivo de la comprensión
Procesos de decodificación: representación de las proposiciones del texto	<i>Procesos proposicionales</i> Fluidez lectora Comprensión literal de proposiciones individuales
Base del texto: micro y macroestructura	<i>Procesos estructurales</i> Realización de inferencias para conectar diferentes proposiciones del texto y el conocimiento previo. Comprensión global de pasajes relativamente simples
Modelo de situación	<i>Procesos integrativos</i> Formación de una red de conocimientos, basada en la integración, resumen y razonamiento en relación con proposiciones de pasajes conceptualmente densos.

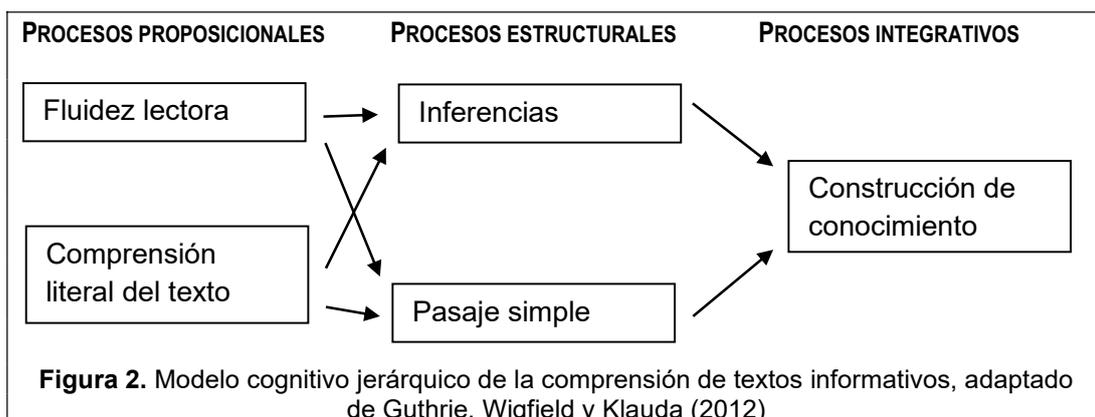
Fuente: Traducción y elaboración a partir del trabajo de Guthrie et al. (2012)

En el primer nivel estarían implicados los procesos relativos a la fluidez y la comprensión literal de unidades de frases y oraciones, lo que equivaldría en el modelo de Kintsch a la representación de unidades o proposiciones de ideas del texto.

En el segundo nivel, Guthrie et al. (2012) localizan la realización de inferencias, que permiten vincular proposiciones del texto, y la comprensión global de pasajes simples de los textos, que va más allá de la comprensión literal alcanzada en el primero de los niveles. Esto equivaldría a lo que en la teoría de construcción-integración se denomina la información de la base del texto.

Finalmente, en el último nivel de representación, los autores sitúan a la formación de una red de conocimientos a partir del texto. Adquirir conocimientos a partir del texto informativo se torna el objetivo final de la lectura. Es aquí donde el lector integra el significado de diferentes partes del texto, con conocimientos adquiridos en otras lecturas y conocimientos generales o específicos del tema expuesto, con el propósito de generar conocimiento nuevo y una comprensión más abstracta y relevante de lo leído. Dicha construcción es equivalente a la elaboración de un modelo de situación del texto (Kintsch, 1998).

En la figura 2, se intenta representar la forma en la que los componentes del modelo se relacionan. Si bien, todas y cada una de las variables contribuye a la construcción del conocimiento, el papel de la fluidez y la comprensión literal del texto se ve mediada por la construcción de inferencias y la comprensión de pasajes simples del texto. El modelo implica, por supuesto, que en la medida que se gana automaticidad (Laufer & Hulstijn, 1997) en los procesos de bajo nivel, quedan liberados recursos atencionales y de la memoria de trabajo, que el lector puede dedicar a procesos de alto orden implicados en la lectura.



Sin duda, una de las mayores bondades del modelo consiste en que fue contrastado en una amplia muestra (N=1100) de estudiantes de séptimo grado de escuelas de los Estados Unidos, por lo que se convierte en una referencia importante para esta tesis, atendiendo a sus propósitos.

Más allá del modelo teórico, la idea de sostener que la comprensión responde a un conjunto de procesos cognitivos que están estructurados de forma jerárquica, tiene fuertes implicancias para la enseñanza de la lectura comprensiva, en consecuencia, para la construcción de conocimientos y para el aprendizaje escolar. Así, aquellos estudiantes que presenten dificultades en el procesamiento proposicional del texto no avanzarán “naturalmente” en el procesamiento estructural/integrativo del mismo. En todo caso, será necesario adaptar las actividades de enseñanza para acompañar el desarrollo de los procesos de bajo nivel, los cuales constituyen un requisito previo para la construcción de conocimientos a partir de textos informativos complejos.

Referencias del capítulo

- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para Comprender. Desarrollo de la comprensión de textos. Libro Teórico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M., & Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of

- reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 68–82. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.02.002.
- Albrecht, J. E., & O'Brien, E. J. (1993). Updating a mental model: Maintaining both local and global coherence. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19, 1061–1070.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades: 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Beck, I., & McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 2* (pp. 789–814). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Blanc, N., & Tapiero, I. (2001). Updating spatial situation models: Effects of prior knowledge and task. *Discourse Processes*, 31, 241–262.
- Cain, K. (1996). Story knowledge and comprehension skill. En C. Cornoldi & J. V Oakhill (Eds.). *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Remediation* (pp. 167-192). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cain, K., Oakhill, J. V, Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850–859.
- Cain, K., Oakhill, J.V., & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30, 681–694.
- Calvo, M. G. (2005). Relative contribution of vocabulary knowledge and working memory span to elaborative inferences in reading. *Learning and Individual Differences*, 15, 53–65. doi:10.1016/j.lindif.2004.07.002.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Cartoceti, R. & Abusamra, V. (2013). El rol del mecanismo de actualización en la comprensión de textos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 5(2), 1-10.
- Cartoceti, R. (2012). Control inhibitorio y comprensión de textos: evidencias de dominio específico verbal. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 65-85.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: El efecto de un

- programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111–128.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. *Psychological Sciences in Public Internet*, 19(1), 1-51. doi: 10.1177.1529100618772271
- Compton, D. L., Miller, A. C., Elleman, A. M., & Steacy, L. M. (2014). Have we forsaken reading theory in the name of “quick fix” interventions for children with reading disability? *Scientific Studies of Reading*, 18, 55–73. doi:10.1080/10888438.2013.836200.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99, 311–325. doi:10.1037/0022-0663.99.2.311.
- Cuadro, A., Balbi, A. y Luis, A. (2017). Acceso léxico y lectura de textos en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 1-8. <http://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1282>
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3), 185-197.
- Davis, F. B. (1968). Research in comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 3(4), 499-545.
- de Jong, P. F., & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51–77.
- de Vega, M. (1995). Backward updating of mental models during continuous reading of narratives. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 373–385.
- Defior Citoler, S. (2000). *Las dificultades del aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. (2ªed.). Granada: Educación para la diversidad.
- Defior, S. (2015). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25-44.
- Demagistri, M. S. (2017). *Comprensión lectora, memoria de trabajo, procesos inhibitorios y flexibilidad cognitiva en adolescentes de 12 a 17 años de edad* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología, Mar del Plata, Argentina. http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/posgrado/doctorado/tesis_defendidas.php

- Denton, C. A., Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., et al. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading, 15*, 109–135. doi:10.1080/10888431003623546.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. En M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research: volume IV* (pp. 199-228). New York: Routledge.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading, 18*, 116–125. doi:10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x
- Eldredge, J.L., Quinn, B., & Butterfield, D. D. (1990). Causal relationships between phonics, reading comprehension, and vocabulary achievement in the second grade. *Journal of Educational Research, 83*, 201–214.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 2*, 1–44. doi:10.1080/19345740802539200.
- Escudero, I. & León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. *Revista Signos, 40*, 311-336.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gernsbacher, M. A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes, 23*, 265–304.
- Gernsbacher, M. A., & Givon, T. (Eds.) (1995). *Coherence in spontaneous text*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Giménez, M. López-Zamora, J. López-Pérez y J. Luque. (2019). ¿Predice la eficacia en lectura de palabras el rendimiento académico en secundaria? *Contextos de Educación, 27* (20), 76-89
- Gómez-Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: Diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología, 4*(2), 65-73.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review, 101*, 371–395.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Klauda, S. L. (2012). *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. University of Maryland, College Park. Recuperado de http://cori.umd.edu/researchpublications/2012_adolescents_engagement_ebook.pdf.
- Hayes, D. P., & Ahrens, M. (1988). Vocabulary simplification for children. *Journal of Child Language*, 15, 395–410.
- Irrazabal, N. & Saux, G. I. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 33- 55.
- Jetton, T. L., & Lee, R. (2012). Learning from Text. Adolescent Literacy from Past Decade. En T. L. Jetton y C. Shanahan (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies* (pp. 1-23). New York, NY: The Guilford Press.
- Johnson, H. M., & Seifert, C. M. (1998). Updating accounts following a correction of misinformation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24, 1483–1494.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 209–219. doi:10.1080/10573560590949278.
- Kendeou, P., & van den Broek, P. (2005). The effects of readers' misconceptions on comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 97, 235–245. doi:10.1037/0022-0663.97.2.235.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 162-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration Model of Text Comprehension and its Implications for Instruction. En Robert Ruddell y Norman Unrau (coords.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1270-1328). Newark: International Reading Association.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. En S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Current issues in reading comprehension and assessment* (pp. 71–92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100, 310–321. doi:10.1037/0022-0663.100.2.310

- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*, 3–21. doi:10.1037/0022-0663.95.1.3
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and the definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*, 230–251. doi:10.1598/RRQ.45.2.4
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 62*, 293-323.
- Langston, M. C., Trabasso, T., & Magliano, J. P. (1999). Modeling online comprehension. En A. Ram & K. Moorman (Eds.), *Understanding language understanding: Computational models of reading* (pp. 181–225). Cambridge, MA: MIT Press.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Leon, J. A., & Penalba, G. E. (2002). Understanding causality and temporal sequence in scientific discourse. En J. Otero, J. A. León, & A. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 155-178). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- León, J., Escudero, I., & Olmos, R. (2012). *Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Tea
- Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2016). Early oral language comprehension, task orientation, and foundational reading skills as predictors of grade 3 reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 51*, 373–390. doi:10.1002/rrq.145.
- Madariaga, J.M., Martínez, E., & Goñi, E. (2010). Influence of the application of an ecological direct instruction model on the level of reading comprehension. *Signos, 43(73)*, 237-260.
- McKeown, M., Beck, I., Omanson, R., & Perfetti, C. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Literacy Research, 15(1)*, 3–18. doi:10.1080/10862968309547474
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. En B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 297–384). New York: Elsevier.
- McNamara, D. S., de Vega, M., & O'Reilly, T. (2007). Comprehension skill, inference-making, and the role of knowledge. En F. Schmalhofer & C. A. Perfetti (Eds.), *Higher level language processes in the brain:*

- Inference and comprehension processes* (pp. 233–253). New York, NY: Psychology Press.
- McNamara, D.S. & Magliano, J.P. (2009). Towards a comprehensive model of comprehension. En B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 297-384). New York, NY: Academic Press.
- Meyer, B. J. F., Young, C. J., & Bartlett, B. J. (1989). *Memory improved: Reading and memory enhancement across the life span through strategic text structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Molinari Marotto, C. (1998). Comprensión del texto. En C. Molinari Marotto, *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: eudeba.
- Nation, K. & Snowling, M. (1998). Semantic processing and the development of word recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.
- Neira, A., & Castro, G. (2013) Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolingüístico. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 231-249.
- Oakhill, J. V. (1982). Constructive processes in skilled and less-skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73(1), 13-20.
- Oakhill, J. V. (1993). Children's difficulties in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 5, 223–237.
- Pazzaglia, F., Cornoldi, C., & Tressoldi, P. (1993). Learning to read: evidence on the distinction between decoding and comprehension skills. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 247-258.
- Perfetti, C. A. (1994). Psycholinguistics and reading ability. En M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 849–894). Academic Press.
- Perfetti, C. A. (1997). The psycholinguistics of spelling and reading. En C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell* (pp. 21-38). London: Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. A. (2017). Lexical quality revisited. En E. Segers, & P. van den Broek (Eds.), *Developmental perspectives in written language and literacy*. Amsterdam: John Benjamins.

- Piacente, T. (2009). Especificidad de la evaluación psicológica en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito. Evolución y estado actual. *RIDEP*, 28(2) 135-148.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Education.
- Rose, L. T., & Rouhani, P. (2012). Influence of verbal working memory depends on vocabulary: Oral reading fluency in adolescents with dyslexia. *Mind, Brain, and Education*, 6, 1–9. doi:10.1111/j.1751-228X.2011.01135.x.
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259–272. doi:10.1080/00220670209596600
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción de un texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.
- Silvestri, A. (2002). Comunicación y cognición en los modelos sociogenéticos. *Psykhe*, 11(1), 109-115.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 85, 211-229.
- Suh, S., & Trabasso, T. (1993). Inferences during reading: Converging evidence from discourse analysis, talk-aloud protocols and recognition priming. *Journal of Memory and Language*, 32, 279–300.
- Téllez, J. A. (2004). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.
- Thorndike, R. L. (1973). Reading as reasoning. *Reading Research Quarterly*, 9(2), 135-147.
- Tijero, N. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, 19, 111-138.
- Tzeng, Y., van den Broek, P., Kendeou, P., & Lee, C. (2005). The computational implementation of the landscape model: Modeling inferential processes and memory representations of text comprehension. *Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers*, 37, 277–286.

- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2009). Supplemental fluency intervention and determinants of reading outcomes. *Scientific Studies of Reading, 13*(5), 383-425.
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts. En M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). London: Academic Press.
- van den Broek, P., Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist approaches in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes, 39*, 299–316.
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA: Academic Press.
- Villalonga-Penna, M. M., Padilla-Sabaté, C., & Burin, D. (2014) Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria, 31*(2), 259-274.
- Yuill, N. M. & Oakhill, J. V. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension: An Experimental Investigation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zwaan, R. A., Magliano, J. P., & Graesser, A. C. (1995). Dimensions of situation-model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 21*, 386–397.

Capítulo 2

La comprensión de textos en la escuela secundaria argentina

La comprensión de textos en la escuela secundaria constituye un tema relevante para esta tesis, tanto por su interés intrínseco así como por su vinculación con el aprendizaje a partir de los textos. En razón de ello se ha dedicado un capítulo para proporcionar antecedentes específicos en el tema.

1. El aprendizaje a partir de los textos en la escolaridad avanzada

En un clásico trabajo, realizado en el contexto anglosajón, Chall (1983), plantea que alrededor del cuarto grado de la escolaridad primaria se produce un cambio en relación con los objetivos de la enseñanza de la lectura: los estudiantes deben enfocarse en “leer para aprender” y ya no en “aprender a leer”. Dicho cambio, estaba sujeto a que los niños estadounidenses lograban leer fluidamente al finalizar el tercer grado.

A medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad, la enseñanza de contenidos disciplinares como historia, matemática, ciencias sociales o ciencias naturales se constituyen en objetivos centrales. Es habitual que las clases de las áreas de contenido se organicen en torno al texto y que la lectura sea un medio en la construcción de conocimientos disciplinares por parte de los alumnos (Mason, 2000). Estos complejos procesos de aprendizaje a partir del texto deberían iniciarse al promediar la escuela primaria, y proseguir a lo largo de niveles educativos superiores.

De forma reiterada, se ha enfatizado la importancia que tiene la alfabetización a lo largo del curriculum para enseñar áreas de contenido (Wyatt-Smith & Cumming, 2003). Además, las asignaturas no sólo se caracterizan por tener conceptos y vocabulario únicos y específicos, sino

también por incluir diferentes prácticas y géneros discursivos que se utilizan para comunicar y comprender significados (Gavelek & Raphael, 1996).

El concepto de género discursivo refiere a una forma estable de enunciados que corresponde a una práctica social (Silvestri, 2002). Este concepto, fundado por Bajtin, supone que el lenguaje se utiliza en ámbitos diversos y con funciones múltiples. Cuando un enunciado se integra a una práctica social determinada, logra cierta estabilidad en su forma, y dicha estabilidad introduce una regularidad en la comunicación. El manejo del género discursivo no sólo afecta la comunicación, sino también al pensamiento. En la medida en que un sujeto utiliza reiteradamente una forma de comunicación lingüística en una comunidad de prácticas, se genera la toma de conciencia sobre las características que asume, es decir una suerte de representación del objeto sobre el que circulan las prácticas lingüísticas.

En el caso del ámbito escolar, por ejemplo, el aprendizaje de la ciencia natural no es sólo una tarea conceptual, sino también discursiva (Lemke, 2001). Las diversas disciplinas que se enseñan en la escuela han desarrollado un repertorio de formas discursivas que el alumno debe dominar si quiere acceder a los conocimientos construidos sobre dichas áreas de conocimiento. El aprendizaje, o la internalización de dichas disciplinas supone, entonces, que el individuo domine las formas discursivas para poder desarrollar con éxito las formas de pensamiento característico de una praxis determinada (Silvestri, 2002).

1.1. Niveles de la alfabetización. Shanahan y Shanahan (2008) realizan una distinción conceptual entre *alfabetización básica*, *alfabetización intermedia* y *alfabetización disciplinar*, ésta última permite conceptualizar las diferentes habilidades necesarias para aprender a partir de los textos en las diversas disciplinas escolares.

Las habilidades básicas de lectura (*alfabetización básica*) incluyen la decodificación, el reconocimiento de varias convenciones de la escritura, el reconocimiento de palabras de alta frecuencia, y algunas habilidades

básicas de fluidez. En este nivel se incluye también el conocimiento de ciertas estructuras textuales, como por ejemplo el reconocimiento de textos narrativos y expositivos simples. Estas habilidades básicas están implicadas en todas o en la mayoría de las tareas de lectura, es decir que son altamente generalizables.

En la *alfabetización intermedia* se incluyen la decodificación de palabras complejas y poco frecuentes, la fluidez avanzada, y el conocimiento del vocabulario que no es usual en el lenguaje oral. Varias estrategias de comprensión también son propias de este nivel, como el monitoreo de la comprensión, el mantenimiento de la atención en textos largos y complejos, el pedido de ayuda a otro en caso de que la comprensión no sea exitosa, o el uso del diccionario para ampliar el vocabulario, etc. En este nivel, los estudiantes también son capaces de reconocer organizaciones más complejas del texto. Estas habilidades pueden no ser generalizables a todos los textos y situaciones de lectura, aunque no estén particularmente relacionadas con disciplinas escolares específicas.

Por último, la *alfabetización disciplinar* o avanzada supone destrezas de alto orden incluidas en los usos disciplinares de la lectura y la escritura. Su aprendizaje resulta difícil por su mismo contenido y por las características propias de las demandas del lenguaje escrito de los textos que corresponden a este nivel, tanto para su comprensión como para su producción. Puede suceder que en muchos casos la información que proporcionan contradiga la experiencia de los alumnos (por ejemplo, en un texto de Física pueden exponerse diferentes teorías sobre fenómenos concretos difícilmente comprensibles a partir solamente de la experiencia). Estas habilidades, raramente consideradas en la enseñanza, suelen limitarse a tareas de lectura muy específicas, con limitaciones para su generalización.

En el campo de la enseñanza esta situación sugiere que, además de habilidades generales de lectura y comprensión de textos, los alumnos requieren aprender competencias en lectura, escritura y oralidad que están

asociados a las disciplinas que se enseñan en la escuela primaria avanzada y en la secundaria (alfabetización disciplinar) (Hynd-Shanahan, 2013; Shanahan & Shanahan, 2012). Sin desconocer dichas habilidades específicas que permitirían comprender y aprender dentro de las disciplinas que se enseñan en la escuela, son numerosos los estudios que sitúan a las habilidades generales de comprensión (alfabetización intermedia) como críticas y necesarias para la lectura disciplinar exitosa (Englert et al., 2009; Reed, Petscher, & Truckenmiller, 2016).

1.2. El lenguaje académico. La comprensión exitosa de textos progresivamente complejos implica, además, que los alumnos desarrollen las capacidades lingüísticas que requiere el denominado *lenguaje académico*. Esa denominación refiere al lenguaje utilizado típicamente en situaciones de enseñanza/aprendizaje en la escuela (Snow & Uccelli, 2009).

Los estudios sobre el lenguaje académico conciben al lenguaje como una actividad social que supone demandas comunicativas y cognitivas específicas (Meneses-Arévalo & Ow-González, 2012; Silvestri, 2002). Cummins (1981) fue el primero en proponer la distinción entre *Eficiencia cognitiva en el lenguaje académico* (Cognitive Academic Language Proficiency-CALP) y *Habilidades básicas de comunicación interpersonal* (Basic Interpersonal Communicative Skill –BICS) una distinción que él presenta como relevante para estudiantes de inglés como “segundo idioma” (Snow & Uccelli, 2009, p.113). En el marco de su estudio reveló que las habilidades del lenguaje académico implicaban un reto mayor que las habilidades del lenguaje coloquial.

Snow y Uccelli (2009) examinaron el lenguaje académico con el fin de proporcionar una visión general de sus características. Sus indagaciones condujeron posteriormente a identificar las denominadas *habilidades clave de lenguaje académico HCLA* (Core Academic Language Skills), así como a la construcción de instrumentos para evaluarlos (Gallowey, 2016; Uccelli et al., 2015; Uccelli & Meneses, 2014) y a su consideración en las estrategias de intervención.

Las HCLA se refieren a “un conjunto de habilidades de lenguaje transdisciplinarias que corresponden a recursos lingüísticos y discursivos recurrentes en textos académicos (de distintas disciplinas escolares), pero poco frecuentes en el habla coloquial” (Uccelli & Meneses, 2014, p. 187). Las autoras presentan el conjunto de habilidades implicadas, del que se ofrece un fragmento.

1. **Comprensión de estructuras complejas (palabras y frases)**

- ✓ *Descomposición de palabras complejas | Habilidad para descomponer palabras morfológicamente complejas.* Los textos académicos se caracterizan por el uso frecuente de palabras morfológicamente complejas, especialmente, nominalizaciones.
- ✓ *Comprensión de oraciones complejas | Habilidad para comprender oraciones sintácticamente complejas.* Las estructuras sintácticas complejas que permiten la condensación de una alta densidad de información (ej., cláusulas incrustadas, frases nominales extensas) son frecuentes en los textos académicos.

2. **Conexión lógica de ideas | Habilidad para comprender conectores académicos que señalan relaciones conceptuales entre ideas.** La investigación previa indica que la variabilidad individual en el conocimiento de conectores lógicos parece estar asociada con la capacidad de comprensión de textos escolares.

3. **Seguimiento de las cadenas referenciales | Habilidad para rastrear cadenas de co-referencia de participantes o temas en un texto.** Los discursos académicos presentan con frecuencia cadenas complejas de co-referencia, es decir, el mismo personaje o tema referido de muchas maneras a lo largo de un texto.

4. **Organización global de textos | Habilidad para organizar textos académicos según su organización global.** A diferencia de la narrativa que se aprende tempranamente, las estructuras de textos analíticos (textos informativos, explicativos o argumentativos) se adquieren típicamente más tarde en el desarrollo. El conocimiento de estructuras narrativas se ha identificado como un predictor de la lectura en los primeros años; por tanto, es probable que el conocimiento de la estructura de textos académicos tenga un impacto en la comprensión de lectura en los años posteriores.

5. **Precisión léxica y comprensión de vocabulario metalingüístico | Habilidad para comprender vocabulario que refiere a procesos de lenguaje o de pensamiento.** Este subconjunto del vocabulario académico (ej., *contrargumento, generalización*) contribuye a la precisión léxica y resalta procesos lingüísticos y cognitivos particularmente centrales para el aprendizaje científico, la argumentación y discusión de textos.

6. Interpretación de puntos de vista en un texto | Habilidad para interpretar marcadores de actitud epistémica. Los trabajos de lingüística funcional y metadiscursivo han revelado la prominencia de marcadores epistémicos que indican el grado de certeza que expresa un autor respecto a una afirmación (ej., *es improbable que, posiblemente*) en textos académicos de las distintas disciplinas. Cabe suponer, entonces, que en la comprensión lectora será crítico entender los marcadores lingüísticos que indican el punto de vista del autor.

7. Identificación de registro académico | Habilidad para distinguir el lenguaje académico de alternativas más coloquiales (pp.188-190).

El constructo *lenguaje académico* permite, entonces, pensar las demandas cognitivas y lingüísticas que supone el ámbito escolar y académico. Desde un punto de vista funcional y cognitivo implica una estrecha relación entre lenguaje oral, lectura y escritura en un contexto determinado. Dichas relaciones no habían sido conceptualizadas con claridad en los estudios cognitivos más clásicos de la lectura.

En suma, cuando los estudiantes ingresan a la escuela secundaria, se plantean desafíos que requieren poner en juego las complejas habilidades que describimos en este apartado. El aprendizaje a partir del texto se vuelve, por lo tanto, una actividad central en la trayectoria educativa de los estudiantes.

2. La educación secundaria en Argentina: el desafío de la inclusión con calidad

En Argentina, la educación secundaria sufrió una serie de transformaciones que merecen ser puntualizadas a los fines de dimensionar el desafío de la inclusión con calidad en los aprendizajes que corresponde a ese nivel escolar (Leivas, 2017). En 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación (LNE, en adelante), que define la educación como un derecho, una prioridad nacional y una política de estado. La LNE tiene 3 ejes que la ordenan: la formación de ciudadanía, la formación para la inserción en el mundo del trabajo, y la formación para la continuación de los estudios superiores.

Los cambios introducidos por la LNE en relación con el nivel secundario han puesto en crisis el modelo tradicional de enseñanza, en la medida que vuelven obligatorio un nivel educativo que estuvo históricamente en manos de los grupos minoritarios (Tenti Fanfani, 2003). El artículo 16 de la LNE establece:

La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalentes en todo el país y en todas las situaciones sociales. (p. 3).

Si bien la obligatoriedad está enunciada en la Ley, los cambios legislativos no han conducido necesariamente a que los alumnos permanezcan y/o egresen del sistema educativo. En ese punto la inclusión de los alumnos, es decir la permanencia y el egreso con calidad en los aprendizajes, se torna un tema de relevancia social que debe ser indagado por la psicología escolar.

Según la LNE, el nivel secundario de enseñanza queda configurado en dos ciclos: un Ciclo básico, común a todas las orientaciones y un Ciclo orientado, que incluye distintas asignaturas en función de las áreas de conocimiento elegidas por los estudiantes. Según datos de la UNESCO (2015), la tasa de cobertura en el Ciclo básico es cercana a la universalización, además, en el año 2014, la tasa neta de escolarización para el nivel llegó a un 86,63%. Estos datos resultan auspiciosos, atendiendo a los bajos niveles de ingreso a este nivel en décadas anteriores.

En relación con la permanencia de los estudiantes en el nivel educativo en cuestión, los desafíos son mayores. La comparación de la tasa de egreso del año 2013 con el número de ingresos del año 2007 permite observar que sólo el 45% de los estudiantes logran terminar con los requisitos que exige el nivel (Marrone, Cura, & Pissinis, 2018). Otros datos, indican una tasa de egreso levemente superior, por ejemplo, los datos del último censo nacional (INDEC, 2015), revelan que el 50,9% de los adultos de entre 18 y 29 años,

declara haber terminado estudios secundarios. Este porcentaje aumenta a 58,7% en el caso de sujetos de 25 y 26 años, situación que puede deberse a la implementación de programas educativos luego de los 22 años (Scasso, 2018).

Otro de los problemas que se presenta en las trayectorias de los estudiantes secundarios refiere a la repitencia y a la denominada sobreedad (sea en razón de la misma repitencia, el abandono y el reingreso o el ingreso tardío a la escolaridad). En primer año, el 23,7% cursa sus estudios con una edad mayor a la esperada, en el segundo año, ese porcentaje asciende al 34% (Marrone et al., 2018). En el Ciclo orientado, la sobreedad disminuye, debido a que muchos estudiantes abandonaron la escolaridad.

En relación con la centralidad de la lectura, el Art. 11 inciso I de la LNE enuncia que son fines de la política educativa nacional: “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (p. 2).

Es decir que el manejo de la lectura y la escritura como herramientas culturales no sólo constituyen la puerta de acceso a los aprendizajes, y con ellos a la permanencia y el egreso en el sistema escolar, sino que además se torna una herramienta fundamental para el ejercicio de la ciudadanía responsable y crítica.

El cumplimiento de los objetivos enunciados en dicha ley pone de relieve la importancia de la comprensión de textos, que ha sido conceptualizada como una habilidad clave para el éxito escolar y académico de los estudiantes (Cain & Oakhill, 2007). En este marco la psicología de la educación puede propiciar informaciones científicas de relevancia social que contribuyan a la planificación de políticas públicas educativas destinadas a mejorar los aprendizajes, sobre la base de la evidencia que proporcione la investigación específica a ese respecto.

En los siguientes apartados se presentan, primero, algunas notas aclaratorias sobre la evaluación de los aprendizajes a gran escala. Luego se analizan los resultados obtenidos por los estudiantes argentinos en el Operativo Nacional de Evaluación de los Aprendizajes Aprender 2017, y el internacional PISA 2018.

3. Algunas notas sobre la evaluación educativa de los aprendizajes a gran escala

Se puede definir a la evaluación como el proceso por el que se obtiene información que posibilita la construcción de elementos de juicio que fundamentan la posterior toma de decisiones (DINIECE, 2009).

La evaluación educativa es un proceso que requiere, en principio, un saber técnico que implica los recaudos necesarios en materia de los instrumentos de evaluación a utilizar, tomando en consideración su validez y confiabilidad, así como la economía de tiempo que requiere su aplicación y la difusión de los resultados, entre otras cuestiones. Pero, además, constituye un acto ético-político si se la concibe como una actividad que garantiza el acceso a la educación de calidad y a su democratización para todos los estudiantes (Camilloni, 2009).

La evaluación educativa a gran escala se consolidó en América Latina en los años 90 de la mano de la cuestión de la calidad educativa como problema de tendencia internacional. La evaluación de los sistemas educativos a través del desempeño de sus alumnos se configura, entonces, como otro de los indicadores que se suman a los clásicos de deserción, abandono y repitencia. En su conjunto resultan fundamentales para comprender aquello que sucede con los sistemas educativos y, en función de la información que se obtiene, poder generar políticas centradas en la mejora (Larripa, 2009).

La propuesta de la DINIECE (2009) sobre la evaluación de los sistemas educativos implica una variedad de propósitos. En primer lugar, se trata de un proceso que posibilita, a través de la información que proporciona, que los docentes valoren la calidad de la educación que ofrecen en la escuela,

observando aquello que se ha alcanzado y aquello que aun constituye un desafío. En segundo lugar, posibilita visualizar en qué medida se están alcanzando los objetivos educativos propuestos para los distintos niveles del sistema, contribuyendo al mismo tiempo a establecer metas y niveles de referencia. En tercer lugar, permite valorar y conocer en qué situación se encuentra el sistema educativo a partir del impacto de las políticas llevadas a cabo sobre el mismo. Por último, la información proporcionada por la evaluación de los sistemas educativos permite introducir elementos de racionalidad en el debate público y en la construcción de políticas en el ámbito de la educación.

En Argentina, la evaluación de los aprendizajes estandarizados ha presentado resistencias en algunos sectores del sistema educativo, sobre todo en el sector sindical docente. Muchas de ellas tienen que ver con discusiones en torno a los usos de la información que se obtiene a partir de la evaluación a gran escala, en relación con posibles incentivos docentes, la estimación de rankings de establecimientos educativos, los instrumentos de evaluación utilizados o la baja participación de los docentes en el proceso de evaluación en su conjunto (Misuraca, Cerruti, & Rocha, 2013).

En la literatura se distingue entre sistemas de evaluación con consecuencias políticas fuertes y débiles. Un sistema de evaluación con consecuencias fuertes implica que el resultado del proceso de evaluación incide de manera importante en la trayectoria de los alumnos, los profesores o las instituciones evaluadas (Larripa, 2008). Chile es un país de la región ejemplo de un sistema de evaluación con consecuencias fuertes, ya que un bajo desempeño de una institución en una prueba nacional puede llevar a tomar la decisión de financiar o no alguno de sus proyectos (Gvirtz, Larripa, & Oelsner, 2006).

En el segundo de los casos, los sistemas de evaluación con consecuencias débiles suponen que los resultados de la evaluación no van a impactar de forma directa sobre los actores escolares, los alumnos o la institución. La

función principal de dicha propuesta pone el foco en la función formativa de la evaluación, en la reorientación de los procesos y las propuestas de enseñanza a nivel áulico o institucional, o en la proyección de alguna política educativa a nivel nacional, siempre con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los alumnos. Los operativos nacionales que se han llevado a cabo en Argentina se situarían en este segundo tipo de evaluaciones (Larripa, 2008).

4. Resultados de los alumnos argentinos en el área de lengua en el operativo de evaluación nacional APRENDER 2017

Argentina lleva a cabo operativos nacionales de evaluación desde el año 1993. Hasta el año 2016, dichos operativos se denominaban Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), a partir de entonces, el dispositivo se denomina Aprender. En ellos se evalúan a los estudiantes de tercero y sexto grado de escolaridad primaria y de tercero y sexto año de escolaridad secundaria. Las áreas evaluadas son Lengua, Matemática, Ciencias naturales y Ciencias sociales (SEE, 2017a).

El operativo Aprender se enmarca en la política nacional de evaluación educativa propuesta en la LNE. En tal sentido, el artículo 94 de dicha disposición, afirma:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social. (p. 19).

A su vez, el artículo siguiente de la LNE propone:

Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación. (El subrayado es propio) (p. 19).

Dicho operativo, se convierte entonces en el instrumento que utiliza el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, para ponderar los aprendizajes de los alumnos en los diferentes dominios, a nivel nacional.

La LNE, también establece una serie de contenidos básicos comunes para todo el territorio nacional, denominados Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP, en adelante). Los NAP comprenden los aprendizajes mínimos que todos los estudiantes deben adquirir, y se constituyen en una referencia y marco para los operativos Aprender.

Tanto los ONE, como los Aprender, son pruebas referidas a criterio. Las pruebas de criterio ponen el foco en la comparación de los logros de los estudiantes respecto a los desempeños esperados, fijados en los NAP y por los diseños curriculares jurisdiccionales.

El operativo categoriza el desempeño de los alumnos en cuatro niveles:

1. Por debajo del nivel básico
2. Básico
3. Satisfactorio
4. Avanzado

La categorización de los desempeños se estableció bajo el método de punto de corte o Bookmark (Lewis, Mitzel, Green, & Patz, 1999). Bajo este procedimiento un grupo de expertos con representación nacional consensuaron los siguientes aspectos a considerar: 1) el número de niveles a incluir para categorizar los desempeños, 2) la denominación de cada uno de dichos niveles, 3) la redacción de los descriptores de los niveles, y, 4) el establecimiento de los puntajes de corte para cada nivel.

En cada uno de los niveles se contemplan diferentes *procesos cognitivos*: “extraer”, “interpretar”, y “evaluar y reflexionar”. Los *contenidos* evaluados por el operativo se encuentran agrupados en las siguientes categorías: 1) macroestructura-idea central; 2) género; 3) recursos enunciativos; 4) especificidad del texto literario; 5) información explícita; 6) cohesión y 7) vocabulario (SEE, 2017b).

Además de la evaluación del desempeño escolar, los alumnos que participaron del Aprender completaron un cuestionario complementario que reúne la siguiente información: características sociodemográficas, características socioeconómicas, trayectoria educativa, clima escolar, autoconcepto académico en las áreas evaluadas, formas de trabajo habituales en el aula, orientación a los estudiantes, proyección de los estudiantes para su futuro, y cambios en la escuela secundaria (SEE, 2017a).

A continuación, analizamos los resultados obtenidos por los alumnos que finalizan la escuela secundaria en todo el país. El total de alumnos respondientes en el operativo fue de 308.536 (SEE, 2017a) (Tabla 2, 3, 4 y 5).

Tabla 2

Capacidades implicadas, y porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño del total de los estudiantes de 5°/6° grado de la escuela secundaria

Nivel de desempeño	Porcentaje de estudiantes
Por debajo del nivel básico	17.9%
<p>Capacidades. Los alumnos que se sitúan en este nivel, reconocen el ordenamiento de hechos en un cuento de ciencia ficción, cuando se utilizan las mismas palabras empleadas en el texto. Pueden localizar información explícita cuando está reiterada en varios segmentos textuales. Identifican, cuando el contexto lingüístico lo facilita, el significado de vocabulario de uso corriente. Además, pueden dar cuenta de la orientación subjetiva de algunas palabras con las que los autores de notas periodísticas manifiestan su opinión de modo explícito. Comprenden la función del copete de una nota periodística de opinión cuando anticipa la idea central del texto. También reconocen el género literario de la ciencia ficción en un cuento que respeta canónicamente las características de este tipo de relatos.</p>	
Básico	19.6%
<p>Capacidades. Extraen información explícita siempre que se encuentre en zonas destacadas del texto, es decir, al inicio o al final del texto o de un párrafo, o que es fácilmente localizable por hallarse en los paratextos o estar destacada mediante el uso de negritas. Interpretan aspectos centrales de un texto literario cuando a lo largo de dicho texto se ofrece una abundante cantidad de pistas para lograrlo y pueden reconocer las ideas centrales de textos de opinión, por ejemplo, cuando éstas son contrastadas con otras notoriamente secundarias.</p>	

Satisfactorio	45.4%
---------------	-------

Capacidades. Recuperan información de un texto ya sea literario o no literario, aun cuando no se encuentre en zonas destacadas del texto y deban realizar una segunda lectura. También pueden ubicar episodios y personajes en una secuencia de hechos. También se observa que son capaces de localizar la información relevante de un texto cuando se pone en contraste con ideas secundarias para, por ejemplo, elaborar el resumen de un texto. Infieren información que no se encuentra explicitada en el texto a partir de otras informaciones y señalan su tema principal, tanto en textos periodísticos como en literarios, así como las características de los personajes a partir de sus acciones y/o del discurso del narrador. En cuanto a las estrategias discursivas, pueden interpretar diferentes recursos utilizados por el autor de un texto y atribuirles el valor semántico con el que fueron empleados. También pueden recuperar el significado de palabras de uso poco frecuente, valiéndose del contexto de aparición. Reflexionan sobre el uso de recursos enunciativos, como por ejemplo las citas, y comprenden el sentido de su uso. También pueden reconocer y clasificar elementos propios del discurso literario y distinguir sus diferentes subgéneros y comprenden el concepto de ficción. Con respecto a los discursos no literarios, se observa que los estudiantes logran diferenciar las características de distintas clases textuales vinculadas al ámbito periodístico.

Avanzado	17.1%
----------	-------

Capacidades. Reconocen información puntual, literal o parafraseada, en cualquier posición textual y la resignifican en relación con el sentido global en todo tipo de texto. Integran, generalizan, diferencian y cotejan todo tipo de información inferencial, global o local, en todo tipo de texto. Identifican la función de recursos literarios, retóricos y textuales de variada complejidad. Se distancian de los textos que leen y analizan la función, intencionalidad y efecto de lectura de todo tipo de recurso discursivo en textos literarios y argumentativos. También diferencian sin dificultad la trama argumentativa y distintos géneros propios de la argumentación.

Según los resultados del operativo de evaluación, los alumnos de 5°/6° año de escolaridad secundaria sólo alcanzaron niveles de desempeño satisfactorio/avanzado en el área de lengua en un 62,5% de los casos. Mientras que un porcentaje importante, el 37.5%, de los estudiantes obtienen desempeños básicos o por debajo de ese nivel. La Tabla 3, muestra los desempeños, atendiendo al nivel socio-económico de los alumnos.

Tabla 3

Desempeño del total de los estudiantes de 5°/6° grado de la escuela secundaria, según NSE de pertenencia

Nivel de desempeño	Nivel socioeconómico		
	Bajo	Medio	Alto
Por debajo del nivel básico	31.8%	16.5%	7.3%
Básico	27.2%	20.0%	10.7%
Satisfactorio	36.1%	48.1%	46.9%
Avanzado	4.9%	15.4%	35.1%

El nivel socioeconómico (NSE) se calculó siguiendo los datos declarados por los alumnos en el cuestionario complementario. Dicho indicador, se construye con la siguiente información: nivel educativo de los padres, tenencia de libros en el hogar y tenencia de bienes de confort. De acuerdo con este indicador, el 18% de los estudiantes evaluados se sitúa en un NSE bajo, el 63% pertenece a uno medio y el 19% restante a uno alto.

Cómo puede observarse, el 41 % de los alumnos de NSE bajo logran rendimientos situados en las categorías satisfactorio/avanzado, mientras que, en el caso de los estudiantes de NSE medio, este porcentaje asciende al 63,5%, es decir, los superan en más de un 20%. A su vez, el 82 % los alumnos de NSE alto se ubican en los niveles indicados, situación que indica una distancia del 41% entre los niveles bajo y alto.

Otro de los constructos que permite realizar un análisis diferencial de los desempeños en Lengua, refiere al Índice de contexto social de la educación (ICSE). Este índice clasifica en unidades geográficas a las escuelas en función de las condiciones de vida, o situación de vulnerabilidad de los hogares con integrantes en edad escolar que allí residen. El mismo se compone de los siguientes elementos: características de la vivienda, acceso al agua segura y al saneamiento adecuado, educación formal de los adultos y capacidad económica. De acuerdo con este índice, el 17 % de las escuelas se sitúa en territorios de vulnerabilidad alta, el 18% de vulnerabilidad media y el 65 %, baja (Tabla 4).

Tabla 4

Desempeño del total de los estudiantes de 5°/6° grado de la escuela secundaria según ICSE

Nivel de desempeño	Vulnerabilidad		
	Alta	Media	Baja
Por debajo del nivel básico	28.4%	21.1%	14.2%
Básico	25.1%	22.5%	17.3%
Satisfactorio	38.2%	44.2%	47.7%
Avanzado	8.3%	12.2%	20.7%

Si se analizan los niveles de desempeño, se puede observar que el porcentaje de los estudiantes que alcanzan las categorías satisfactorio y avanzado disminuye a medida que aumenta el nivel de vulnerabilidad de las instituciones educativas, de acuerdo al ICSE. Esto resulta similar a lo que ocurre con la procedencia socioeconómica.

Cuando analizamos los desempeños según repitencia declarada en el nivel primario y secundario, observamos lo que muestran las Tablas 5 y 6.

Tabla 5

Desempeño del total de los estudiantes de 5°/6° grado de la escuela secundaria, según repitencia en el nivel primario

Nivel de desempeño	Repitencia declarada		
	Nunca	Una vez	Dos o más veces
Por debajo del nivel básico	15.9%	38.5%	47.4%
Básico	18.8%	28.3%	26.5%
Satisfactorio	47.0%	29.7%	23.2%
Avanzado	18.3%	3.5%	3.0%

El porcentaje de estudiantes ubicados en las categorías de desempeño satisfactorio y avanzado disminuye a medida que aumenta el número de repitencias declaradas. El 65,3% de los estudiantes, que declaran no haber repetido nunca, alcanza niveles de desempeño satisfactorio/avanzado, mientras que este porcentaje es del 26,2% para los estudiantes que declaran haber repetido más de dos veces.

Tabla 6

Desempeño del total de los estudiantes de 5°/6° grado de la escuela secundaria según repitencia en el nivel secundario

Nivel de desempeño	Repitencia declarada		
	Nunca	Una vez	Dos o más veces
Por debajo del nivel básico	15.9%	25.0%	27.7%
Básico	18.3%	24.9%	24.9%
Satisfactorio	46.4%	42.4%	40.7%
Avanzado	19.4%	7.8%	6.7%

Si bien la tendencia señalada en relación con el impacto de la repitencia en la escolaridad primaria se mantiene en la secundaria, el impacto parece menor. El 47,4% de los que repitieron dos o más veces logran alcanzar los niveles satisfactorio y avanzado. Este porcentaje aumenta (65,8%) en el caso de los que declaran no haber repetido nunca.

5. Resultados de los alumnos argentinos de 15 años en el operativo internacional PISA 2018

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA), es un operativo de evaluación de los aprendizajes implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), del que Argentina participa desde el año 2000.

El objetivo de este programa refiere a ponderar ciertas capacidades y su transferencia dentro o fuera del contexto escolar. La prueba no evalúa una serie de contenidos aislados. Las áreas evaluadas son: Lectura, Matemática y Ciencia. En el año 2018, el foco estuvo puesto en la capacidad de Lectura.

En PISA 2018 participaron 79 países o territorios (economías), de los cuales 37 son miembros de la OCDE. Los países de América Latina que participaron en el operativo de ese año fueron nueve: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, República Dominicana y Uruguay.

La población objetivo de las pruebas PISA son los estudiantes que, al momento de la aplicación, tienen un rango de edad entre los 15 años y 3 meses y los 16 años y 2 meses, que asisten a instituciones educativas formales y se encuentran en séptimo año, siguiendo la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE), o superior. De acuerdo con su edad teórica, los estudiantes de 15 años deberían estar cursando el tercer año de la educación secundaria, luego de haber culminado 6 años de primaria, segundo año del secundario, o 7 años de primaria (Ver apartado 2 del presente capítulo).

Para esa evaluación las cuatro jurisdicciones que decidieron participar fueron: Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincias de Buenos Aires, Córdoba y Tucumán. La construcción del marco muestral de escuelas fue realizada en conjunto entre la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE) y la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE), ambas dependientes del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. La muestra quedó constituida por 458 escuelas y 14.546 estudiantes. Una vez definidas las escuelas participantes, los responsables de PISA seleccionan aleatoriamente hasta 35 alumnos por institución, quienes rinden la prueba y no pueden ser reemplazados (SEE, 2018).

PISA define a la lectura como: *“La capacidad para comprender, emplear, reflexionar y comprometerse con textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad”* (SEE, 2018, p. 28). Para abordar cada capacidad y construir los instrumentos de evaluación se definen y combinan en cada área (Matemática, Ciencias y Lectura) los mismos tres componentes, que se consideran sustantivos: *procesos de pensamiento, contenidos específicos y contextos de uso*.

En el área de lectura, los *procesos de pensamiento* refieren a: 1) acceder y recuperar información, 2) integrar e interpretar lo leído, y 3) reflexionar y evaluar sobre contenidos y procesos de lectura. En relación con los *contenidos* seleccionados para incorporarlos a la evaluación del área, se

seleccionan textos continuos, discontinuos, mixtos y múltiples. Los continuos corresponden a textos narrativos, instruccionales, expositivos, etc. Los discontinuos refieren a la presentación en tablas, gráficos o formularios. Los mixtos combinan los dos tipos anteriores. Finalmente, los textos múltiples, conjugan diversos tipos, combinados a los efectos de un propósito específico. Los *contextos* en los que se evalúa la capacidad de lectura son cuatro: personal, público, profesional y educativo (SEE, 2018).

Los resultados de PISA 2018 se expresan de tres maneras. En primer lugar, con un valor numérico que resume el desempeño promedio de los estudiantes. El valor promedio es de 500 puntos y el desvío estándar de 100 puntos. Además, se muestra el porcentaje de estudiantes que se sitúa en los distintos niveles de desempeño asociados a la dificultad creciente de los ítems, que caracterizan el dominio de cada capacidad. Por último, también se contabilizan los percentiles 10 y 90, para tener un parámetro de los alumnos con mejores y peores desempeños (SEE, 2018).

En PISA 2018 las áreas de Lectura y Ciencias tienen 7 niveles de desempeño, mientras que Matemática tiene 6. En las tres áreas, el nivel 6 es el que alcanzan los estudiantes con desempeños excepcionales. El nivel 2 representa el umbral mínimo de competencias para cada una de las áreas. Por debajo del Nivel 2, los estudiantes tienen desempeños débiles o incipientes en las distintas capacidades que mide PISA (SEE, 2018) (Tabla 7).

Tabla 7

Niveles, puntuaciones de la escala PISA, porcentaje de estudiantes argentinos en cada nivel y habilidades implicadas (PISA 2018)

Nivel de rendimiento	Puntuaciones Escala PISA	Porcentaje de Estudiantes Argentinos	Promedio América Latina	Promedio OCDE
1	262,04 hasta 407,47 puntos	52.1%	51.0%	22.6%
<p>Habilidades implicadas. <i>Nivel 1B:</i> Ubicar un solo dato explícito y destacado en un texto breve y sintácticamente sencillo, cuando están familiarizados con el contexto y el tipo de texto. Los textos en este nivel presentan ayudas al lector como la repetición de la información, imágenes o símbolos conocidos. Establecer relaciones sencillas entre datos contiguos.</p> <p><i>Nivel 1A:</i> Ubicar uno o más datos independientes expresados explícitamente. Reconocer el tema principal o el propósito del autor en textos sobre temas con los que están familiarizados. Establecer relaciones sencillas entre la información del texto y saberes de vida cotidiana.</p>				
2	407,47 hasta 480,18 puntos	25.7%	26.3%	23.7%
<p>Habilidades implicadas. Localizar uno o más datos, que podrían tener que ser inferidos y cumplir con varias condiciones. Reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o construir significados a partir de una parte del texto cuando la información puede ser obtenida con inferencias sencillas. Comparar o contrastar en base a un solo criterio. Relacionar el texto con saberes ajenos al mismo recurriendo a su experiencia personal.</p>				
3	480,18 hasta menos de 552,89 puntos	16.2%	15.9%	26.0%
<p>Habilidades implicadas. Localizar datos que cumplen múltiples condiciones y, en algunos casos, identificar las relaciones entre ellos. Integrar diversas partes de un texto con el fin de identificar la idea principal, comprender una relación o construir el sentido de una palabra o una frase. Considerar diversos criterios a la hora de hacer comparaciones, contrastar o categorizar. Localizar información de difícil acceso, ya sea porque otra información compite con ella, o porque está formulada en forma de negación o incluye ideas que contradicen sus expectativas. Realizar conexiones, comparaciones y explicaciones, o evaluar críticamente alguna característica del texto. Comprender adecuadamente un texto a partir de sus saberes previos.</p>				
4	552,89 hasta menos de 625,61 puntos	5.3%	5.8%	18.9%
<p>Habilidades implicadas. Ubicar y organizar la información de un texto. Interpretar el significado de una sección considerando el texto en su conjunto. Comprender y aplicar categorías de contextos poco familiares. Utilizar sus saberes previos para elaborar hipótesis a partir del texto. Comprender adecuadamente textos extensos o complejos con cuyos contenidos pueden no estar familiarizados.</p>				

5 y 6	625,61 puntos y más	0.7%	1.0%	8.7%
-------	---------------------	------	------	------

Habilidades implicadas. *Nivel 5:* Ubicar, seleccionar y organizar la información relevante en un texto. Evaluar de manera crítica y elaborar hipótesis, valiéndose de conocimiento especializado. Comprender de manera completa y detallada textos con cuyos contenidos pueden no estar familiarizados. Manejar conceptos que contradicen sus expectativas

Nivel 6: Hacer inferencias, comparar y contrastar con precisión y detalle. Comprender completamente uno o más textos e integrar información. Manejar ideas con las que no están familiarizados y generar categorías abstractas para la interpretación. Evaluar críticamente textos complejos sobre temas nuevos y elaborar considerando múltiples perspectivas y aplicando saberes previos y complejos. Hacer análisis precisos y atender a detalles del texto que suelen pasar desapercibidos.

Como puede observarse, el porcentaje de estudiantes argentinos situado en los diferentes niveles de desempeño resulta similar al de América Latina. En el caso de los países que pertenecen a la OCDE los porcentajes son menores en los niveles más bajos de desempeño (1 y 2) y mayores en los niveles 3 al 6 que representan los rendimientos más destacados. Cuando analizamos los porcentajes de estudiantes ubicados en los diferentes niveles de desempeño, más de la mitad de la población de estudiantes argentinos evaluados, no logra el umbral mínimo de competencias requeridas para leer en la sociedad actual, representado por el Nivel 2.

Cuando se considera el desempeño de los estudiantes argentinos, teniendo en cuenta la repitencia, es posible observar que casi el 80 % de los alumnos que repitieron una o más veces obtiene el nivel más bajo de desempeño. Esto se reduce a la mitad en el caso de aquellos que no han repetido ningún curso durante su trayectoria escolar. Se observa, en este último caso, un patrón más homogéneo de distribución de los porcentajes en las tres categorías consideradas. Igualmente resulta llamativo, que aún en el caso de estudiantes no repitentes, el 40% se ubique en el nivel más bajo de desempeño. En el caso del nivel 3, el patrón se invierte: un porcentaje exiguo (5,3%) de los que repitieron alguna vez se ubica en este nivel y este porcentaje casi se sextuplica en el caso de los estudiantes no repitentes (29,9%) (Tabla 8).

Tabla 8

Desempeño de los estudiantes argentinos en Lectura, según condición de repetición

Desempeño	Repetición	
	Nunca	Una vez o más
Nivel 1 o menor	40.1%	78.7%
Nivel 2	30.1%	16.0%
Nivel 3 o mayor	29.9%	5.3%

Cuando analizamos los desempeños teniendo en cuenta el nivel educativo máximo alcanzado por la madre, se observa que en todos los casos del nivel 1 o menos, los porcentajes disminuyen conforme aumenta el nivel educativo de la madre. En el nivel 2, 3 o superior, los porcentajes aumentan cuando aumenta el nivel educativo alcanzado por la madre de los estudiantes (Tabla 9).

Tabla 9

Desempeño de los estudiantes argentinos en Lectura según nivel educativo máximo alcanzado por la madre

Desempeño	Nivel educativo alcanzado por la madre					
	S/E	Primario	SB	SO	Terciario	Universitario
Nivel 1 o menor	72.6%	69.9%	57.0%	47.9%	42.3%	33.3%
Nivel 2	20.0%	20.7%	26.5%	27.7%	28.4%	28.2%
Nivel 3 o mayor	7.4%	9.4%	16.5%	24.4%	29.3%	38.5%

Nota: S/E: Sin escolaridad; SB: Secundario básico; SO: Secundario Orientado.

6. Reflexiones finales

Como puede observarse, tanto en el operativo Aprender 2017 como en el PISA 2018, persisten en el nivel secundario argentino desafíos importantes relativos a los aprendizajes mínimos en materia de lectura.

Las pruebas PISA 2018, permiten ponderar el rendimiento de los alumnos de 3° o 4° año de la escolaridad secundaria. La mitad de los participantes en la evaluación de la lectura no alcanzan los desempeños mínimos, o muestran

desempeños incipientes en habilidades clave para desenvolverse en el siglo XXI.

Las pruebas Aprender 2017, permiten analizar los desempeños de los alumnos que finalizan la escuela secundaria. Aquí los resultados parecen ser más auspiciosos, ya que más de la mitad de los alumnos logran un desempeño satisfactorio o avanzado. No obstante, debemos contextualizar dichos números en el marco de los altos índices de repitencia y abandono que presenta el nivel.

Si se analiza el desempeño en lectura de los estudiantes, considerando la variable repitencia, los datos parecen mostrar la misma tendencia, tanto en Aprender 2017 como en PISA 2018. Cuando la trayectoria real de los estudiantes se desacopla de la trayectoria teórica y los alumnos no aprenden en los ritmos esperados por la escuela, sus desempeños en lectura disminuyen (Terigi, 2007). En el Aprender 2017, la repitencia en el nivel primario muestra tener un mayor impacto en los desempeños en Lengua, en comparación con la repitencia en el nivel secundario de enseñanza. En PISA 2018 la repitencia muestra un claro impacto: casi 8 de cada diez alumnos que han repetido, no alcanzan desempeños mínimos esperables en lectura (Nivel 1 o menor). Estos datos son coincidentes con los informados en otras investigaciones, llevadas a cabo en Argentina, y en otros países en vías de desarrollo (Cervini, Quiroz, & Dari, 2017; Correa, Bonamino, & Soares, 2014; Gomes-Neto & Hanushek, 1994; Luz, 2008).

Al analizar variables contextuales, como el nivel socioeconómico de los alumnos, el nivel de vulnerabilidad de las escuelas donde cursan los alumnos en Aprender 2017, o el nivel educativo máximo alcanzado por la madre en PISA 2018, la tendencia es la misma. Cuanto más desfavorables son los contextos donde los alumnos aprenden, menores son los resultados en la competencia lectora. Estos datos coinciden con otros reportados en investigaciones específicas, realizadas en Argentina, que evidencian el impacto del nivel socioeconómico de procedencia (ver más abajo).

Un constructo multidimensional que intenta conjugar diferentes aspectos, que se vinculan con los aprendizajes escolares, refiere al de *oportunidades educativas* (Ferrerres, Abusamra, & Squillace, 2010). Su interés reside en las posibilidades que brinda para interpretar los hallazgos de esos operativos. Para su construcción los autores utilizaron diferentes indicadores vinculados a la institución educativa: 1) el nivel socio-económico predominante de los alumnos asistentes (según el criterio del director del establecimiento), 2) el porcentaje de repitencia, 3) la tasa de ausentismo, 4) la tasa de abandono escolar, 5) el equipamiento de la escuela (biblioteca, laboratorios, sala de computación, gimnasio), 6) el tipo de jornada, simple o completa, 7) la provisión de actividades extracurriculares y 8) la provisión de merienda.

A partir de ellos construyeron tres niveles de oportunidades educativas. En el *primer nivel* se incluyen instituciones escolares en las que los alumnos concurrentes provenían, predominantemente, de un nivel socioeconómico bajo. Además, dichas escuelas debían proveer merienda reforzada, tener más de un 30% de repetidores, ausentismo y abandono escolar superior al 14%, equipamiento básico o deficiente, jornada simple (debido a la incapacidad de recursos para implementar una jornada completa), y poca o ninguna actividad extracurricular.

En el *segundo nivel* las instituciones atendían un alumnado proveniente de un nivel socioeconómico predominantemente medio, la cantidad de repetidores se encontraba entre el 6% y el 29% del total de alumnos, el ausentismo era del 7%, no había casos de abandono escolar. Además, la escuela debía contar con un equipamiento medio (presente pero insuficiente), jornada simple o completa (la escuela dispone de recursos para implementar una jornada doble) y tener actividades extracurriculares.

En el *tercer* y último nivel, aparecen las instituciones que atienden a un alumnado proveniente de un nivel socioeconómico predominantemente medio o alto, una tasa de repitencia nula o inferior al 5%, un ausentismo inferior al 7%, sin deserción escolar, buen equipamiento, jornada simple o completa (la escuela dispone de recursos para implementar una jornada

doble), y con actividades extracurriculares. Ferreres, Abusamra y Squillace (2010) encuentran un marcado efecto del nivel de oportunidades educativas sobre la capacidad de los alumnos para comprender textos.

En suma, podemos afirmar que persisten en la escuela secundaria dificultades importantes en materia de habilidades básicas de lectura cuyo correlato inmediato es la disminución de las posibilidades para que aprenden a partir de los textos.

Una de las primeras consecuencias que se derivan de los datos revisados, refiere a la necesidad de revertir, en primer lugar, las trayectorias discontinuas, y eso no depende solo de la escuela, un actor clave, pero no el único.

Estos datos, en su conjunto, darían cuenta de que la escuela secundaria no siempre cuenta con las condiciones necesarias para atender las trayectorias desiguales relativas a la competencia lectora que sus estudiantes presentan. Existen trabajos de investigación que demuestran que cuando la escuela proporciona apoyo escolar adecuado, la intervención pedagógica tiende a disminuir la brecha de alumnos con bajos rendimientos en lectura (Aguilar, Aragón, Navarro, Delgado, & Marchena, 2017; Diuk & Ferroni, 2012; Roldán, Zabaleta, & Frers, 2019).

Si bien resultan imprescindibles políticas sociales y educativas que impacten positivamente en las trayectorias educativas escolares de los estudiantes, también es relevante la producción de conocimiento en la materia. Aquello que ocurre en las aulas escolares ligado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, muchas veces es olvidado en el nivel político de la toma de decisiones.

La importancia de contar con evidencia acerca de la forma de mejorar la enseñanza de la comprensión de textos en el aula, con respecto a la identificación de los componentes en los que se sitúan las dificultades y los contextos en los que aparecen, se constituye entonces en un tema de relevancia social. Relevancia que concierne tanto al nivel macro de construcción de políticas educativas en el sistema nacional y provincial como

al nivel micro de su puesta en acto en las aulas específicas de las instituciones educativas. Bajo estas consideraciones se inserta la presente tesis.

Referencias del capítulo

- Aguilar, M., Aragón, E., Navarro, J.I., Delgado, C., & Marchena, E. (2017). Análisis del efecto san Mateo en un estudio longitudinal sobre el desarrollo lector durante la educación primaria (1º a 5º). *European Journal of Education and Psychology*, 10, 23-32.
- Camilloni, A. (2009). Estándares, evaluación y currículo. *Archivos de Ciencias de la Educación* 3(3), 58-68.
- Cervini, R., Quiroz, S., & Dari, N. (2017). Repitencia y rendimiento escolar en la educación primaria de América Latina – Los datos del TERCE. En R. Cervini (comp), *El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Correa, E.; Bonamino, A. & Soares, T. (2014). Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudo sem Avaliação Educacional*, 25(59), 242-269.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto, ON: OISE Press.
- DINIECE (2009). *Hacia una cultura de la evaluación*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96318/EL002395.pdf?sequence=1>
- Diuk, B., & Ferroni, M. (2012). Reading difficulties in contexts of poverty: A case of Matthew Effect? *School and Educational Psychology Review*, 16(2), 209-217.
- Ferreres, A., Abusamra, V., & Squillace, M. (septiembre, 2010). *Comprensión de textos y oportunidades educativas*. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021 (pp. 1-11). Buenos Aires: OEI. Recuperado de https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETE_NCIASBASICAS/RLE2515bCartoceti.pdf
- Galloway, E. (2016). *The Development of Core Academic Language and Reading Comprehension in Pre Adolescent and Adolescent Learners*. Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:27112709>

- Gavelek, J. R., & Raphael, T. E. (1996). Changing talk about text: New roles for teachers and students. *Language Arts*, 73(3), 182–192.
- Gomes-Neto, J. & Hanushek, E. (1994). Causes and Consequences of Grade Repetition: Evidence from Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 43(1), 117-148.
- Gvirtz, S., Larripa, S. & Oelsner, V. (2006) Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14 (18), 1-22.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006) Ley 26206, de 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial.
- Hynd-Shanahan, C. (2013). What does it take? The challenge of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(2), 93–98. doi:10.1002/JAAL.226
- Larripa, S. (2009). Reflexiones sobre las funciones de los sistemas de evaluación educativa de gran escala. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 69-78.
- Leivas, M. (2017). Educación secundaria, desigualdad educativa y nuevo desarrollismo en la Argentina pos 2001: estructuras que perduran y tendencias que se modifican. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(1), 57-88.
- Lemke, J. L. (2001). The literacies of science. En W. Saul (Ed.), *Crossing borders in literacy and science instruction: Perspectives on theory and practice* (pp. 33–47). Newark, DE: International Reading Association; Arlington, VA: National Science Teachers Association Press.
- Lewis, D. M., Mitzel, H. C., Green, D. R., & Patz, R. J. (1999). *The bookmark standard setting procedure*. Monterey, CA: McGraw-Hill.
- Luz, L. (2008). *O impacto da repetência na proficiência escolar: Uma análise longitudinal do desempenho de repetente sem 2002-2003*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Cedeplar, Belo Horizonte.
- Marrone, A., Cura, D., & Pissinis, A., (2018). *Argentina en deuda educativa: educar es un derecho* (Informe del progreso educativo de Argentina). Recuperado de <https://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2018/11/Argentina-en-deuda-educativa-IPE-1.pdf>.
- Mason, M. (2000). Teachers as critical mediators of knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 343–352.

- Meneses-Arévalo, A., & Ow-González, M. (2012). Género discursivo, sintaxis y lenguaje académico: dimensiones comunicativas y cognitivas del desarrollo tardío del lenguaje. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 233-247.
- Misuraca, M., Cerruti, M., & Rocha, S. (2013). Políticas para evaluar la calidad de la educación en Argentina después de los '90. *Currículo sem Fronteiras*, 13(2), 269-286.
- Reed, D., Petscher, Y., & Trueman, A. (2016). The contribution of general Reading ability to sciences achievement. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 253-266. doi:10.1002/rrq.158
- Scasso, M.G. (2018), ¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en la Argentina?, *Propuesta Educativa*, 49, 36-51.
- SEE (2017a). *Aprender 2017. Capacidades y contenidos* (Informe técnico N° 5). Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_2017_secundaria_web.pdf
- SEE (2017b). *Aprender 2017. Informe de resultados secundaria*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_2017_secundaria_web.pdf
- SEE (2018). *Argentina en PISA 2018. Informe de resultados*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/pisa_2018_informe_de_resultados.pdf
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18. doi:10.1097/TLD.0b013e318244557a
- Silvestri, A. (2002) Comunicación y cognición en los modelos socio genéticos. *Psyche*, 11(1), 109-115.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *La educación media en la Argentina. Desafíos de la universalización*. Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En III Foro latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Uccelli, P., Barr, C., Dobbs, C., Galloway, E., Meneses, A., & Sánchez, E. (2015). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077-1109. doi:10.1017/S014271641400006X
- Uccelli, P., & Meneses, A. (2014). Habilidades de lenguaje académico y su aplicación con la comprensión de la lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*, 10, 179-206.
- UNESCO (2015). *Situación educativa de América Latina 2015: hacia una educación para todos*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Wyatt-Smith, C. M., & Cumming, J. J. (2003). Curriculum literacies: Expanding domains of assessment. *Assessment in Education*, 10(1), 47-59.

Capítulo 3

Antecedentes

Se exponen en este capítulo los principales antecedentes de investigación que se han considerado en materia de intervención destinada a favorecer la comprensión lectora, sus principales características y las perspectivas que han adoptado diferentes diseños.

1. La investigación en el campo de la intervención en comprensión de textos

La investigación en comprensión de textos tiene una larga tradición en el campo de la psicología y, específicamente, en el análisis de los efectos de su enseñanza (Pearson & Cervetti, 2017). En los últimos años, se han realizado un número considerable de meta-análisis de intervenciones en los diferentes niveles educativos. Algunos de ellos centran sus indagaciones en la mejora de algún aspecto particular implicado en la comprensión como es el caso del vocabulario (Elleman, Lindo, Morphy & Compton, 2009), la realización de inferencias (Elleman, 2017), o la fluidez lectora (Therrien, 2004). Otros, en cambio, focalizan su revisión en modalidades de intervención específicas, como la *Enseñanza Reciproca* (Rosenshine & Meinster, 1993) o el CORI (*Concept Oriented Reading Intervention*) (Guthrie, McRae, & Klauda, 2007).

Sin dudas, uno de los trabajos más influyentes en el tema, es la revisión que realizó el National Reading Panel de los Estados Unidos de América (NRP, 2000). En ese trabajo, se analizaron 203 estudios, a partir de los cuales se sistematizaron ocho metodologías de enseñanza² que fomentaban

² En este sentido es importante distinguir las expresiones estrategias de lectura, de estrategias de la enseñanza de la lectura. La primera se refiere al uso consciente, flexible y deliberado de un plan o estrategia que el lector utiliza para comprender un texto. La segunda se refiere a la estrategia que utiliza el docente o el educador para enseñar los diferentes tipos de estrategias a sus estudiantes. Para ver una clasificación y clarificación más exhaustiva de estos conceptos se recomienda la lectura de Jetton y Lee (2012).

diferentes estrategias de comprensión, las cuales resultaron ser altamente efectivas:

1. Monitoreo de la comprensión, la cual refiere a la posibilidad de que el alumno sea consciente de su comprensión mientras lee, y sea capaz de resolver los problemas que vayan surgiendo en la actividad.
2. Aprendizaje cooperativo, se refiere al trabajo conjunto de los estudiantes para aprender estrategias en el contexto de la lectura.
3. Uso de organizadores gráficos y semánticos, que le permiten al lector representar gráficamente los significados y las relaciones de las ideas contenidos en el texto.
4. Comprensión de la estructura del texto, a partir de la cual el lector pueda aprender a preguntar y responder interrogantes sobre quién, qué, dónde, cuándo y por qué en relación con la trama de una historia, y, en algunos casos, permitir trazar la línea de tiempo, los personajes y los eventos.
5. Respuestas a preguntas formuladas por el profesor en las que el lector, además, recibe feedback y comentarios.
6. Generación de autopreguntas en las que el lector se interroga sobre qué, cuándo, dónde, por qué, qué sucederá, cómo y quién.
7. Elaboración de resúmenes en el que el lector intenta identificar y escribir las ideas principales o más importantes que integran o unen las otras ideas o significados del texto en un todo coherente.
8. Enseñanza de estrategias múltiples, lo que implica que el lector use varios procedimientos, en interacción con el maestro y el texto. La enseñanza de estrategias múltiples es efectiva cuando el lector o el maestro utilizan los procedimientos de manera flexible y apropiada en contextos naturalistas.

Uno de los problemas señalados en relación con la investigación sobre el tema, refiere a que ha tenido poco impacto en la práctica escolar o el impacto ha sido relativo (Castles et al., 2018; Ripoll & Aguado, 2014).

Para contar con revisiones en el contexto iberoamericano, Ripoll y Aguado (2014) realizaron una meta-análisis de investigaciones llevadas a cabo en español. Los autores revisaron 39 estudios. Entre las estrategias más utilizadas para mejorar la comprensión se encontraron: la identificación de ideas principales, la construcción de inferencias y la elaboración de resúmenes. Otras de las estrategias trabajadas refieren a la supervisión de la propia comprensión, a la activación de conocimiento previo o esquemas y el conocimiento sobre la estructura del texto. En menor medida, también aparecen la utilización de organizadores gráficos y la generación de autopreguntas.

2. Trabajos realizados en el contexto iberoamericano

Para la elaboración de los antecedentes de interés para la presente investigación se realizó una revisión narrativa no sistemática (Aguilera-Eguía, 2014), o una síntesis integrativa de la literatura, de carácter cualitativa (Shanahan, 2000). Se efectuó una búsqueda en las bases de datos SciELO (Scientific Electronic Library Online), RedALyC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) y Dialnet, bajo las combinaciones de los siguientes descriptores “comprensión lectora” AND “mejora” y “comprensión lectora” AND “intervención”. Se seleccionaron trabajos correspondientes al período 2009-2019. La búsqueda se realizó en julio de 2019. Las bases de datos incluidas y los artículos seleccionados refieren al interés por contar con una síntesis de las investigaciones llevadas a cabo en Iberoamérica.

2.1. Revisión y características generales de los estudios

En la revisión se incluyeron sólo textos que respondiesen a trabajos empíricos. Se eligieron estudios que aplicaran los programas en el nivel de enseñanza primario o secundario. Otro de los criterios de inclusión fue que

los programas de intervención se focalizaran en mejorar las habilidades de comprensión del texto, es decir en la mejora de unidades que vayan más allá de la palabra, realizadas en poblaciones sin dificultades en el desarrollo o el aprendizaje. Además, se incluyeron sólo aquellos trabajos que especificaron qué agente llevaba a cabo el programa de intervención, los textos utilizados, o los aspectos de la comprensión que se trabajaron para mejorarla.

Se excluyeron los estudios destinados a la mejora de las habilidades de comprensión en segundas lenguas. Además, se descartaron aquellos trabajos donde se observaban las interacciones cotidianas (naturalistas) utilizadas por los docentes para favorecer la comprensión lectora, sin intervención explícita. Tampoco fueron tenidas en cuenta investigaciones realizadas en algún país fuera de Iberoamérica. Finalmente, otro criterio para incluir los estudios fue que se ajustaran a diseños experimentales y cuasiexperimentales, con y sin grupo control.

Para clasificar las investigaciones se utilizó la distinción propuesta por Telléz (2004) entre modalidades infusivas, aditivas e intermedias de intervención en lectura.

Se entiende por modalidad infusiva, a aquellas intervenciones que tienen por objetivo la integración de la enseñanza de las estrategias de lectura en el currículo. Esta modalidad busca que la enseñanza de la comprensión se “amalgame” con las asignaturas escolares, teniendo como horizonte la transversalidad del entrenamiento de la comprensión de textos por parte de los docentes. En esta categoría se incluyeron aquellos trabajos que presentaban intervenciones que cumplieran las siguientes características: a) no estar basadas en un programa preexistente, b) ser implementadas por los docentes a cargo de los cursos, y c) utilizar textos propios de las asignaturas.

La modalidad aditiva se caracteriza por la aplicación de un programa de mejora de la comprensión, en un determinado espacio y momento destinado para ello, y que es paralela a la dinámica del aula.

Por programa se entiende, siguiendo a Repetto (2003):

En orientación educativa se entiende por programa toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto [...] (p. 295).

Es común que los programas destinados a mejorar la comprensión de textos estén justificados teóricamente, lo cual garantiza su eficacia y coherencia. Además, en dicha modalidad, las acciones suelen estar meticulosamente planificadas. Además, se espera que los programas estén conformados por manuales o cuadernillos destinados a los alumnos con las actividades que los mismos deben realizar, y otros destinados al profesorado, en el cual se detallan los objetivos, la fundamentación teórica y las instrucciones necesarias para aplicar el programa. En esta categoría, entonces, se incluyeron aquellas intervenciones que se ajustaran a un programa, tal como lo definimos anteriormente o que se llevaran a cabo a contra turno de la clase tradicional en el aula. Además, dichas intervenciones no debían utilizar los textos típicos de las asignaturas.

Finalmente, la modalidad de intervención intermedia parte de la aplicación de un programa, pero busca que los docentes lleguen a apropiarse de la propuesta metodológica, para recontextualizarla en el aula. En esta modalidad, situamos aquellas modalidades de intervención que no cumplen con todas las características de las modalidades antes descritas.

Una vez aplicados los criterios detallados, la muestra final de artículos trabajados quedó compuesta por 26 investigaciones empíricas. Como puede observarse en la Tabla 10, el tamaño de la muestra incluido en las investigaciones fue diverso. En su mayoría los estudios se llevaron a cabo en España y le siguen con una frecuencia mucho menor países latinoamericanos como Argentina, Chile, México y Colombia. En cuanto al nivel educativo, alrededor del 80% de las intervenciones se realizaron en la enseñanza primaria. A continuación, se muestran las tendencias

encontradas en la configuración de las modalidades de intervención que aparecen en los trabajos.

Tabla 10

Características de los estudios incluidos en la revisión

Estudio	País	Nivel de escolaridad - edad de los niños	Diseño metodológico	Tamaño de la muestra
1. Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos y León (2019)	Argentina	4° grado de Primaria	Cuasi-experimental con grupo control	127 alumnos
2. Ochoa, M. E., del Río, E. N., Mellone, C. y Simonetti., E. C. (2019).	Argentina	5° y 6° grado de Primaria	Cuasi-experimental con grupo control	100 alumnos
3. Lastre-M, Chimá-López y Padilla-Pérez (2018)	Colombia	3° grado de Primaria	Cuasi-experimental	33 alumnos
4. Viana, Cadime, Santos, Brandão y Ribeiro (2017)	Portugal	4° grado de Primaria	Cuasi-experimental	1142 alumnos
5. Santos, Cunha, Oliveira y Osés (2017)	Brasil	6° grado de Primaria	Cuasi-experimental con grupo control	103 alumnos.
6. Cartoceti, Abusamra, De Beni y Cornoldi (2016)	Argentina	1° y 2° año de Secundaria	Cuasi-experimental con grupo control	50 alumnos
7. Flores-Coll y Duran-Gisbert (2016)	España	Alumnos de entre 8 y 12 años (Educación Primaria).	Cuasi-experimental con grupo de control.	577 alumnos
8. Gutierrez-Fresnada (2016)	España	8 y 9 años (Educación Primaria)	Cuasi-experiemental con grupo control	120 alumnos.
9. Gutierrez (2016)	España	Estudiantes de entre 8 y 9 años	Cuasi-experimental con grupo control	355 alumnos
10. Ripoll, Bravo, Irurzun, Pérez y Zuazu (2016)	España	2° grado de Primaria	Cuasi-experimental	110 alumnos

11. Rodríguez, Calderón, Leal, y Arias-Velandia (2016)	Colombia	2°, 3° y 4° grado de Primaria	Cuasi-experimental con grupo control	83 alumnos
12. Martí-Ballester y Moliner-Miravet (2015).	España	1° y 3° grado de Primaria	Cuasi-experimental	43 alumnos
13. Valdebenito y Duran (2015)	España	2° y 5° grado de Primaria (7-11 años)	Estudio cualitativo y cuantitativo cuasi-experimental con grupo control	202 alumnos
14. Fonseca et al. (2014)	Argentina	9 a 11 años (Educación Primaria)	Cuasi-experimental con grupo control	100 alumnos
15. Gayo, Deaño, Conde, Ribeiro, I., Cadine y Alfonso (2014)	España	5° y 6° grado de Primaria	Cuasi-experimetal con grupo control	94 alumnos
16. Pacual, Goikoetxea, Corral, Ferrer y Pereda (2014)	España	De 3° a 6° grado de Primaria.	Diseño cuasi experimental con grupo control	239 alumnos
17. Vega-López, Bañales-Faz, Reyna-Valladares y Perez-Amparo (2014)	México	6° grado de Primaria	Cuasi-experimental con grupo control	54 alumnos
18. Wannmacher-Pereira y Rodrigues-Saravia, (2014)	Brasil	8° grado de Primaria	Cuasi-experimental	74 alumnos
19. Rivera et, al. (2013)	Chile	Estudiantes de Liceo. No se especifica grado o edad.	Cuasi-experimental con grupo control	157 alumnos
20. Soriano-Ferrer, Sánchez-López, Soriano-Ayala y Nieves-Cazorla (2013)	España	4° grado de Primaria	Cuasi-experimental con grupo control	43 alumnos
21. Thorne, et al. (2013)	Perú	5° grado de primaria	Cuasi-experimental con grupo control	88 alumnos

22. Valdebenito-Zambrano y Duran-Gisbert (2013)	España	Estudiantes de 2° a 5° grado de Primaria	Cuasi-experimental con grupo control	247 alumnos
23. Gomez-Lopez y Silas-Casillas (2012)	México	2° año de Secundaria	Cualitativo y cuantitativo con diseño cuasi-experimental con grupo control.	323 alumnos
24. Soriano-Ferrer, Cebaani, Soriano-Ayala y Descals-Tomás (2011)	España	4° grado de Primaria	Cuasi-experimental con grupo control	59 alumnos
25. Madariagana, Martinez y Goni (2010)	España	3° y 4° grado de Primaria	Cuasi-experimental con grupo control	457 alumnos
26. Trias y Huertas (2009).	Uruguay	16 años (Educación Secundaria)	Cuasi-experimental con grupo control	81 alumnos

Fuente: *elaboración propia*

2.2. Modalidades en las que se organizan las intervenciones

Modalidades de intervención infusivas. Una de las propuestas que se ajusta a una modalidad infusiva de intervención, y que se recupera en varias investigaciones, es la denominada Enseñanza Recíproca, propuesta por Palincsar y Brown (1984). Dicha propuesta se compone de un conjunto de estrategias que pueden enseñarse a los alumnos para mejorar su comprensión (Rosenshine & Meister, 1994). Así mismo, se define como un “marco instruccional” y no como un programa ya que sus actividades no requieren una secuencia determinada, con materiales diseñados y estructurados (Jetton & Lee, 2012).

La metodología incluye cuatro actividades centrales que deben guiar la interacción entre el docente y los estudiantes: la *clarificación*, que consiste en la dilucidación de palabras o partes del texto que no son claros. El *resumen* es otra de las estrategias, que consiste en jerarquizar la

información proporcionada por el texto. La *formulación de preguntas* refiere a la estrategia por medio de la cual se le hacen preguntas al texto, nuevamente exige la diferenciación entre ideas principales y secundarias y se les proporcionan a los alumnos ciertas pistas para preguntar, a través de indicadores tales como: quién, qué, dónde, por qué y cuándo. La última de las estrategias se denomina *predicción*, y consiste en que el alumno anticipe que va a suceder en los párrafos siguientes del texto, realizando inferencias y valorándolas.

Cada una de las actividades mencionadas busca que los alumnos alcancen algunos de los siguientes propósitos fundamentales que subyacen al desempeño lector exitoso: (1) La comprensión de los propósitos de la lectura, (2) La activación de conocimientos previos pertinentes, (3) La jerarquía del conocimiento que es importante frente al que no lo es, (4) La evaluación de la consistencia interna del significado que se va construyendo si los conocimientos previos activados son relevantes, (5) el monitoreo de la comprensión, y (6) el procesamiento de inferencias de distinto tipo, incluyendo interpretaciones, predicciones y conclusiones (Palincsar & Brown, 1984)

Soriano-Ferrer, Chebaani, Soriano-Ayala y Descals-Tomás (2011) implementaron un estudio en que se separaron a los niños en tres grupos. En uno de ellos se aplicó la estrategia de Enseñanza Recíproca, en el otro se combinaron las tareas de Enseñanza Recíproca y de autoevaluación de la comprensión. Un tercer grupo, que solo recibió la enseñanza habitual, sirvió como control para comparar los resultados obtenidos por ambos grupos incluidos en las dos modalidades de intervenciones respecto del grupo sin intervención específica. La inclusión del trabajo sobre la autoobservación buscaba determinar si ese ejercicio adicional al de la Enseñanza Recíproca mostraba efectos superiores en la mejora de la comprensión de textos. La intervención fue llevada a cabo por docentes a cargo de los niños en contextos naturales, utilizando textos expositivos propios de la asignatura correspondiente a *Conocimiento del medio*. En otro estudio similar llevado a

cabo por los mismos autores (Soriano-Ferrer, Sánchez-López, Soriano-Ayala, & Nievas-Cazorla, 2013) se comparó el trabajo de la Enseñanza Recíproca en pequeños grupos con el mismo procedimiento, pero llevado a cabo en un aula ordinaria (grupo de clase completo). Los resultados indicaron que el trabajo en pequeños grupos es más eficaz que el trabajo en el grupo ampliado (aula ordinaria).

Otras investigaciones revisadas respondieron también a una modalidad de intervención infusiva, pero no utilizaron el procedimiento de la Enseñanza Recíproca. Trias y Huertas (2009) llevaron a cabo un estudio de intervención a cargo de un docente de *Filosofía* que aplicó un programa de lectura autorregulada durante 9 horas de clase. Las estrategias que conformaron la propuesta de intervención fueron: jerarquizar y tomar conciencia de los procedimientos útiles para la tarea de lectura, activar conocimientos previos, sortear las dificultades del texto, conformar redes semánticas, y asumir un rol activo durante la lectura.

En Chile, profesoras de *Biología y Ciencias naturales* llevaron a cabo talleres de comprensión de textos científicos (20 textos breves de un manual escolar sobre diferentes temas de Biología) (Rivera *et al.*, 2013). Los talleres abordaron estrategias de procesamiento local y global del texto, la jerarquía de la información textual, el resumen y el reconocimiento de la especificidad del texto expositivo científico. Un elemento de interés de dicha investigación consistió en que el grupo experimental comprendía un grupo conformado por niños procedentes de contextos calificados como de alta y baja vulnerabilidad, que se beneficiaron de modo similar de la intervención.

En México, Gómez-López y Silas-Casillas (2012), diseñaron un programa para mejorar la comprensión que incluía estrategias tales como el uso del conocimiento previo, la utilización de organizadores gráficos antes y después de la lectura, estrategias de monitoreo y el resumen de la información. Se trató de una propuesta que fue llevada a cabo por los docentes a cargo de los cursos en diferentes escuelas del nivel secundario del estado de Jalisco.

Modalidades de intervención aditiva. Otro grupo de investigaciones que conforman la revisión organizaron sus propuestas de intervención con una *modalidad aditiva*, que se caracteriza por la aplicación de un programa específico de lectura, en un horario determinado, de manera paralela a las dinámicas del aula.

Algunos de los trabajos incluidos en el análisis se adaptan a esta estructura de intervención. Vega-López, Bañales-Faz, Reyna-Valladares y Perez-Amparo (2014) revisaron la eficacia de un programa para mejorar la comprensión de textos expositivos. Las estrategias utilizadas fueron el reconocimiento de estructuras textuales, de organizadores gráficos y la construcción de resúmenes. Llevado a cabo por la docente que fue incluido en un proceso de capacitación, pero no utilizó textos propios de la asignatura.

Madariagana, Martínez y Goni (2010) diseñaron un programa tanto en español como en euskera. Constaba de seis unidades didácticas con textos narrativos y explicativos, clasificados según el nivel de dificultad adecuado para los niños. El programa incluía actividades que promovían la construcción de la macroestructura, la identificación de la superestructura de los textos y estrategias metacomprendivas. La experiencia fue llevada a cabo por los docentes y buscaba, adicionalmente, que la intervención impactara sobre su formación.

Fonseca et al. (2014) llevaron a cabo una propuesta basada en el programa *LEE comprensivamente* (Gottheil et al., 2011), en la que se trabajaron las áreas de vocabulario, inferencias, monitoreo y comprensión de la estructura textual. La propuesta fue llevada a cabo por docentes. El programa organiza sus actividades en momentos de lectura: antes, durante y después. En dicho estudio, se evaluó también el impacto del programa según el nivel socioeconómico de los alumnos. En otro trabajo reciente, Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos y León (2019) implementaron el mismo programa de intervención con textos narrativos y expositivos, a partir de organizar la

intervención siguiendo un grado de dificultad creciente. El programa fue llevado a cabo por docentes especialmente capacitadas.

Otro de los programas implementados en Argentina es el *Leer para Comprender* (Abusamra et al., 2011; De Beni, Cornoldi, Carretti, & Meneghetti, 2003). El instrumento propone el trabajo en once habilidades que se consideran fundamentales para comprender un texto, a saber: esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, estructura sintáctica, cohesión textual, inferencias, intuición del texto, jerarquía del texto, modelos mentales, flexibilidad y errores e incongruencias. En uno de los trabajos se implementó el programa en contextos sociales desfavorecidos centrados en una de las áreas del programa (Errores e Incongruencias) (Cartoceti et al., 2016). La habilidad que se trabaja en dicha investigación supone que los alumnos puedan detectar errores e inconsistencias en diferentes aspectos del texto, y que el lector pueda repararlos para proseguir con la actividad, a fin de lograr comprenderlo. En otro estudio (Ochoa, del Río, Mellone, & Simonetti, 2019), se aplicó el mismo programa, aunque esta vez se seleccionó el área de Inferencias.

La intervención propuesta por Gayo, Deaño, Conde, Ribeiro, Cadine y Alfonso (2014), se ajustó al programa *Aprender a Comprender*. El procedimiento trabaja sobre los siguientes aspectos de la comprensión: metacomprensión, comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización de la información, comprensión crítica y procesos léxicos (vocabulario). La propuesta fue llevada a cabo por dos docentes entrenadas especialmente para dirigir la intervención. En otra investigación, se implementó el mismo programa (Viana, Cadime, Santos, Brandão, & Ribeiro, 2017). Se utilizaron textos tanto informativos como narrativos y fue llevada a cabo por los docentes y supervisado por los investigadores.

Otro conjunto de programas, además de hacer foco en las estrategias de lectura o en las habilidades que se enseñan, trabajan sobre los roles que los sujetos ocupan mientras aprenden, o ponen el foco en los aspectos dialógicos e interactivos de la intervención. En esa línea, uno de los

programas recuperado por algunas investigaciones y que utiliza el formato de la tutoría entre iguales se denomina *Leemos en pareja* (Duran, et al., 2011).

Flores-Coll y Duran-Gisbert (2016) llevaron a cabo una intervención basada en ese programa (Duran *et al.*, 2011). Los alumnos trabajaron en parejas según roles previamente asignados (tutor/turando/recíproco), y de acuerdo con el rendimiento que tuvieron en comprensión lectora antes del inicio de la intervención. Se utilizaron diferentes tipos textuales. Además, en este trabajo, se analizaron los intercambios de los alumnos mientras se desarrollaba el programa. Los hallazgos indicaron que los alumnos que se desempeñaron como tutores cumplieron un rol clave en las ayudas ofrecidas a los tutorandos.

Martí-Ballester y Moliner-Miravet (2015) aplicaron la misma propuesta bajo la modalidad de tutoría fija. En esta última investigación, además del impacto en comprensión, se evaluaron los efectos sobre las habilidades sociales de los alumnos.

Valdebenito-Zambrano y Duran-Gisbert (2013) aplicaron el mismo programa buscando obtener efectos en la fluidez lectora y en la lectura inferencial y reflexiva sobre los textos leídos en el área de *Lenguaje y comunicación*. En dicha investigación, los autores indagaron, además, si se modificó el impacto de la propuesta según se tratara de una tutoría fija o recíproca, no encontrando diferencias significativas entre esas modalidades. Los mismos autores en otro trabajo (Valdebenito & Duran, 2015) aplicaron idéntico programa. Nuevamente, analizaron el impacto diferencial de la tutoría fija versus la recíproca, encontrando mayores ganancias para los alumnos que trabajaron en la modalidad recíproca, o para los que se desempeñaron bajo el rol de tutor en la modalidad fija. Además, en este trabajo, se analizaron los intercambios verbales que se daban entre los estudiantes mientras se desarrollaba la propuesta. Los resultados indicaron que los tutorandos se sirven de las pistas y los andamios lingüísticos-cognitivos que les presentan

los tutores, y a su vez, los tutores consolidan sus habilidades de comprensión enseñando a sus compañeros.

Ripoll, Bravo, Irurzun, Pérez y Zuazu (2016) llevaron a cabo otro programa de tutoría entre iguales denominado *LEO-PAR-D*. En el mismo se organizaron parejas en las que un alumno con buen rendimiento en lectura trabajó con un alumno con bajo rendimiento en lectura. Al primero se le denominó “Leo” y al segundo “Par”. Las parejas cambiaron en cada sesión y tanto Leo como Par desempeñaron los roles de tutor y tutorado de forma alternada.

Gutiérrez (2016) llevó a cabo una propuesta de intervención que tuvo como eje la lectura dialógica en pequeños grupos coordinados por un profesor, sobre algunos aspectos involucrados en la comprensión tales como la activación de conocimientos previos, la identificación de ideas principales, la construcción de inferencias, el uso de organizadores gráficos, y la supervisión de la propia comprensión. El artículo enfatiza la importancia del trabajo en grupo, lo que favorece la reflexión sobre la lectura y su regulación conjunta. El mismo autor, desarrolló una metodología similar en otro estudio (Gutiérrez-Fresnada, 2016). En ambos, el grupo control se mantuvo activo, desarrollando las mismas estrategias de lectura, pero bajo la modalidad de clase magistral tradicional.

Estas investigaciones, de clara inspiración socio-histórico-cultural, además de cognitiva, ponen el foco en el diálogo como un proceso que puede andamiar la comprensión de textos, así como en el desempeño y/o alternancia de posiciones en los sistemas de tutorías entre iguales, que permiten ir controlando progresivamente las habilidades implicadas en la lectura comprensiva.

En la revisión también aparecen propuestas de intervención que utilizan como soporte tecnologías de la información y la comunicación. Wannmacher-Pereira y Rodríguez-Saravia, (2014) llevaron a cabo talleres pedagógicos localizados en un sitio web en los que se trabajaron contenidos referidos a la cohesión y la coherencia textual a través de fabulas. La

actividad fue llevada a cabo por profesores y ayudantes becarios. La propuesta constó de 10 módulos de 2 horas cada uno, aproximadamente.

Thorne et al. (2013) desarrollaron una intervención a través de una plataforma virtual denominada *LEO*, diseñada en el contexto del proyecto ICON. La plataforma incluyó textos narrativos e informativos. Cada lectura se apoyó en imágenes, audios y palabras subrayadas, las que pasaron a formar parte de un glosario. La intervención comprendió tareas de vocabulario, estrategias de comprensión lectora (resumir, preguntar, predecir, imaginar, sentir y clarificar) y actividades de evaluación del proceso de comprensión.

Modalidades de intervención intermedias. Otro conjunto de intervenciones, si bien comparten algunas características con las descritas en los apartados anteriores, no se ajustan en sentido estricto ni a una modalidad infusiva ni a una aditiva.

Pacual, Goikoetxea, Corral, Ferrer y Pereda (2014), utilizaron la modalidad de la Enseñanza Recíproca, pero no fue llevada a cabo por los docentes a cargo de los estudiantes, ni se utilizaron los textos propios de las asignaturas escolares. En esa investigación, los autores utilizaron fundamentalmente las estrategias de resumen y preguntas en la lectura de novelas y cuentos de aventuras realizadas con niños.

Otro conjunto de trabajos a pesar de no utilizar programas de intervención específicos, tampoco se ajustan a la modalidad infusiva. Es el caso de las propuestas que centran su intervención en la enseñanza de alguna estrategia de comprensión o en el entrenamiento de una habilidad de lectura particular.

Santos, Cunha, Oliveira y Oses (2017) llevaron a cabo una intervención que se abocó al reconocimiento de tipos textuales. Los textos utilizados fueron tanto expositivos como narrativos, y fueron seleccionados del diseño curricular oficial de Brasil. Fue llevado a cabo por los investigadores. Por otro lado, Lastre, Chimá-López y Padilla-Pérez (2018) centralizaron su trabajo sobre los efectos de la lectura en voz alta y su impacto en la comprensión de

textos en los niveles literal, inferencial y crítico. La investigación parece mostrar los efectos del trabajo sobre estas habilidades, aunque no es clara la forma en que fue llevado a cabo

Rodríguez, Calderón, Leal y Arias-Velandia (2016) elaboraron una propuesta que se centró en la estrategia metacomprendiva de la autopregunta. Este tipo de estrategia permite que el alumno evalúe el producto de su comprensión textual, por lo que puede considerarse que fomenta habilidades metacognitivas. La estrategia se aplicó durante el desarrollo de las clases regulares. Los textos utilizados pertenecían a las áreas de *Ciencias naturales*, de *Ciencias sociales* y de *Matemáticas*, aunque fue llevado a cabo por los investigadores.

3. Algunas conclusiones del capítulo

Las modalidades aditivas de intervención tienen la ventaja de organizar sus actividades de una forma estructurada y secuenciada. Esto permite la aplicación de un mismo programa en diferentes contextos. Sin embargo, la aplicación del programa suele quedar restringida a algún profesional especializado o a algún docente capacitado. Por esto, se dificulta la implicación de otros docentes en el proceso, de forma que tiene poca incidencia en la dinámica general de la institución escolar y resulta difícil su integración en el currículum (Tellez, 2004). El conjunto de las investigaciones llevadas a cabo en Argentina se ajusta a esta modalidad.

Más allá de esas limitaciones, una de las características que emerge de la revisión es la gran diversidad de programas que se han desarrollado en el contexto iberoamericano.

Algunos de esos programas focalizan en mejorar habilidades o en enseñar estrategias de lectura, otros, además de trabajar en esos dominios, se interesan por pensar en las interacciones sociales y en los roles que ocupan los participantes durante el desarrollo de la intervención. Las estrategias dialógicas y basadas en tutorías ponen el acento en la importancia de las

interacciones sociales que median el aprendizaje de la comprensión. Resulta interesante que los docentes contemplen estos aspectos en la planificación de sus clases y que, además, sigan siendo incluidos en futuras investigaciones en el tema (Kucan & Palincsar, 2013). Otros programas, además, incluyen la mediación de plataformas digitales o sitios web en la intervención en la comprensión.

Las estrategias de tipo infusivas tienen la ventaja de conjugar sus intervenciones con los textos disciplinares y con las prácticas áulicas regulares que los docentes llevan a cabo en su quehacer cotidiano. En estos modelos se evita el problema de la transferencia, tanto por parte del docente como por parte de los alumnos, ya que se favorece el uso de estrategias en contextos específicos (Tellez, 2004). Uno de los desafíos en estas investigaciones sería incorporar medidas que evalúen el conocimiento del contenido escolar sobre el que se desarrolla la propuesta de intervención, como se realiza en otros trabajos (Guthrie et al., 2007; Guthrie et al., 2009).

Las intervenciones intermedias, permiten conjugar aspectos de las modalidades infusivas y aditivas. En esta categoría, la mayoría de las investigaciones trabajan sobre una habilidad de lectura o estrategia de comprensión (lectura en voz alta, reconocimiento de los tipos textuales, o en la estrategia de autopregunta). Dichas intervenciones, al no ajustarse a la aplicación de un programa determinado, permitirían la apropiación por parte de los docentes para la aplicación en su práctica cotidiana.

Uno de los aspectos de la revisión que resulta importante mencionar, refiere al escaso número de intervenciones en el nivel secundario, sobre todo atendiendo a los desafíos que supone la comprensión y el aprendizaje a partir del texto en ese nivel educativo (Jetton & Lee, 2012). En consecuencia, se torna necesario intensificar la producción científica en países latinoamericanos destinadas a ese nivel educativo, dada la importancia de contar con información acerca de propuestas basadas en la evidencia que trabajen con estudiantes de nuestra región.

La presente tesis, justamente, busca contribuir a la resolución de las cuestiones planteadas, a través de la evaluación de la eficacia de un programa destinado a mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria. Su originalidad reside, en primer lugar, en la adaptación al contexto áulico de un programa de mejoramiento de la comprensión de textos de carácter local que cuenta, a su vez, con un instrumento de evaluación con normas regionales, fundamentados ambos en un modelo teórico robusto. En segundo lugar, reside en que la intervención se planificó alrededor de los contenidos específicos de una asignatura escolar específica. Finalmente, que su implementación fue realizada conjuntamente por el investigador responsable de esta tesis y la docente del curso en el que la misma tuvo lugar.

De esta manera se pretendieron abordar algunas de las cuestiones señaladas como alcances y límites de las diferentes modalidades de intervención. Por un lado, el problema de la transferencia del impacto de la intervención en comprensión al aprendizaje en un área de contenido. Por el otro, trascender las dificultades de inclusión y adaptación de los hallazgos de la investigación en la materia a las prácticas educativas, al implementarse en el aula y conjuntamente con la docente a cargo.

Referencias del capítulo

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2014). *Test Leer para Comprender II. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Aguilera-Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360. <http://dx.doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: El efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111-128.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, Ch. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A

Randomized Controlled Trial, *Psychological Science*, 21(8), doi: 1106-1116 doi 10.1177/0956797610375449.

- Defior, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Adrey, A., Jimenez, A., Pujals, M., Rosa, G., & Serrano, F. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M., & Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Un programa de tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Durukan, E. (2011). Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) technique on reading-writing skills. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 102-109. doi: 10.5539/elt.v8n5p11
- Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109, 761–781. doi:10.1037/edu0000180
- Elleman, A., Lindo, E., Morphy, P., & Compton, D. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Educational Effectiveness*, 2, 1–44.
- Espín, J. (1987). *Lectura, lenguaje y educación compensatoria*. Barcelona: Okios-Tau.
- Flores-Coll, M., & Duran-Gisbert, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), 339-352. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Lagomarsino, I., Buonsanti, L., Aldrey, A., Pujals, M., Lasala, E., & Barreyro, J. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41–50.
- 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. *Psicología Educativa*, 25, 91-99. <http://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Gayo, E., Deaño, M., Conde, A., Ribeiro, I., Cadine, I., & Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, 26, 464-470. doi: 10.7334/psicothema2014.42

- Pacual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M. & Pereda, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas: efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Psykhé*, 23(1), 1-12. doi:10.7764/psykhe.23.1.505
- Gómez-López, L., & Silas-Casillas, J. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(3), 35-63.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250. doi:10.1080/00461520701621087
- Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Lutz Klauda, S., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2009). Impacts of Comprehensive Reading Instruction on Diverse Outcomes of Low- and High-Achieving Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 195–214. doi:10.1177/0022219408331039
- Guthrie, J., McRae, A., & Klauda, S. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237-250.
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320.
- Gutierrez-Fresnada, R. (2016) La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 52-58.
- Huertas, J. A., & Trías, D. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias Psicológicas*, 3(1) 7-16.
- Jetton, T. L., & Lee, R. (2012) Cap. 1. Learning from Text. Adolescent Literacy from Past Decade. En T. L. Jetton & C. Shanahan (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.
- Jetton, T., & Shanahan, C. (2012) *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies*. New York: The Guilford Press.
- Kucan, L., & Palincsar, A. S. (2013). *Comprehension instruction through text-based discussion*. Newark, DE: International Reading Association.

- Lastre-M. K., Chimá-López, F., & Padilla-Pérez A. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Revista Encuentros*, 16(1), 11-22.
- Madariagana, J.M., Martínez, E., & Goni, E. (2010). Influence of the application of an ecological of an ecological direct instruction model on the level of reading comprehension. *Revista Signos*, 43(73), 237-260. url: <http://www.redalyc.org/html/1570/157016717003/>
- Martí-Ballester, J. B., & Moliner-Miravet, L. (2015). Una experiencia de tutoría entre iguales fija en Educación Primaria para la mejora de la comprensión lectora y las habilidades sociales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 206- 218.
- Naglieri, J.A., & Das, J.P. (1997). *Cognitive Assessment System*. Itasca, IL: Riverside.
- Ness, M. (2007). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms. *Phi Delta Kappan*, 89(3), 229-231.
- Ochoa, M. E., del Río, E. N., Mellone, C., & Simonetti., E. C. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 63-73. <http://doi.org/10.23923/rpye2019.01.172>
- OECD/PISA (2015). *PISA 2009 Results in focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Palincsar, A. S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. En S. E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (2nd ed., pp. 12-56). New York: The Guilford Press.
- Ripoll, J.C, Bravo, C., Irurzun, M., Pérez, E., & Zuazu, A.B. (2016). Mejora de la lectura en 2º de Primaria mediante un programa de tutoría entre iguales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 70-77.
- Rivera, S., Jara, D; Lagos, I; Espinoza, C; Alveal, N; Torres, C & Yaikin, J. (2013). El taller de comprensión de texto de divulgación científica, facilitador de procesamiento profundo en educación secundaria. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 103-122.
- Rodríguez B. A., Calderón M. E., Leal M. H., & Arias-Velandia, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora. *FOLIOS -Segunda época - 44*, 93-108.

- Rosas, M., & Jiménez, P. (2009) Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: un estudio de caso. *Revista signos*, 42(71), 4009-427.
- Rosenshine, B., & Meister, C.E. (1994). Reciprocal Teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Sánchez-Meca, J., & Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17.
- Sánchez-Miguel, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe* 13. doi: 10.15645/Alabe2016.13
- Santos, A. A., Cunha, N. B., Oliveira, K. L., & Oses, P. C. (2017). Effectiveness of an intervention program for linguistics skill development. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(67), p. 37-45. <http://doi.org/10.1590/1982-43272767201705>
- Shanahan, T. (2000). Research synthesis: Making sense of the accumulation of knowledge in reading. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research: Vol. 3*, (pp. 209–226). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Soriano-Ferrer, M., Sánchez-Lopéz, P., Soriano-Ayala, E., & Nievas-Cazorla, F. (2013). Instrucción de estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854.
- Soriano-Ferrer, M., Chebaani, F., Soriano-Ayala, E., & Descals-Tomás, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 23(1), 38-43.
- Téllez, J. A. (2004). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.
- Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25, 252–261.
- Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A., & Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología* 31(1), 3-35.

- UNESCO/TERCE (2015). *Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje*. Santiago: OREALC/UNESCO - LLECE.
- Valdebenito, V. & Duran, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2), 75-85.
- Valdebenito-Zambrano, V. & Duran Gisbert, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional-Formación de Profesores*, 52(2), 154-176.
- Vega-López, N. A., Bañales-Faz, G., Reyna-Valladares, A., & Pérez-Amaro, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1047-1068.
- Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., Brandão, S., & Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227172>
- Wannmacher-Pereira, V., & Rodrigues-Saravia, J. (2014). Trabajo con fábulas en ambiente virtual en la escuela: comprensión lectora y aprendizaje de conocimientos lingüísticos. *Forma y Función*, 27, 135-156.

Capítulo 4

Características del programa de intervención

En este capítulo describimos el programa que se implementó en la investigación objeto de esta tesis. Pasamos, primero, revista a la clasificación sobre las estrategias de intervención, para pasar luego a los diferentes modelos que pueden incluirse en esa clasificación, que han servido de base para el diseño de este programa

1. Consideraciones generales

Para caracterizar nuestras propuestas, retomamos la clasificación desarrollada por Tellez (2004), que se expuso brevemente en el capítulo anterior. Dicho autor realiza una distinción de diferentes estrategias de intervención en lectura: *infusivas*, *aditivas* e *intermedias*.

Se entiende por *estrategias infusivas* a la inclusión en el curriculum de estrategias destinadas a mejorar la comprensión, como parte de las planificaciones de las actividades que se llevan a cabo en el aula, en cada una de las asignaturas y áreas de conocimientos. Implica trabajar sobre el proyecto institucional y las planificaciones para su realización, por lo que supone trabajo en equipo. Asimismo, implica la transversalidad de los contenidos procedimentales. En estos modelos se evita el problema de la transferencia, tanto por parte del docente como por parte de los alumnos, ya que se favorece el uso de estrategias en el conjunto de contextos específicos.

En cuanto a las *estrategias aditivas* corresponden a la aplicación de un programa específico de lectura y/o escritura, en un horario determinado, de manera paralela a la dinámica del aula. Esta modalidad que suele contar con una rigurosa fundamentación teórica ofrece una secuencia diseñada de actividades orientada a la consecución de los objetivos propuestos. Asimismo, posibilita organizar y utilizar mejor el tiempo, dedicando la

mayoría al logro de los objetivos del programa. No obstante, dificulta la transferencia de lo aprendido a otros contextos distintos a aquellos en los que se implementa. Además, la aplicación del programa suele quedar restringida a algún profesional especializado o a algún docente. Por esto se torna difícil la implicación de otros docentes en el proceso, de modo tal que tiene escasa incidencia en la dinámica general de la institución y resulta difícil su integración en el currículo (Tellez, 2004).

Finalmente, las *estrategias intermedias* consisten desde la aplicación del programa hasta la infusión curricular. Se parte de la aplicación del programa y se complementa con grupos de trabajo en la institución para favorecer la reflexión y valoración sobre las actividades desarrolladas. En estos grupos participan quiénes aplican el programa y otros docentes interesados en incorporar nuevas estrategias a las dinámicas cotidianas del aula (Tellez, 2004).

En los últimos años se han diseñado intervenciones que tienden a favorecer el desarrollo de la comprensión en la forma de programas. Muchos de ellos, sostenidos en marcos teóricos cognitivos y psicolingüísticos, delimitan áreas o habilidades que se proponen promover mediante diferentes actividades. Parten de reconocer a la comprensión como proceso multicomponencial en el que están implicadas diversas habilidades.

La propuesta, eje del presente estudio, se llevó a cabo en un aula de educación secundaria, y se realizó en colaboración entre una docente y un investigador. Se implementó en el marco de la asignatura *Construcción de ciudadanía*, por lo que se ubica dentro de las estrategias de intervención *infusivas*. La intervención se diseñó de acuerdo al modelo multicomponencial de la comprensión en el que se fundamenta el programa *Leer para Comprender* (Abusamra et al., 2011; De Beni et al., 2003). Asimismo, la contextualización de la propuesta en el aula considera dos marcos instruccionales que recuperan aportes de los enfoques psicológicos socio-culturales: a) *Enseñanza Recíproca* (Palincsar & Brown, 1984), y b) *Lectura-*

Preguntas-Respuestas (Cole, 1999; Cole & Engeström, 1993). En los siguientes apartados, desarrollamos cada uno de esos modelos.

2. El marco instruccional de la *Enseñanza Recíproca*

La Enseñanza Recíproca fue propuesta inicialmente por Palinscar y Brown (1984) para designar un conjunto de estrategias que pueden enseñarse a los alumnos para mejorar su comprensión (Rosenshine & Meister, 1994). La propuesta se define como un “marco instruccional” en la medida que difiere de un programa de intervención ya que sus actividades no requieren una secuencia determinada con materiales diseñados y estructurados (Jetton & Lee, 2012).

En términos generales, la Enseñanza Recíproca se refiere a una metodología que pone el acento en la interacción dialógica del alumno o los alumnos con el profesor, o en algunos casos con otro alumno que ejerce el rol de tutor. La idea central es que el sujeto que maneja ciertas estrategias las moldea y regula, para ponerlas en juego en el momento de la lectura con el propósito de comprender el texto.

El marco instruccional de la Enseñanza Recíproca se funda en aportes de la psicología histórico-cultural. Esta influencia aparece en los siguientes supuestos:

1. Todos los procesos psicológicos aparecen primero en un plano interpersonal y luego intrapersonal, de ahí el carácter profundamente dialógico de la propuesta.
2. El profesor o el alumno más capaz sirven de andamiaje en el proceso de comprensión. Es decir que la Enseñanza Recíproca se propone constituir un espacio de zona de desarrollo próximo que medie entre lo que el alumno no puede realizar por sí mismo pero que podrá realizar andamiado por otro más experto.
3. Las actividades de la Enseñanza Recíproca se proponen en contexto, es decir que se realizan con un fin determinado claro para el profesor

y el o los alumnos y se realizan con textos completos y significativos para los actores.

La metodología seleccionada propone cuatro actividades centrales que deben guiar la interacción: primero, se encuentra la *clarificación*, destinada a la dilucidación de palabras o partes del texto que no son claros. El *resumen* es la segunda y consiste en jerarquizar la información proporcionada por el texto diferenciando lo importante de lo secundario. La tercera corresponde a la *formulación de preguntas*, por medio de la cual se interroga al texto. Nuevamente aquí es necesaria la diferenciación entre ideas principales y secundarias, para cuya consecución se les proporcionan a los alumnos ciertas pistas para preguntar a través de los indicadores: *quién, qué, dónde, por qué y cuándo*. La última de las estrategias se denomina *predicción*, y consiste en la posibilidad de anticipar el contenido de los párrafos siguientes del texto, por ejemplo, a partir de realizar inferencias al tiempo de valorar su adecuación.

Cada una de las actividades mencionadas busca que los alumnos internalicen algunas de los siguientes propósitos fundamentales que subyacen al desempeño lector exitoso:

1. comprender los propósitos de la lectura;
2. activar los conocimientos previos pertinentes;
3. centrar la atención en la información que es importante, frente a la que no lo es;
4. evaluar la consistencia interna del significado que se va construyendo y si los conocimientos previos activados son relevantes;
5. monitorear las actividades en curso para ver si la comprensión se está produciendo de forma exitosa;
6. extraer y probar inferencias de muchos tipos, incluyendo interpretaciones, predicciones y conclusiones (Palinscar y Brown, 1984).

Las cuatro actividades (resumen, formulación de preguntas, predicción y clarificación) que plantea el marco instruccional, fueron seleccionadas según los autores, porque implican una doble función: la de mejorar la comprensión y, al mismo tiempo, brindar una oportunidad para que el estudiante monitoree su eficacia. Estas cuatro actividades se incorporan en el contexto de un diálogo entre el estudiante y el profesor, que tiene lugar durante una tarea real de lectura con el claro objetivo de construir significado, es decir, que la propuesta busca tener una fuerte validez ecológica.

En la revisión llevada a cabo por Rosenshine y Meister (1994), los autores diferencian dos formas de implementar la estrategia de Enseñanza Recíproca: una sin enseñanza explícita (*Reciprocal Teaching Only*) y la otra con enseñanza explícita. Las dos formas difieren en cómo y cuándo tiene lugar la instrucción inicial de las estrategias cognitivas. En la primera forma, ejemplificada por el estudio original de 1984 de Palincsar y Brown, todo el modelado e instrucción sobre cómo desarrollar y aplicar las cuatro estrategias cognitivas tiene lugar durante el diálogo. La segunda, se encontró en tres estudios posteriores al estudio original de Palincsar y sus colaboradores (Palincsar, 1987; Palincsar, Brown, & Martin, 1987; Palincsar, David, Winn, Stevens, & Brown, 1990). En estos trabajos, los estudiantes fueron introducidos por primera vez a las cuatro estrategias durante el desarrollo de tres a seis lecciones tradicionales, que se llevaron a cabo antes de que comenzaran los diálogos entre docentes y alumnos. Estas lecciones fueron desarrolladas para “introducir a los estudiantes en el lenguaje” de la Enseñanza Recíproca, proporcionando instrucción directa en cada estrategia.

La Enseñanza Recíproca se plantea como una enseñanza “proléptica” en el sentido de que se “anticipa a la competencia” antes de que la misma se produzca. La prolepsis en el contexto de la instrucción se refiere a situaciones en las que se anima a los alumnos a participar en una actividad grupal antes que los mismos puedan realizarla sin ayuda; es el contexto social el que apoya los esfuerzos del individuo.

Suponer que las capacidades cognitivas de un sujeto dependen de las interacciones sociales de las que participa, permite ampliar la unidad de análisis y centrarnos en las actividades en las que el sujeto participa, más que en los individuos independientes de la misma. En consecuencia, construir sistemas de actividad o un medio cultural para que el niño o el adolescente comprenda y aprenda, se vuelve una tarea relevante, social y científicamente, para los profesionales que trabajan en el campo educativo (Cole, 1999).

3. Un modelo cultural mediacional de la instrucción en lectura: *Lectura-Preguntas-Respuestas*

La Psicología cultural es una empresa teórica no homogénea, que alberga en su interior diferentes enfoques (De la Mata & Cubero-Pérez, 2003). Sin embargo, un conjunto de trabajos son los que marcan su surgimiento como un enfoque teórico y metodológico específico. Cubero-Pérez y Santamaría-Santigosa (2005) destacan los aportes de autores como Richard Shweder, Michael Cole y Jerome Bruner en ese sentido. En este trabajo retomamos, fundamentalmente, los aportes de la perspectiva histórico-cultural inaugurada por Vygostki y Leontiev, y continuada por Cole y colaboradores: la teoría de la actividad cultural-histórica (CHAT, por sus siglas en inglés) (Cole, 1995; Cole, 1996; Cole & Engeström, 1993; Cole & Engeström, 1995; Cole & Engeström, 2007; LCHC, 2010). Un supuesto clave de esta perspectiva refiere a que toda investigación, que intente vincular la cultura y los procesos cognitivos, debe enfocarse en acciones cotidianas que los sujetos realizan por medio de artefactos en contextos particulares, para entender las demandas psicológicas que dicha actividad supone. Según Cole (1999):

[...] un artefacto es un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales. (p. 114).

La noción de actividad es para este enfoque la unidad de análisis por excelencia, en tanto se considera que la indagación de los procesos psicológicos humanos debe contemplar las formas históricamente acumuladas de actividad humana, y asumir una perspectiva genética. La construcción deliberada de sistemas modelo de actividad con propósitos educativos constituye una de las líneas de investigación que la CHAT ha promovido (Cole & Engeström, 2007).

Un modelo de intervención desarrollado desde este enfoque es el denominado *Lectura-Preguntas-Respuestas* (Cole & Engeström, 1993; Griffin, Díaz, King, & Cole, 1989, citado en Cole, 1999), que constituye un antecedente valioso recuperado para desarrollar la investigación que se describe en este trabajo. Dicho modelo, concibe la lectura como una actividad conjunta, siendo central el modo en que los adultos organizan un “médium cultural” para que la misma se desarrolle (Cole, 1999). Los alumnos de 3° a 6° grado de la educación primaria estadounidense que participaron de la experiencia presentaban dificultades en la lectura comprensiva del texto. Se perseguía el objetivo de la participación de los niños en una actividad en la que estuviera implicada la lectura, antes que pudieran leer de modo autónomo. El trabajo se realizaba en pequeños grupos de alumnos que ocupaban los roles que a continuación se desarrollan. Además, participaba un estudiante universitario y el docente que oficiaban de “lectores competentes”.

La estructura global de la propuesta incluía los siguientes momentos:

1. Conversación sobre metas: debate sobre las diversas razones que los niños podían tener para querer aprender a leer.
2. Presentación del texto y los diversos instrumentos que formaban parte de la actividad: lápices, roles, papel, reglas de la actividad, etc.
3. Distribución de roles (impresos en fichas): cada participante era responsable de desempeñar al menos un rol en la actividad completa (la persona que pregunta sobre palabras difíciles de pronunciar; la

persona que pregunta sobre palabras difíciles de comprender, la persona que hace una pregunta sobre la idea principal del pasaje del texto, la persona que decide qué sujeto responderá a las preguntas hechas por otros, la persona que pregunta sobre lo que va a suceder después). Cada rol correspondía a una parte hipotética diferente del acto íntegro de la lectura.

4. Lectura silenciosa de un pasaje del texto por vez.
5. Adopción de los roles.
6. Elaboración de preguntas.
7. Nuevamente reinicio de la secuencia, exceptuando la charla sobre metas de la lectura.

Esta propuesta se inspira en el procedimiento de Enseñanza Recíproca desarrollado por Palinscar y Brown (1984) ya que el docente y los alumnos, luego de la lectura silenciosa de una parte del texto, entablan un dialogo sobre el mismo, incluyendo diferentes tipos de preguntas que ponen en juego diferentes aspectos de la comprensión lectora.

4. El Programa *Leer para Comprender*

El programa *Leer para Comprender* (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, De Beni & Cornoldi, 2011), es un instrumento destinado a la mejora de la comprensión lectora, basado en un modelo multicomponencial de la comprensión de textos, que reconoce 11 áreas organizadas en tres grandes núcleos:

1. Núcleo relativo al contenido (ligado a las habilidades de base): incluye las áreas del esquema básico del texto, hechos y secuencias y semántica léxica.
2. Núcleo relativo a la elaboración (que comprende los procesos de integración de la información): incluye las áreas de estructura sintáctica, cohesión textual e inferencias.

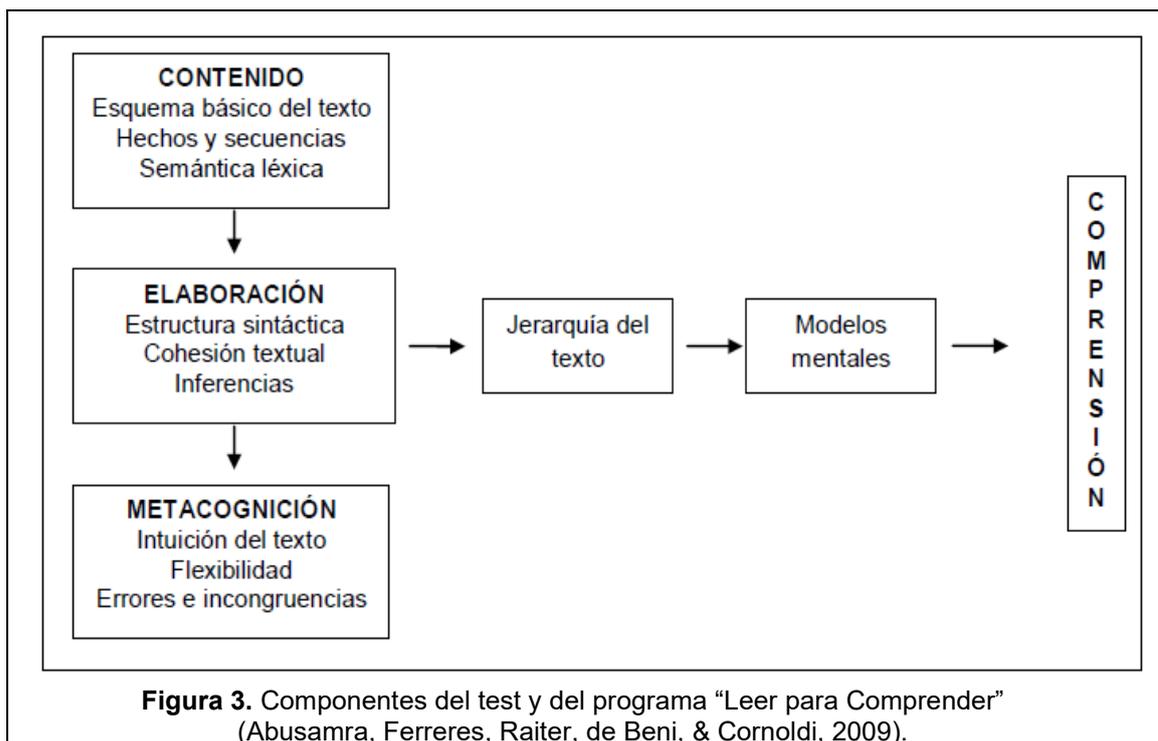
3. Núcleo relativo a la metacognición (que se centra en las habilidades de monitoreo y control): incluye las áreas de intuición del texto, flexibilidad y errores e incongruencias.

Estos tres núcleos convergen en otras dos áreas: jerarquía del texto (vinculada a la diferenciación de aspectos principales y secundarios) y modelos mentales.

Los autores han diseñado dos programas, uno destinado a niños de entre 9 y 12 años y otro destinado a los tres primeros años de la escolaridad secundaria (1º, 2º y 3º).

El programa trabaja selectivamente sobre las 11 áreas. Se considera que para desarrollar una habilidad compleja puede ser productivo operar en paralelo sobre algunos componentes, pero de manera independiente. El esquema de entrenamiento puede ser aplicado individual o colectivamente. La modalidad general prevé una fase de trabajo individual y una fase de discusión grupal sobre resultados y dificultades de las tareas.

El modelo teórico que fundamenta el programa, parte de la idea de que en la construcción del significado por parte de un lector confluyen un conjunto de habilidades, a partir de la información proporcionada por el texto. De ahí que el modelo se denomine multicomponencial. De modo sintético, presentamos las áreas que lo conforman en la Figura 3:



1. *Área de la estructura básica del texto*: alude a una habilidad elemental para la comprensión de textos, especialmente los narrativos, en los que cobra relevancia la identificación de los personajes, los hechos, el lugar, el tiempo y el narrador.
2. *Área de hechos y secuencias*: refiere a la capacidad de identificar la secuencia de los hechos que integran un texto, atendiendo a diferenciar la estructura temporal de la estructura narrativa.
3. *Área de semántica léxica*: corresponde al significado de las palabras en una determinada lengua, variable que ha sido ampliamente relacionada con la comprensión de textos. Comprende la identificación de distintas clases de palabras, significados referenciales o figurativos y las relaciones entre significados, ya sea de sinonimia, antonimia, hiperonimia e hiponimia. También incluye la capacidad de comprender la polisemia de algunas palabras y su significado en contexto.
4. *Área de estructura sintáctica*: plantea la competencia del lector para captar las diferencias de significados que se derivan de las diferencias

estructurales de las oraciones. Incluye la capacidad para reconocer las relaciones entre las palabras en el interior de la oración y la distinción entre estructuras sintácticas (afirmación, negación, interrogación, etc.). Obviamente la estructura sintáctica supone que el lector comprenda que la oración es una unidad compuesta por subunidades y que dicha composición sigue determinados patrones.

5. *Área de cohesión textual*: comprende la capacidad del lector para identificar los elementos (léxicos y gramaticales) en el texto, que le dan unidad semántica. Es decir, que supone que el texto es un todo unificado y que posee elementos que permiten identificar dicha unidad. Incluye establecer correferencias (conectar los elementos del texto), encontrar relaciones mediante coordinaciones y subordinaciones, detectar relaciones de sustitución (sinónimos, relaciones anafóricas), y generar conexiones lógicas entre palabras dentro de la frase y entre las frases.

6. *Área de inferencias*: refiere a la capacidad para reponer información no explicitada en el texto, apelando a los conocimientos generales del mundo, o a información distante en diferentes partes del texto. Existe un amplio acuerdo entre los expertos en el papel esencial que cumplen las inferencias en la comprensión exitosa. Hay diferentes tipos de inferencias, por un lado, se encuentran las conectivas, por otro, las elaborativas. Estas últimas son esenciales para la comprensión profunda y se realizan sobre el texto base o sobre el modelo situacional.

7. *Área de intuición del texto*: se trata aquí de la capacidad para anticipar el tipo de texto antes de leerlo, determinar sus características principales y evaluar su complejidad. La identificación del tipo textual es de fundamental importancia, dado que proporciona información sobre la organización de los elementos del texto.

8. *Área de jerarquía del texto*: incluye la capacidad de jerarquizar las diferentes informaciones que aparecen en el texto, es decir darles el orden de importancia que requieren. También implica activar la información

relevante e inhibir la irrelevante para reconocer las ideas principales, distinguir los párrafos importantes de los secundarios.

9. *Área de modelos de situación*: refiere a las representaciones que pueden tenerse de los personajes, los objetos, los escenarios y los hechos descritos en un texto. Los eventos expuestos en un texto pueden codificarse en términos de tiempo, espacio, protagonista, causalidad e intencionalidad. Es decir, que el modelo de situación es una representación multidimensional. Se aclara que la mayoría de las investigaciones han indagado la construcción del modelo en textos narrativos, aunque también se puede considerar su constitución en textos informativos o científicos.

10. *Área de flexibilidad*: corresponde a la capacidad que tiene el lector de adaptar su estrategia de lectura en función de los objetivos propuestos. Obviamente se trata de una capacidad metacognitiva. Incluye el reconocimiento de las diversas formas de aproximarse a un texto y la capacidad de detectar una idea importante para un objetivo específico.

11. *Área de errores e incongruencias*: comprende la detección de errores a nivel fonológico y morfosintáctico y las incongruencias a nivel semántico y pragmático, así como los procedimientos para corregirlos de forma rápida y precisa. Son un indicador de la capacidad de monitoreo que también forma parte de la metacognición.

5. Una propuesta *infusiva* para mejorar la comprensión lectora en la escuela secundaria

La implementación de la propuesta de intervención que se desarrolló implicó la construcción de un *sistema de actividad* en torno a la lectura de textos expositivos en la asignatura *Construcción de ciudadanía*, correspondiente al primer año de la educación secundaria. Las actividades estuvieron a cargo de una docente y de un investigador, los que funcionaron como una pareja pedagógica. La docente que participó de la intervención previamente fue informada sobre los objetivos, alcances y aplicación de la intervención propuesta.

Construcción de ciudadanía es un espacio curricular que se prolonga durante los primeros tres años del mencionado nivel educativo. En dicha asignatura se propone que los adolescentes construyan el ejercicio de una ciudadanía activa, en la medida en que el aula y la escuela son espacios donde ellos como ciudadanos se relacionan con otros y con el Estado.

Para abordar los temas que propone el diseño curricular se seleccionaron 14 textos de dos manuales escolares específicos de la asignatura (Balbiano et al., 2012; Marrone et al., 2014), destinados al primer año de la escolaridad secundaria. Los contenidos trabajados fueron: la igualdad y la equidad, la justicia, la adolescencia, la identidad individual y colectiva, los derechos humanos, la cultura, la participación y la democracia, la diversidad, la convivencia y los conflictos, la libertad y la responsabilidad (ver Tabla 11).

Cada encuentro se dividió en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Durante el primer momento se realizaron diferentes actividades. Una de las más importantes era la denominada “nube de predicciones”; en ella los alumnos debían predecir palabras claves para anticipar el tópico central del texto, a partir de los elementos paratextuales (Leahey & Harris, 1998). Esta actividad estaba mediada por una nube impresa en papel que se colocaba en el pizarrón al inicio de la clase y era completada por la docente, a partir de las anticipaciones que realizaban los niños. Asimismo, en ese primer momento, se proyectaban videos que abordaban algunos de los temas a trabajar, o que ejemplificaban algunos de los procesos cognitivos que los alumnos debían poner en marcha para comprender. El uso de videos ha sido señalado como un facilitador en la construcción del modelo de situación del texto (Gottheil et al., 2011).

En el segundo momento, la docente leía en voz alta el texto a trabajar, para que los alumnos pudiesen disponer de un modelo de cómo se debe leer con precisión, velocidad y entonación adecuada. Seguidamente se conformaban ocho grupos de cuatro integrantes cada uno. Cada alumno debía desempeñar un rol mediado por una tarjeta, siguiendo la propuesta de Cole (1999). El rol que cada alumno debía asumir variaba de un encuentro a otro.

Se definieron cinco roles: “yo jerarquizo la información” (jerarquía del texto), “yo me ocupo de las palabras difíciles de comprender” (vocabulario), “yo leo en voz alta” (fluidez lectora), “yo realizo las inferencias” (inferencias), “yo comunico el trabajo que realizó mi grupo” (Ver Figuras 4 y 5). El ejercicio del rol implicaba resolver un conjunto de actividades a partir del texto. Durante los primeros encuentros (8) se trabajaron los roles jerarquía del texto, vocabulario, fluidez, y comunicación grupal. En los encuentros restantes (6), el rol sobre jerarquía textual fue remplazado por el de inferencias.



Figura 4. Tarjetas de roles de las áreas de Jerarquía de la información textual, Vocabulario y Coordinación grupal

Las actividades que realizaron los alumnos en los roles de vocabulario, inferencias y jerarquía del texto, se elaboraron a partir de aquellas propuestas en el programa *Leer para Comprender* (Abusamra, et al., 2011), contemplando las particularidades de los textos seleccionados para la intervención. Asimismo, en la segunda sesión de la propuesta, se utilizó una tarea extraída del programa *LEE Comprensivamente* (Gottheil et al., 2011) (Ver Anexo).

Antes de la entrega de las tarjetas, el investigador explicitaba los procesos cognitivos implicados en el ejercicio de cada rol y cómo éstos se relacionaban con la comprensión. En el rol de jerarquía del texto se incluyeron actividades que implicaban la titulación de párrafos, el resumen de párrafos o el resumen de los textos. En el área de inferencias se trabajó sobre la diferencia entre información explícita e implícita en los textos, como la necesidad de completar el texto con conocimiento previo del lector.



Figura 5. Tarjetas de roles de las áreas de Fluidez lectora e Inferencias

En el área de vocabulario se trabajó sobre el significado de las palabras disciplinares, así como el de las no disciplinares, necesarias para comprender el texto. El rol de lectura en voz alta se fundamenta en la importancia que cobran las lecturas modeladas por la docente para las lecturas posteriores a cargo de los alumnos al interior de los grupos. Además, los estudiantes que ejercían dicho rol leían de tres a cuatro veces el texto junto al investigador, en un espacio apartado de la clase. Las lecturas repetidas, han sido identificadas como una estrategia que favorece la eficacia y la fluidez lectoras (Valleley & Shriver, 2003). Finalmente, el rol de comunicación del trabajo grupal requirió que el alumno que lo llevaba a cabo se informara del trabajo de sus compañeros y comunicara en el

plenario final de la clase el trabajo grupal. Este rol adquiere relevancia en relación con la evidencia de los efectos positivos de estrategias colaborativas para la lectura (NRP, 2000).

En el momento posterior a la lectura, la docente junto con el investigador retomaba las actividades que los alumnos resolvían previamente en sus grupos. En todos los encuentros las palabras disciplinares se volcaron en un fichero, que progresivamente se fue convirtiendo en un artefacto de consulta por parte de los alumnos y de los coordinadores. Asimismo, en este tercer momento, se retomaban las predicciones presentes en la nube y se analizaba de modo conjunto si se cumplían o no, y las razones por las cuales esto sucedía.

Tabla 11

Textos y habilidades trabajadas en el programa de intervención

Texto	Áreas de la comprensión trabajadas	Carga horaria
Ciudadanía, participación y democracia. (Balbiano, De Luca, Echt, Galli <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, Jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Distintas formas de participar. (Balbiano, De Luca, Echt, Galli <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, Jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Una sociedad, muchos actores. (Balbiano, De Luca, Echt, Galli <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, Jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Una sociedad, muchos actores. (Balbiano, De Luca, Echt, Galli <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, Jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Ciudadanía, participación y democracia. (Marrone, Fuertes, Ferreyra, Ramirez-Llorens <i>et al.</i> , 2014)	Vocabulario, Jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Distintas formas de participar (Balbiano, De Luca, Echt, Galli <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, Jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Entre la libertad y la responsabilidad. (Balbiano, De Luca, Echt, Galli <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, Jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Entre la libertad y la responsabilidad. (Balbiano, De Luca, Echt, Galli <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, Jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs

Identidad Cultural Individual y Colectiva. (Marrone, Fuertes, Ferreyra, Ramirez-Llorens <i>et al.</i> , 2014)	Vocabulario, Inferencias, fluidez lectora	2hs
La identidad cultural colectiva. (Marrone, Fuertes, Ferreyra, Ramirez-Llorens <i>et al.</i> , 2014)	Vocabulario, Inferencias, fluidez lectora	2hs
Definir la adolescencia. (Balbiano, De Luca, Echt, Galli <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, Inferencias, fluidez lectora	2hs
Igualdad en la diversidad. (Marrone, Fuertes, Ferreyra, Ramirez-Llorens <i>et al.</i> , 2014)	Vocabulario, Inferencias, fluidez lectora	2hs
La justicia. (Balbiano, De Luca, Echt, Galli <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, Inferencias, fluidez lectora	2hs
¿Cuándo una sociedad es justa? (Balbiano, De Luca, Echt, Galli <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, Inferencias, fluidez lectora	2hs

La conformación de la pareja pedagógica entre el docente y el investigador permitió, por un lado, supervisar la fidelidad de implementación de la propuesta. Además, se constituyó en un dispositivo de aprendizaje mutuo para los integrantes de la dupla. Dicho formato de enseñanza ha sido utilizado en la formación del profesorado en diferentes contextos (Cotrina, García, & Caparrós, 2017; Rodríguez-Zidán & Grilli Silva, 2013).

Más allá de la investigación, el formato de pareja pedagógica, podría ser una modalidad interesante para la intervención y orientación al profesorado, incluso para intervenir en otras problemáticas educativas. Es decir, la pareja pedagógica conformada por psicólogos educacionales y profesores podría ser pensada como una modalidad de orientación psicoeducativa.

Referencias del capítulo

- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender*. Buenos Aires: Paidós.

- Balbiano, J., De Luca, P., Echt, L., Galli, A., Ippolito, M., López, L., ... Valle, J. (2012). *Ciudadanía I*. Buenos Aires: Santillana.
- Cole, M. & Engestrom, Y. (1995). Mind, culture, person: elements in a cultural psychology: Comment. *Human Development*, 38, 19-24.
- Cole, M. (1995) Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology*, 1, 25-54. <http://doi.org/10.1177/1354067X9511003>
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición. En G. Salomon (comp.). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M., & Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (pp. 484-507). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cotrina, M., García, M.C., & Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 57. doi: <http://doi:10.17811/rifie.46.2017.57-64>
- Cubero-Pérez, M. & Santamaría-Santigosa, A. (2005). Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- De Beni, R., Cornoldi, C. Carretti, B., & Meneghetti, B. (2003). *Nuova Guida alla Comprensione del Testo*. Trento: Erickson.
- de la Mata, M. & Cubero-Pérez, M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 181-199. <http://doi.org/10.1174/021037003321827777>
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, ... Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente. Guía teórica*. Buenos Aires: Paidós.
- Jetton, T. L. & Lee, R. (2012) Cap. 1. Learning from Text. Adolescent Literacy from Past Decade. En T. L. Jetton & C. Shanahan (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.
- Leahey, T. H. & Harris, R. J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Printice Hall.

- Marrone, I., Fuertes, A., Ferreyra, R., Ramirez-Llorens, F., Enda-Marrone, L., Pierri, C., ... Rojtenberg, C. (2014) *Ciudadanía I*. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Pub. No. 00- 4769). Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Palincsar, A. S. (1987). *Collaborating for collaborative learning of text comprehension*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Palincsar, A. S., Brown, A. L., & Martin, S. M. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist*, 22, 231-253.
- Palincsar, A. S., David, Y., Winn, J., Stevens, D., & Brown, A. L. (1990, April). *Examining the differential effects of teacher- versus student-controlled activity in comprehension instruction*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Palincsar, A. S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. http://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Rodríguez-Zidán, E. & Grilli-Silva, J. (2013). La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Revista Páginas de Educación*, 6(1), 54-74. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100004&script=sci_arttext
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Rosenshine, B., Meister, C. & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181-221.
- Téllez, J. A. (2004). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson

Capítulo 5

La presente investigación: metodología de trabajo

En el presente estudio se examinó el impacto de una propuesta de intervención sobre la comprensión lectora de alumnos ingresantes a la escolaridad secundaria. Se incluyeron 63 estudiantes, que fueron distribuidos en dos grupos, uno experimental y otro control. Ambos fueron evaluados antes y después de la aplicación de la propuesta de intervención al grupo experimental. Se trata de un estudio cuasi-experimental³, con medidas pre y post, con un grupo cuasi-control (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, Montero & León, 2005; Supo, 2020).

1. Problema que da origen a la investigación

El interés acerca del tema surge de la reiterada evidencia acerca de las dificultades en comprensión lectora que persisten aún en los estudiantes del nivel secundario y, consecuentemente, en las habilidades para aprender a partir de los textos. Esta problemática atraviesa al sistema educativo, y aparece agudizada con la sanción de la Ley Nacional de Educación, que incluyó como obligatorio un nivel educativo que históricamente estuvo destinado a un sector minoritario de la población (Roldán, 2019).

Otro aspecto crítico para tener en cuenta refiere a la “transferencia” de los conocimientos generados en el campo de la investigación en psicología educacional al quehacer cotidiano de los docentes y al de los agentes

³ En las investigaciones de tipo cuasi-experimentales se manipula deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre la/s variable/s dependiente/s. Difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos, que requiere de su selección aleatoria. En los diseños cuasi-experimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos.

educativos. Esta situación conduce a preguntarnos ¿Por qué persisten las dificultades para enseñar a comprender textos si contamos con conocimiento acerca de cómo hacerlo de forma eficaz? (Perines, 2018; Ripoll & Aguado, 2014; Sánchez-Miguel, 2016).

La mayoría de los trabajos de investigación consultados, que evalúan la eficacia de los programas para mejorar la comprensión de textos en Argentina, se han realizado por fuera del horario escolar. Además, dichas intervenciones habitualmente no utilizan textos propios de las asignaturas y tampoco evalúan las relaciones de la mejora de la comprensión con el aprendizaje escolar de contenidos específicos (Cartoceti, et al., 2016; Fonseca et al., 2019; Fonseca, et al., 2014; Gottheil, et al., 2019; Ochoa, et al., 2019). En consecuencia, esos programas mantienen una suerte de “distancia” con respecto a la configuración áulica de la realidad escolar y de las tareas que llevan a cabo los profesores.

En función de ello es posible preguntar: ¿un programa de intervención específico implementado en el ámbito escolar junto a una docente, en el espacio de una asignatura, puede mejorar la comprensión lectora?; ¿esa mejora se extiende a los aprendizajes de contenidos?; ¿Dicho programa impacta por igual en los alumnos que presentan dificultades de comprensión que en aquellos que no manifiestan estas dificultades?

La investigación versó, entonces, sobre la evaluación de los efectos de un programa de intervención en comprensión de textos, destinado a alumnos de primer año de la escolaridad secundaria. Su originalidad reside en que fue implementado junto con la docente a cargo de una asignatura específica (Construcción de ciudadanía). Para ello se utilizaron los textos que la docente utiliza en su desempeño habitual. La evaluación realizada antes y después de la intervención, estuvo dirigida no solo a examinar el incremento postulado sobre las habilidades para comprender textos, sino también a la mejora del aprendizaje de los contenidos de la asignatura en cuestión. Dicho de otro modo, el propósito último fue ponderar la mejora en la comprensión lectora al mismo tiempo que su transferencia al aprendizaje de contenidos.

En suma, se pretende que el programa diseñado sea factible de utilizar por los docentes en su quehacer escolar, de modo tal de tender puentes reales y dinámicos entre la investigación en el campo de la comprensión lectora y el trabajo que se realiza en las escuelas.

2. Materiales y métodos

A partir de los interrogantes formulados, se sostuvieron las siguientes hipótesis de trabajo.

Hipótesis

H1. La comprensión lectora mejora con la implementación de intervenciones específicas implementadas en el ámbito del aula escolar.

H2. La intervención que conjuga el trabajo sobre comprensión utilizando textos escolares, mejora el aprendizaje de los alumnos en el área disciplinar.

H3. Los efectos de un programa de intervención específico son diferenciales según se trata de alumnos con y sin dificultades de comprensión.

Objetivos

En consonancia con las hipótesis formuladas se propusieron los siguientes objetivos.

Objetivo General

- Contribuir al conocimiento del impacto de estrategias específicas de intervención en comprensión lectora, en el comienzo de la escolaridad secundaria, para contar con evidencia empírica acerca de su posible eficacia para mejorar los desempeños y/o prevenir dificultades.

Objetivos Específicos

- Evaluar el desempeño en comprensión lectora de alumnos que inician el primer año de la escolaridad secundaria, en las siguientes dimensiones: eficacia lectora, vocabulario (semántica léxica), jerarquía de la información textual (orden de importancia de las informaciones proporcionadas) y capacidad de realizar inferencias, para identificar sus características.

- Comparar el desempeño en comprensión lectora antes y después de la implementación de la propuesta de intervención para identificar posibles mejoras.
- Comparar el desempeño de los buenos y malos comprendedores antes de la implementación de la propuesta para delimitar el perfil de estos últimos.
- Estimar el impacto de la propuesta de intervención en el desempeño en comprensión lectora en alumnos con y sin dificultades.
- Estimar el impacto de la propuesta en el aprendizaje disciplinar en el área de *Construcción de ciudadanía*.

Participantes

Se incluyeron un total de 63 estudiantes (47.6% mujeres, 52.4% varones), que asistían al primer año de una escuela secundaria de gestión privada, ubicada en la ciudad de La Plata, Argentina. La edad promedio del grupo se situó en 11.9 años ($DE = .33$). Los directivos del lugar informaron que el grupo que participó del trabajo proviene de familias de nivel socioeconómico medio.

Los participantes fueron distribuidos en un grupo experimental ($n= 32$) sobre el que se aplicó el programa y un grupo control ($n= 31$) que recibió la enseñanza habitual (Tabla 12).

Tabla 12
Estadísticos descriptivos de las edades de los participantes

Edad	Grupo Experimental N= 32	Grupo Control N= 31
Rango	11-12	11-13
Media	11,97	11,87
DT	0,18	0,43

Además, participaron dos docentes y un investigador. Una de las docentes llevó a cabo, en el grupo experimental, la propuesta de intervención que se presentó en este trabajo, con la participación y la supervisión del tesista. La

otra docente estuvo a cargo del grupo control, bajo la modalidad de enseñanza habitual, sin recibir asesoramiento ni supervisión de parte del investigador.

Instrumentos

Se seleccionaron los instrumentos que a continuación se detallan.

Comprensión general. Se utilizó el *screening* informativo “Japón: primeros en dibujos animados” del *Test Leer para Comprender (TLC)* (Abusamra et al., 2010), destinado a ponderar la comprensión general. La prueba consta de 10 preguntas sobre el contenido del texto, cada una con cuatro opciones de respuesta. Se asigna 1 punto por cada respuesta correcta y 0 punto si la respuesta es incorrecta, el participante no responde o selecciona más de una opción. Se obtiene como indicador de desempeño la cantidad total de ítems respondidos correctamente, en este caso, el máximo son 10 puntos. Posee baremos argentinos para alumnos que asisten al último año de la escuela primaria, y al primer año de la escuela secundaria. La consistencia interna del instrumento arroja un Alfa de Cronbach de .66.

Vocabulario, jerarquía del texto e inferencias. Para evaluar algunos componentes de la comprensión considerados en el programa de intervención, se seleccionaron diferentes pruebas del *Test Leer para Comprender (TLC)* (Abusamra et al., 2010).

Vocabulario. Se examinaron las *habilidades específicas de vocabulario* a través de la *subprueba de semántica léxica* que evalúa: el reconocimiento del significado de palabras y/o expresiones desconocidas, la asignación del sentido correcto a las palabras polisémicas en función del contexto, el uso literal o metafórico de algunos significados, y el reconocimiento de antónimos y sinónimos. Comprende 12 ítems con respuestas de elección múltiple. El puntaje máximo es de 12 puntos. La consistencia interna arroja un Alfa de Cronbach de .73.

Inferencias. Se utilizó la *subprueba de inferencias* que evalúa la capacidad de realizar inferencias semánticas, sintácticas y puente. Consiste en 12 ítems. El puntaje máximo es de 12 puntos. La consistencia interna arroja un Alpha de Conbach de .77.

Jerarquía del Texto. Finalmente se administró la *subprueba jerarquía del texto* que incluye tareas que requieren que el lector atribuya distintos grados de importancia a la información y que diferencie cuál es o no relevante para comprenderla. Consta de 12 ítems, con un puntaje máximo del mismo número. Su consistencia interna corresponde a un Alpha de Crobach de .74.

En cada una de estas pruebas se asigna 1 punto por cada respuesta correcta y 0 punto si la respuesta es incorrecta, el participante no responde o selecciona más de una opción. Se obtiene como indicador de desempeño la cantidad total de ítems respondidos correctamente (máximo 12).

Eficacia lectora. Para evaluar la eficacia lectora se usó el *Test Colectivo de Eficacia Lectora Buenos Aires (TECLE)* (Ferrerres, Abusamra, Casajús, & China, 2011). Esta prueba indaga diferentes aspectos. Por un lado, el procesamiento eficaz y veloz en la decodificación y el reconocimiento ortográfico. Por el otro, cuestiones implicadas en el procesamiento oracional (semántico y sintáctico). Finalmente, permite indagar el manejo de los recursos cognitivos para resolver la tarea en el tiempo permitido. Se compone de 64 ítems con respuestas de elección múltiple. Cada ítem es una oración en la que se omite una palabra. Debe completarse seleccionando una de las cuatro opciones posibles: sólo una de ellas es correcta y las demás corresponden a tres palabras distractoras que difieren de la correcta desde el punto de vista fonológico, ortográfico o semántico. El alumno debe completar la mayor cantidad de reactivos en un tiempo máximo de cinco minutos. Se obtiene 1 punto por cada ítem correcto. El puntaje máximo es de 64 puntos. La prueba presenta un coeficiente de estabilidad $r = .90$, evaluado a través del método de test – retest (China, 2018).

Contenido escolar. La *prueba de contenido escolar* se diseñó específicamente para este trabajo para evaluar la presencia/ausencia de

mejora en el aprendizaje de los contenidos disciplinares de la asignatura seleccionada. Consta de 9 preguntas de elección múltiple sobre los contenidos explicitados para la asignatura *Construcción de ciudadanía* en el curriculum escolar oficial para la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, se tuvieron en cuenta los temas que las docentes impartían en la institución donde se llevó a cabo el estudio. Cada ítem correcto recibió 1 punto. El puntaje máximo que se podía obtener en la prueba fue de 9 puntos.

Procedimientos

Obtención de datos. En primer lugar, se tomó contacto con la institución educativa para solicitar el permiso de las autoridades escolares, el consentimiento informado de los padres/tutores de los participantes y el asentimiento de los alumnos para realizar la investigación. Las autoridades de la escuela secundaria mostraron su interés y propusieron una reunión con los padres de los alumnos, en la que se les informó sobre los alcances, el tipo y el propósito de la investigación y las fuentes de financiamiento. Se aclaró que se aseguraría el anonimato y confidencialidad de los datos a obtener. En todo momento se atendió a que no se produjera ningún tipo de malestar que justificara la exclusión de algún participante de la investigación.

El estudio respetó los principios éticos para la investigación con seres humanos recomendados por la *American Psychological Association* (2010), los lineamientos provistos por el CONICET para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (2006), la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos del Niño y lo establecido por la Ley N° 13.298 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño de la Provincia de Buenos Aires.

Se procedió a evaluar colectivamente con los instrumentos seleccionados, a ambos grupos en dos oportunidades: antes y después de la intervención realizada sobre el grupo experimental. En cada oportunidad se llevaron a cabo dos encuentros de 50 minutos, para cada grupo.

Finalizada la primera evaluación, seguidamente se trabajó con los niños que participaron de la intervención, desarrollada en el capítulo anterior, durante 14 encuentros de dos horas de duración cada uno, con una periodicidad de un encuentro por semana durante el horario escolar. Los participantes del grupo control recibieron enseñanza habitual por parte de la docente a cargo de ese grupo. En las dos oportunidades ambos grupos fueron evaluados con los mismos instrumentos, en idénticas condiciones.

Análisis y elaboración de los datos. En primer lugar, se procedió a evaluar los protocolos individuales de los participantes. En los casos del *Test Leer para Comprender* y del *TECLE* se obtuvo la puntuación final siguiendo los procedimientos que proponen los autores de cada test. Se descartaron aquellos protocolos que tuvieran menos del 70% de los ítems completados.

Los datos sobre las variables dependientes fueron volcados en una matriz en el programa estadístico SSPS (versión 25). En primer lugar, se analizaron estadísticos descriptivos (frecuencias, medias, DE y porcentajes) de ambos grupos, para verificar si los valores finales de las variables consideradas se ajustaban o no a una distribución normal (Kolmogorov Smirnov). Dado que los datos se alejaron de forma significativa de una distribución normal, se utilizaron estadísticos no paramétricos para las pruebas de hipótesis. En primer lugar, utilizamos la prueba *U* de Mann-Whitney para comparar el desempeño de ambos grupos (experimental y control) en la primera evaluación. Posteriormente se utilizó la prueba de rango con signos de Wilcoxon, para comparar las observaciones antes y después de la intervención, tanto en el grupo experimental como en el control, con el fin de ponderar si las diferencias observadas entre ambas evaluaciones resultaban significativas o no. Además, se calculó la asociación entre las variables del grupo total, del grupo experimental, y del grupo control en la primera y segunda evaluación, a fin observar la correlación bivariada entre las mismas.

En segundo lugar, a partir de los resultados obtenidos en la prueba de comprensión general, los participantes fueron estratificados en tres grupos según su desempeño: alto ($n = 12$), medio ($n = 33$) y bajo ($n = 18$). Para

clasificar el grupo de esta manera se tomó como referencia la *Media* y el *DE* del grupo total. Así, quienes obtuvieron puntajes de 0 a 6 fueron considerados comprendedores con bajo desempeño (1 *DE* por debajo de la *Media*); quienes puntuaron entre 7 y 9, comprendedores medios (entre 1 *DE* negativo hasta 1 *DE* positivo); y quienes obtuvieron 10 puntos, alumnos con alto rendimiento en comprensión (1 *DE* por encima de la *Media*). Este criterio de clasificación ha sido utilizado en otras investigaciones en el campo de la psicología de la lectura (Abusamra, Cartoceti, Raiter, & Ferreres, 2008; Canet-Juric, Burin, Andrés, & Urquijo, 2013). Su objetivo fue comparar los desempeños de los dos grupos extremos alto y bajo, de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en cada variable. Dicha comparación se llevó a cabo con la prueba estadística *U* de Mann-Whitney.

Finalmente, se examinó el impacto del programa de intervención en el grupo de alumnos identificados como comprendedores con dificultades. Nuevamente utilizamos la prueba de rango con signos de Wilcoxon, para comparar las observaciones antes y después de la intervención en todas las variables incluidas en el estudio.

Para calcular la magnitud de la diferencia entre las observaciones antes y después del programa de intervención, como la diferencia entre las puntuaciones obtenidas entre buenos y malos comprendedores, se utilizó otro estadístico no paramétrico: Delta de Cliff, que se considera una prueba robusta para distribuciones no normales. Dicho estadístico no requiere ninguna asunción previa y evalúa la magnitud de la superposición entre dos vectores de observaciones. El Delta de Cliff es un número real cuyos valores se mueven entre -1 a +1, cuyos signos + o - dependen solo del vector que ingresó primero en los cálculos. Por lo tanto, simplemente se puede considerar el valor absoluto, siguiendo las recomendaciones de Romano et al. (2006), de acuerdo con el siguiente criterio: un tamaño de efecto pequeño alrededor de .147, un tamaño de efecto medio alrededor de .33 y un tamaño de efecto grande alrededor de .474. La orientación general sobre la interpretación indica que Delta = cero significa una superposición completa

entre los dos vectores (es decir, asociada a una significación estadística para la diferencia entre dos vectores), o sea que ambos conjuntos de resultados son muestras aleatorias de la misma población. Por el contrario, cuando Delta va en sentido contrario hacia el valor absoluto de 1 (+1 o -1 si no considera el valor absoluto), entonces el tamaño del efecto es gradualmente mayor (una diferencia estadística confiable entre vectores según el valor de p). Dichos cálculos se realizaron de acuerdo con la propuesta de Macbeth, Razumiejczyk y Ledesma (2011).

Referencias del capítulo

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A., & Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Revista Psicho*, 39(3), 352-361.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para comprender. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington, DC, EE.UU: Autor. <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. L., & Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(3), 996-1005.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111-128.
- China, N. (2018). *Validez, confiabilidad y datos normativos de un test breve para la medición de la eficacia lectora en alumnos de escuela primaria* (Tesis doctoral). Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68404/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2006). *Lineamientos para el comportamiento ético en las ciencias sociales y humanidades*. Resolución 2857/06. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., & China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 1, 1-7.

- 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. *Psicología Educativa*, 25, 91-99. <http://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A.,..., & Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41-50. doi:10.5579/ rnl.2014.0151
- Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A. I., & Molina, S. (Avance Online). Eficacia del programa "Lee Comprensivamente" para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 99-111. doi.org/10.23923/rpye2019.01.175
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Macbeth, G., Razumiejczyk, E., & Ledesma, R. D. (2011). Cliff's Delta Calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations. *Universitas Psychologica*, 10(2), 545-555.
- Montero, I. & León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Ochoa, M. E., del Río, E. N., Mellone, C., & Simonetti., E. C. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 63-73. doi.org/10.23923/rpye2019.01.172
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente?, *Estudios sobre educación*, 34(1), 9-27. doi: 10.15581/004.34.9-2
- Ripoll, J., & Aguado, G. (2014) La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001
- Roldán, L. Á. (2019). Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas. *Psicología USP*. doi 10.1590/0103-6564e20180126
- Romano, J., Kromrey, J. D., Coraggio, J., Skowronek, J., & Devine, L. (2006). *Exploring methods for evaluating group differences in the NSSE and other surveys: Are the t-test and Cohen's d indices the most appropriate choices?* Paper presented at the Southern Association for Institutional Research, Arlington, VA.

- Sánchez Miguel, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe* 13. doi: 10.15645/Alabe2016.13.1.
- Supo, J. (2020). *Seminarios de Investigación Científica: Metodología de la Investigación Para las Ciencias de la Salud* (Spanish Edition). North Miami, FL, USA: CreateSpace Independent Publis.

Capítulo 6

Resultados

En este capítulo se expondrán, en primer lugar, los resultados descriptivos de los grupos examinados. En segundo lugar, la distribución de los valores finales de las variables incluidas, que permitieron seleccionar los estadísticos destinados a los análisis inferenciales. En tercer lugar, se ofrecen, primero, los resultados relativos a las comparaciones intergrupales e intragrupalas, obtenidos en la primera y segunda evaluación, es decir antes y después de la implementación del programa de intervención y, segundo, las correlaciones entre las variables incluidas. En cuarto lugar, aparece el análisis del impacto de programa de intervención en los subgrupos identificados como comprendedores con dificultades, tanto del grupo experimental como del grupo control. Finalmente, también se analiza ese impacto sobre el conocimiento de los contenidos de la asignatura en cuyo desarrollo se implementó el programa propuesto.

1. Resultados descriptivos de los grupos examinados y distribución de los valores finales de las variables incluidas

A continuación, aparecen los valores descriptivos de los grupos examinados pre y posttest así como el análisis de la distribución de los valores finales de las variables incluidas.

En la Tabla 13 aparecen los estadísticos descriptivos de los grupos en la primera evaluación y en la Tabla 14 los resultados de la segunda evaluación.

Más abajo, en las tablas 15 y 16, se informa la distribución de los valores finales de las variables numéricas, que han permitido seleccionar las pruebas inferenciales destinadas a la comparación del desempeño del grupo experimental y el grupo control.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos de ambos grupos en el pretest

Variables	Grupo experimental			Grupo control		
	Mínimo	Máximo	Media (DE)	Mínimo	Máximo	Media (DE)
Inferencias	3.00	11.00	8.59 (2.54)	4.00	12.00	9.14 (2.22)
Jerarquía	2.00	12.00	8.75 (2.06)	4.00	12.00	9.03 (2.37)
Vocabulario	3.00	11.00	9.00 (2.28)	5.00	12.00	9.23 (1.85)
Eficacia	27.00	64.00	49.13 (9.69)	23.00	64.00	51.40 (9.97)
Comprensión	3.00	10.00	7.19 (1.86)	3.00	10.00	7.97 (2.04)

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de ambos grupos en el postest

Variables	Grupo experimental			Grupo control		
	Mínimo	Máximo	Media (DE)	Mínimo	Máximo	Media (DE)
Inferencias	7.00	12.00	10.3 (1.68)	3.00	12.00	9.10 (2.55)
Jerarquía	3.00	12.00	9.27 (2.1)	2.00	12.00	9.00 (2.68)
Vocabulario	7.00	12.00	10.00 (1.41)	4.00	12.00	9.83 (2.12)
Eficacia	33.00	64.00	58.77 (6.83)	34.00	64.00	53.62 (9.16)
Comprensión	3.00	10.00	7.85 (2.03)	0.00	10.00	7.69 (2.36)

La distribución de esos valores, tanto en el pretest como en el postest, en el grupo total de alumnos, informa sobre la falta de ajuste al modelo normal, razón por la cual se seleccionaron, como se señalara precedentemente, pruebas no paramétricas para los análisis inferenciales a realizar.

Tabla 15

Pruebas de normalidad en las evaluaciones pretest

Variables	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>		
	Estadístico	GI	<i>p</i>
Inferencias	.180	59	.000*
Jerarquía	.178	59	.000*
Vocabulario	.189	59	.000*
Eficacia	.095	59	.200
Comprensión	.160	59	.001*

* $p < .01$

Tabla 16

Pruebas de normalidad de las evaluaciones posttest

Variables	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>		
	Estadístico	GI	<i>p</i>
Inferencias	.183	47	.000*
Jerarquía	.180	47	.001*
Vocabulario	.221	47	.000*
Eficacia	.234	47	.000*
Comprensión	.240	47	.000*

* $p < .01$

2. Análisis inter e intragrupal

2.1. Comparaciones intergrupales del desempeño del grupo experimental y el grupo control

Pretest. A los fines de comparar el desempeño de ambos grupos de alumnos antes de la implementación se utilizó la prueba de *U* de Mann-Whitney sobre los valores de tendencia central en el pretest en todas las variables consideradas (comprensión general, vocabulario, inferencias, jerarquía del texto y eficacia lectora). Tal como puede observarse en la Tabla 17, los grupos no diferían en su rendimiento.

Tabla 17

Diferencia en el desempeño de ambos grupos en el pretest

Pruebas	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Inferencias	412.00	-0.763	.446
Jerarquía	418.50	-0.667	.505
Vocabulario	461.00	-0.059	.083
Eficacia	407.00	-0.838	.402
Comprensión	346.00	-1.731	.083

2.2. Comparaciones intragrupal del desempeño del grupo experimental y el grupo control

A continuación, aparecen las diferencias pre-postest de cada uno de los grupos, calculados a partir de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Posteriormente, se ofrece el análisis particularizado del desempeño en cada una de las variables consideradas.

Grupo experimental. Como puede observarse, en este grupo, las diferencias entre la primera y segunda evaluación alcanzan significación estadística en la mayoría de las variables, excepto en el caso de jerarquía el texto (Tabla 19).

Tabla 19

Diferencias en el desempeño del grupo experimental entre el pre y el postest

Variables	<i>Z</i>	<i>p</i>	δ
Inferencias	-3.357	.001**	-.44
Jerarquía	-1,164	.245	
Vocabulario	-2,231	.026*	-.196
Eficacia	-3.648	.000**	-.576
Comprensión	-2.524	.012*	-.265

* $p < .05$ ** $p < .01$

Grupo control. No sucede lo mismo en el grupo control, en el que las diferencias pre-postest no resultan significativas, excepto en el caso de vocabulario (Tabla 20).

Tabla 20
*Diferencias en el desempeño del grupo control
entre el pre y el postest*

Variables	Z	p	δ
Inferencias	-0.305	.761	
Jerarquía	-.132	.895	
Vocabulario	-2.176	.030*	-.230
Eficacia	-1.234	.217	
Comprensión	-0.214	.831	

* $p < .05$

2.2.3. Análisis particularizado de las variables bajo estudio

Complementariamente al análisis realizado, que ha podido identificar la presencia o ausencia de diferencias significativas inter e intragrupal, resulta de interés examinar con mayor detalle el comportamiento de los valores individuales de cada una de las variables.

Inferencias. Se observa que el grupo experimental obtiene mejoras significativas, con un tamaño del efecto grande. En el grupo control, si bien se registra un leve cambio, la diferencia y el tamaño del efecto no son significativos (Fig. 6).

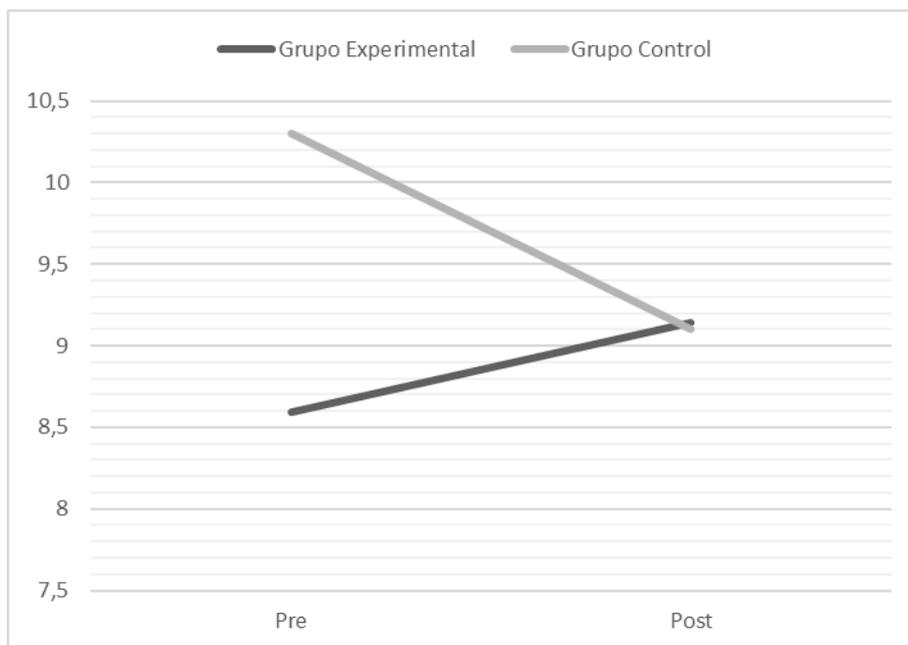


Figura 6. Desempeño de ambos grupos en la prueba de Inferencias

Jerarquía del texto. No aparecen diferencias significativas en ninguno de los dos grupos. No obstante, mientras en el grupo experimental se detecta un avance en los puntajes (Fig. 7), en el grupo control aparece una disminución leve.

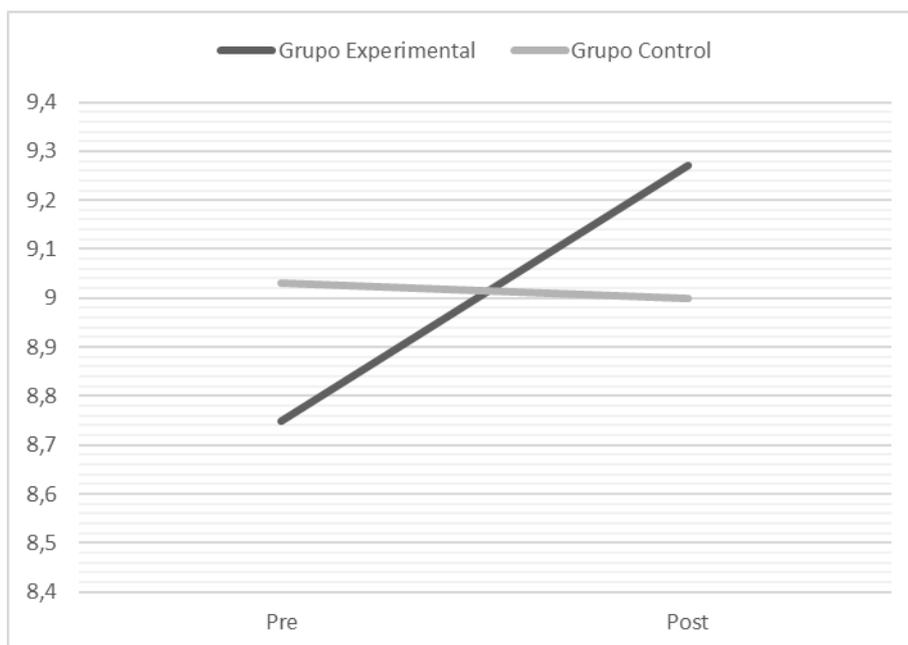


Figura 7. Desempeño de ambos grupos en la prueba de Jerarquía del Texto

Vocabulario. Ambos grupos muestran una mejora respecto del pretest estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto pequeño-mediano (Fig. 8).

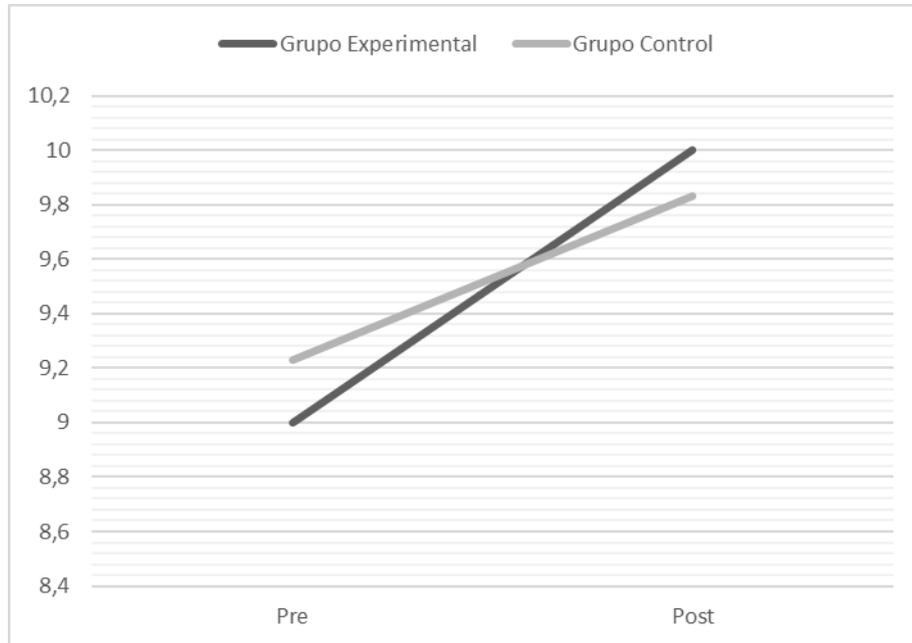


Figura 8. Desempeño de ambos grupos en la prueba de Vocabulario

Eficacia Lectora. El grupo experimental muestra una clara mejora entre las medidas antes-después, estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto grande. El incremento en el grupo control no alcanza significación estadística (Fig. 9).

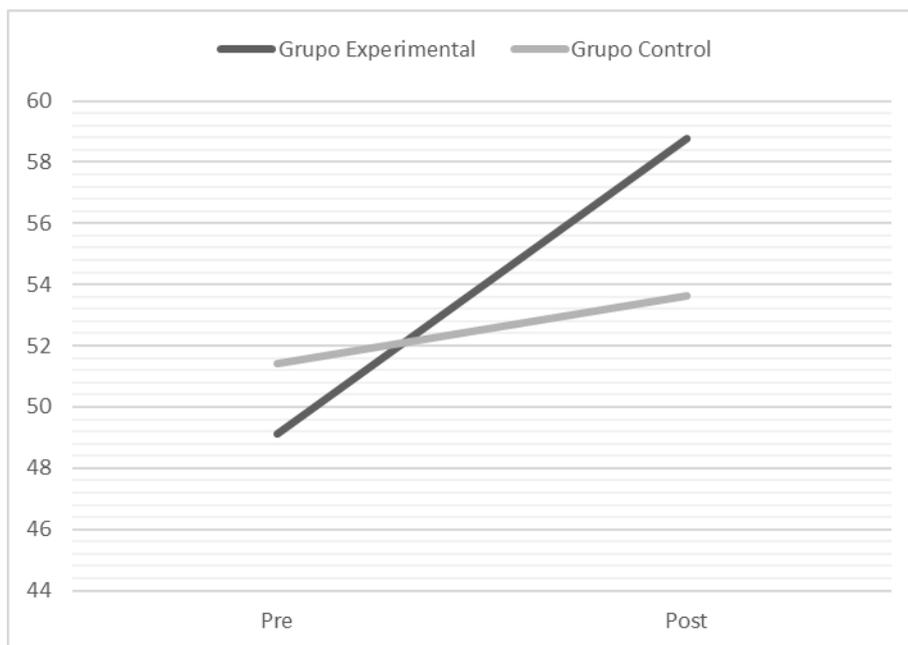


Figura 9. Desempeño de ambos grupos en la prueba de Eficacia Lectora

Comprensión General. En esta variable en el grupo experimental se observa una diferencia estadísticamente significativa con un tamaño del efecto mediano. En el grupo control, en cambio, las diferencias no resultaron estadísticamente significativas (Fig. 10).

En síntesis, en el grupo experimental se observa, en principio, una mejora en el desempeño en la segunda evaluación, respecto de la evaluación del pretest, en las variables inferencias, eficacia y comprensión lectora. Solo en vocabulario aparecen mejoras en ambos grupos. En cambio, en el grupo control los valores de ambas evaluaciones en el resto de las variables resultan semejantes. Dicho de otro modo, en el grupo experimental incrementan las puntuaciones, situación que no sucede en el grupo control.

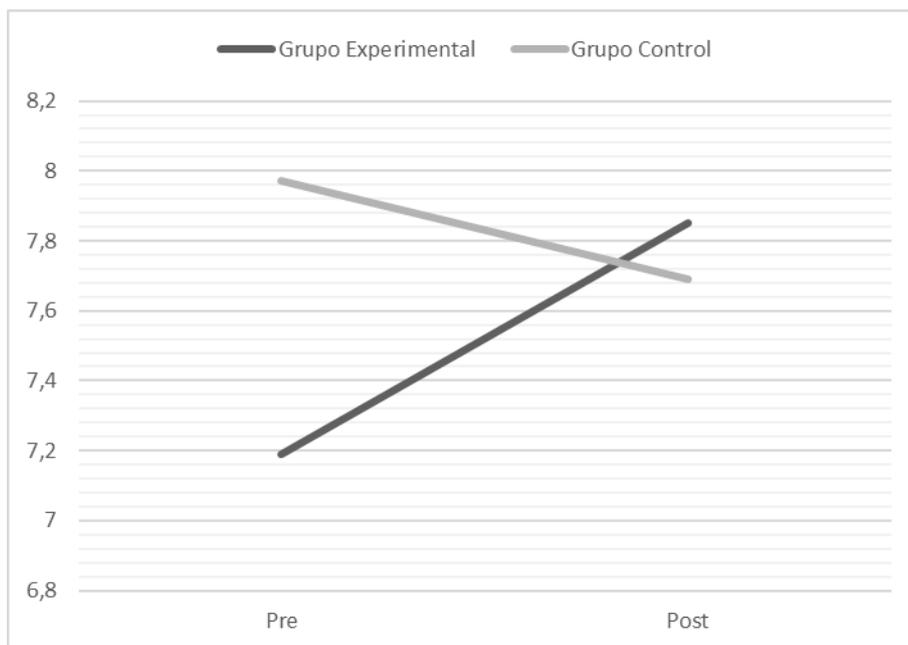


Figura 10. Desempeño de ambos grupos en la prueba de Comprensión General

2.3. Correlaciones entre las variables en el grupo total en la primera evaluación y segunda evaluación

El análisis de las diferencias encontradas en ambos grupos conduce a indagar sobre las relaciones que guardan entre sí las variables examinadas, para completar los elementos de juicio a tener en cuenta en la interpretación de estos hallazgos a ser considerados en futuras estrategias de intervención.

Los resultados del grupo total, encontrados en el pretest, ilustran acerca de la presencia de correlaciones significativas entre las puntuaciones de cada uno de los componentes examinados. Cabe señalar que la fuerza de esa correlación es mayor entre Vocabulario e Inferencias y Vocabulario y Comprensión, que se sitúan entre los componentes de importancia en los procesos implicados en la lectura (Tabla 21).

Tabla 21

Correlaciones (Rho de Spearman) de las medidas pre-test del Grupo Total

Variables	Comprensión	Eficacia	Vocabulario	Jerarquía	Inferencias
Comprensión	1.000				
Eficacia	.379**	1.000			
Vocabulario	.508**	.356**	1.000		
Jerarquía	.478**	.343**	.391**	1.000	
Inferencias	.382**	.383**	.592**	.435**	1.000

** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

En la segunda evaluación, los resultados obtenidos muestran algunas variaciones en las correlaciones entre el conjunto de variables examinadas del grupo total, con aumentos en los valores registrados y disminución en otros (Tabla 22).

Tabla 22

Correlaciones (Rho de Spearman) de las medidas pos-test del Grupo Total

Variables	Comprensión	Eficacia	Vocabulario	Jerarquía	Inferencias
Comprensión	1.000				
Eficacia	.422**	1.000			
Vocabulario	.609**	.341**	1.000		
Jerarquía	.254	.296*	.366**	1.000	
Inferencias	.383**	.286*	.499**	.284*	1.000

* La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

El análisis de esas modificaciones condujo al cálculo por separado de las correlaciones pre y posttest del GE y del GC.

Correlaciones pre-postest de GE. En el GE las correlaciones en las dos instancias de evaluación aparecen en las Tablas 23 y 24.

Tabla 23

Correlaciones (Rho de Spearman) de las medidas pre-test del Grupo Experimental

Variables	Comprensión	Eficacia	Vocabulario	Jerarquía	Inferencias
Comprensión	1.000				
Eficacia	.434*	1.000			
Vocabulario	.525**	.234	1.000		
Jerarquía	.401*	.414*	.322	1.000	
Inferencias	.461**	.426*	.459**	.315	1.000

** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

Tabla 24

Correlaciones (Rho de Spearman) de las medidas pos-test del Grupo Experimental

Variables	Comprensión	Eficacia	Vocabulario	Jerarquía	Inferencias
Comprensión	1.000				
Eficacia	.620**	1.000			
Vocabulario	.684**	.536**	1.000		
Jerarquía	.387	.273	.478*	1.000	
Inferencias	.521**	.327	.451*	.075	1.000

* La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

En la segunda evaluación aparecen algunas correlaciones de mayor fuerza entre las variables examinadas, en otras esos valores disminuyen. Particularmente el incremento se produce entre las variables que se detallan más abajo, pero debe considerarse que mientras en algunos casos los valores resultan significativos en las dos evaluaciones en otros pasan a ser significativos en la segunda evaluación:

1. Vocabulario y comprensión (significativo en ambas evaluaciones).
2. Vocabulario y eficacia (significativo en la segunda evaluación).
3. Vocabulario y jerarquía del texto (significativo en la segunda evaluación).
4. Comprensión y eficacia lectora (significativo en ambas evaluaciones)
5. Comprensión e inferencias (significativo en ambas evaluaciones)

En cuanto a la disminución de valores muestra resultados significativos en la primera evaluación y no significativos en la segunda en las siguientes variables:

1. Jerarquía del texto y comprensión.
2. Jerarquía del texto y eficacia.
3. Eficacia e inferencias.

El análisis de estos resultados remite a considerar, por un lado, que las diferencias entre las puntuaciones medias de la variable jerarquía del texto fueron las únicas no significativas pre y postest. Por el otro, que el incremento de las puntuaciones medias es significativamente mayor en el caso de la variable eficacia. Finalmente es de señalar que se produce excepto en el caso de jerarquía del texto un incremento de las puntuaciones de las variables. Tales consideraciones permiten explicar razonablemente el aumento y disminución de la magnitud de las correlaciones.

Correlaciones pre-postest de GC. En el GE las correlaciones en las dos instancias de evaluación aparecen en las Tablas 25 y 26. En la primera evaluación se detectaron relaciones positivas de mayor magnitud entre inferencias y vocabulario y jerarquía del texto. Le siguen en orden de importancia las relaciones encontradas entre las medidas de comprensión y vocabulario y comprensión y jerarquía del texto.

Tabla 25
Correlaciones (Rho de Spearman) de las medidas pre-test del Grupo Control

VARIABLES	Comprensión	Eficacia	Vocabulario	Jerarquía	Inferencias
Comprensión	1.000				
Eficacia	.231	1.000			
Vocabulario	.490**	.440*	1.000		
Jerarquía	.507**	.285	.447*	1.000	
Inferencias	.237	.310	.706**	.520**	1.000

** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

En la segunda evaluación en cambio, solo aparece un incremento en la correlación entre Vocabulario y Comprensión (significativa en ambas evaluaciones). En los siguientes casos las relaciones entre las variables disminuyen (Tabla 26).

Tabla 26
Correlaciones (Rho de Spearman) de las medidas pos-test del Grupo Control

VARIABLES	Comprensión	Eficacia	Vocabulario	Jerarquía	Inferencias
Comprensión	1.000				
Eficacia	.245	1.000			
Vocabulario	.581**	.325	1.000		
Jerarquía	.146	.378	.315	1.000	
Inferencias	.303	.164	.605**	.453*	1.000

* La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

La disminución de valores aparece en las siguientes variables:

1. Jerarquía del texto y comprensión (significativo en la primera evaluación).
2. Jerarquías del texto e inferencias (significativo en ambas evaluaciones).
3. Vocabulario y eficacia (significativo en la primera evaluación).
4. Vocabulario y jerarquías del texto (significativo en la primera evaluación).

También en este caso es dable atribuir al incremento de los valores medios solamente en la variable Vocabulario, las modificaciones en el valor de las correlaciones. En los otros casos, si bien no se observan modificaciones significativas entre las puntuaciones medias de las variables, aparece una mayor dispersión.

En su conjunto estos resultados proporcionan evidencia acerca de la eficacia de una intervención cuando se trabaja con un conjunto de variables de modo simultáneo; expresado de otro modo, que el incremento en el desempeño de una variable (como es el caso del vocabulario), si bien necesario no es suficiente para mejorar el desempeño de conjunto en materia de comprensión lectora.

3. Efectos del programa sobre la comprensión lectora del grupo de comprendedores con dificultades

Otro de los propósitos de esta investigación refiere a indagar los efectos del programa en alumnos que pueden considerarse comprendedores con dificultades.

Como se recordará, conformaron el grupo de comprendedores con dificultades aquellos sujetos que obtuvieron en la evaluación pretest en la prueba de comprensión general puntuaciones iguales a 1 DE por debajo de la media con respecto a las puntuaciones del grupo total. El grupo de comprendedores sin dificultades, a su vez, lo conformaron aquellos participantes que obtuvieron puntuaciones 1 DE mayor a la media. Aparecen a continuación los resultados descriptivos de ambos subgrupos, para pasar luego a la comparación del desempeño entre ellos.

3.1. Resultados descriptivos

La descripción de los resultados de ambos grupos aparece en las Tablas 27 y 28.

Tabla 27

Estadísticos descriptivos del grupo de comprendedores con dificultades

Variables	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	Mínimo	Máximo
Eficacia	44.88	46.50	10.29	23.00	61.00
Vocabulario	7.44	8.00	2.16	3.00	11.00
Inferencias	7.69	8.00	2.27	4.00	11.00
Jerarquía	7.25	7.50	2.44	2.00	11.00

Tabla 28

Estadísticos descriptivos del grupo de comprendedores sin dificultades

Variables	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	Mínimo	Máximo
Eficacia	55.33	58.50	8.35	36.00	63.00
Vocabulario	9.92	10.00	1.31	7.00	12.00
Inferencias	9.50	10.00	1.83	6.00	11.00
Jerarquía	10.25	10.00	1.66	6.00	12.00

3.2. Comparación del desempeño entre el grupo de buenos comprendedores y de comprendedores con dificultades lectoras

Esa comparación en la primera evaluación, arroja, obviamente, diferencias significativas en todas las variables consideradas, evaluada a través de la prueba *U* de Mann Whitney (Tabla 29).

Tabla 29

Diferencias entre el grupo de comprendedores con y sin dificultades en la primera evaluación

Variables	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	\bar{d}
Inferencias	47.000	-2.307	.021*	-.510
Jerarquía	27.000	-3.239	.001**	.719
Vocabulario	38.000	-3.001	.003**	.648
Eficacia	51.000	-2.395	.017*	.523

* $p < .05$

** $p < .01$

3.3. Comparación del desempeño de los comprendedores con dificultades del GE y del GC

Posteriormente a la comparación entre alumnos comprendedores con y sin dificultades de ambos grupos, se procedió a separar los primeros en función de su pertenencia al grupo experimental o al grupo control. Se conformaron así dos subgrupos: comprendedores con dificultades del grupo experimental (n= 9) y comprendedores con dificultades de grupo control (n= 7).

La comparación de su desempeño en la primera y segunda evaluación, arrojó los siguientes resultados (Tablas 30 y 31).

Tabla 30

Diferencias pre-postest de los comprendedores con dificultades del Grupo Experimental (prueba de rangos con signos de Wilcoxon)

Variables	Z	p	δ
Inferencias	-1,450	,147	-
Jerarquía	-1,255	,209	-
Vocabulario	-2,214	.027*	.438
Eficacia	-2,033	.042*	.656
Comprensión	-2,354	.019*	.494

*p < .05

Como puede observarse, en el *grupo de comprendedores con dificultades que participaron del programa de intervención* aparecen diferencias significativas entre ambas evaluaciones, excepto en el caso de las variables inferencias y jerarquía del texto.

En cambio, en el rendimiento de los *alumnos comprendedores con dificultades del grupo control* no aparecen diferencias significativas entre la primera y la segunda evaluación, en ninguna de las medidas de comprensión que se utilizaron (Tabla 31).

Tabla 31

Diferencias pre-postest de los comprendedores con dificultades del Grupo Control (prueba de rangos con signo de Wilcoxon)

Variables	Z	p
Inferencias	-1,089	.276
Jerarquía	-1,518	.129
Vocabulario	-,816	.414
Eficacia	-,813	.416
Comprensión	-,816	.414

Resumiendo, tanto las diferencias observadas en ambos grupos en conjunto como las que aparecen cuando se segregan los comprendedores con dificultades, dan cuenta que aparecen mejoras entre los estudiantes que participaron del programa de intervención.

4. Efectos del programa sobre el conocimiento de la asignatura

Finalmente, resultó importante examinar si las mejoras postuladas sobre la comprensión lectora, razonablemente como resultado de la implementación del programa de intervención, tenían efectos sobre el aprendizaje de los contenidos de la asignatura específica en la que se llevó adelante el programa.

4.1. Diferencias intergrupales

La diferencia en el desempeño de ambos grupos en el pretest, calculada con la prueba U de Mann Whitney, resulta significativa (Tabla 3). Cabe señalar que en la primera evaluación los conocimientos del GC son superiores a los del GE.

Tabla 32

Diferencias en el desempeño de ambos grupos en el pretest en la prueba de contenido escolar

Grupos	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	δ
Experimental	285.00	-2.667	.008*	-.185
Control				

* $p < .01$

Después de la implementación del programa las diferencias también son significativas. Pero esta vez, las puntuaciones del grupo experimental son mayores (Tabla 33).

Tabla 33

Diferencias en el desempeño de ambos grupos en el postest en la prueba de contenido escolar

Grupos	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	δ
Experimental	236.500	-2.585	.010*	-.784
Control				

* $p < .05$

4.2. Comparación intragrupal del desempeño pre-postest

El análisis de los resultados luego de la aplicación del programa de intervención, muestra que éste último mejora en los conocimientos sobre Contrucción de Ciudadanía, asignatura en la que, como se señalara, se aplicó el programa.

Efectivamente, las diferencias intrgrupales de los valores antes-después, calculadas con la prueba de rangos de Wilcoxon, no resultan estadísticamente significativas en el caso del grupo control. En el grupo

experimental, en cambio, las diferencias se tornan estadísticamente significativas con un tamaño del efecto grande (Tabla 34).

Tabla 34

Diferencias intragrupal pre-postest en conocimientos de la asignatura

Grupos	Z	P	δ
Experimental	-4.290	.000*	-.784
Control	-1.704	.088	-.185

* $p < .01$

Esos resultados también pueden observarse graficados en la Fig. 6.

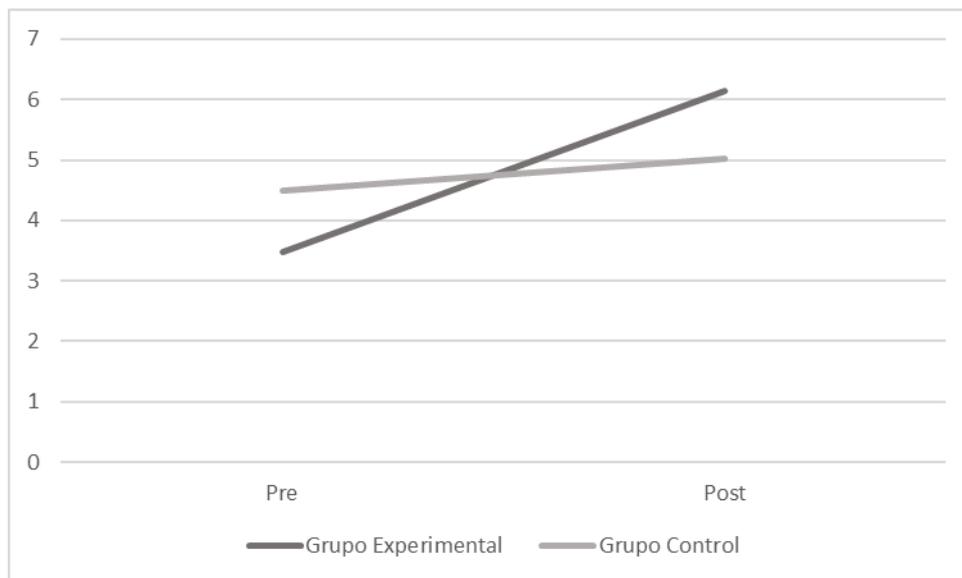


Figura 11. Desempeño de ambos grupos en la prueba de contenido escolar, en ambos momentos de la evaluación.

Finalmente, a partir del análisis realizado en este capítulo, cabe señalar que las mejoras luego del programa de intervención en la mayoría de las variables examinadas, aparecen no solo en el desempeño del grupo experimental total, y en el de su subgrupo de comprendedores con dificultades, sino además en los contenidos específicos de la asignatura.

Capítulo 7

Discusión

"Tenía frío y no pedía fuego, tenía terrible sed y no pedía agua: pedía libros, es decir, horizontes, es decir, escaleras".

Federico García Lorca

El objetivo general de la tesis fue diseñar, implementar y evaluar los efectos de un programa para mejorar la comprensión de textos en el inicio de la escolaridad secundaria. Dicha intervención se llevó a cabo en el marco de un estudio cuasi-experimental, con un grupo control y un grupo experimental, con medidas pre y post intervención.

La intervención se diseñó de acuerdo con el modelo multicomponencial de la comprensión en el que se fundamenta el programa *Leer para comprender* (Abusamra et al., 2011; De Beni et al., 2003). Asimismo, la contextualización de la propuesta en el aula considera dos marcos instruccionales que recuperan aportes de los enfoques psicológicos socio-culturales: a) *Enseñanza Recíproca* (Palincsar & Brown, 1984; Palincsar, 2007); b) *Lectura-Preguntas-Respuestas* (Cole, 1999; Cole & Engeström, 1993).

Se evaluó el impacto de la propuesta en las diferentes variables incluidas que, a su vez, fueron objeto de entrenamiento específico, a saber: la comprensión lectora general, el vocabulario, las inferencias, la jerarquía del texto, la eficacia lectora y el desempeño en el conocimiento de la asignatura en la que se aplicó el programa.

La implementación estuvo a cargo de manera conjunta de la docente responsable de la asignatura seleccionada, *Construcción de ciudadanía* y el investigador autor de esta tesis. Esta modalidad fue seleccionada para salvar la distancia entre aquello que informan los hallazgos de la investigación y las prácticas de enseñanza en el aula.

1. Consideraciones generales sobre los resultados obtenidos

De acuerdo con los interrogantes, hipótesis y objetivos propuestos, para la evaluación de los efectos del programa de intervención se compararon, en primer lugar, los desempeños de ambos grupos en todas las variables incluidas en la primera instancia de evaluación, es decir, antes de la implementación del programa propuesto. Como se señaló en el capítulo anterior, en la primera evaluación el grupo control presentaba una leve ventaja sobre el grupo experimental, aunque no implicara diferencias significativas. Concomitantemente, se analizaron las relaciones entre las variables seleccionadas antes y después de la intervención para el grupo total y para el grupo experimental y el grupo control por separado. Los resultados dieron cuenta de algunas modificaciones pre-postest, con correlaciones más intensas en el grupo intervenido razonablemente atribuibles a la intervención realizada.

En segundo lugar, se procedió a identificar, y luego comparar, el desempeño de los comprendedores con y sin dificultades, identificados en virtud de la distancia de sus puntuaciones en la prueba de comprensión general respecto del promedio del grupo total. Las diferencias entre estos grupos fueron, obviamente, estadísticamente significativas.

En tercer lugar, resultó de interés particular examinar el desempeño del grupo de comprendedores con dificultades según su pertenencia al grupo experimental o control, es decir entre los que recibieron o no el programa de intervención. También en este caso aparecen con nitidez diferencias en favor del grupo de comprendedores con dificultades del grupo experimental.

Finalmente, se abordó el impacto de la intervención sobre los contenidos específicos de la asignatura. Como en los resultados anteriores, se observó una clara mejora en el grupo experimental.

2. Análisis del Impacto del programa de intervención en el grupo experimental

El análisis particularizado de esas diferencias, según las variables incluidas, posibilita una interpretación de mayores alcances sobre el impacto del programa de intervención. Al mismo tiempo, aporta evidencia empírica adicional sobre el perfil lector de alumnos ingresantes a la escolaridad secundaria, a ser tenido en cuenta en la implementación de futuras estrategias de intervención, destinadas a mejorar la comprensión lectora, finalidad principal del aprendizaje de la lectura en ese nivel educativo.

Comprensión lectora general

En comprensión general se registró un tamaño mediano del efecto de la intervención.

Inferencias

En la medida de inferencias, también el programa impactó, con un tamaño del efecto mediano. La intervención realizada mejoró la habilidad de los alumnos para realizar inferencias semánticas, sintácticas, y puente, que contribuyen con el procesamiento de la coherencia del texto y, en consecuencia, con la construcción de una representación más robusta del mismo. Estos datos, concuerdan con los reportados en una revisión llevada a cabo por Elleman (2017). En dicho trabajo se examinaron investigaciones en los que se ejercitaron habilidades inferenciales como medio para mejorar la comprensión, donde una de las modalidades que resultó ser más eficaz, fue el trabajo en pequeños grupos de estudiantes (Elleman, 2017).

Jerarquía del texto

Las diferencias pre y posttest con respecto a la capacidad de los alumnos para jerarquizar la información textual no fueron significativas en ninguno de los grupos. Se recuerda que se trata del área en la que los alumnos han tenido mayor dificultad, de modo semejante a los hallazgos relativos a las dificultades encontradas en otros trabajos en los que se evaluaron distintas habilidades lectoras (Abusamra et al., 2010). Asimismo, debe señalarse que

la capacidad de jerarquizar información está sostenida por otros procesos cognitivos más amplios como la inhibición y la actualización (Cartoceti, 2012; Cartoceti & Abusamra, 2013). Dichos resultados podrían indicar que es necesario una mayor duración, graduación e intensidad de la intervención para obtener mejoras significativas en ese dominio.

Vocabulario

En el caso del vocabulario, tanto el grupo experimental como el grupo control mejoran de forma similar, por lo que dichos progresos en el grupo experimental no pueden atribuirse, exclusivamente, al programa aplicado. Los estudiantes mejoraron su capacidad de reconocer palabras o expresiones desconocidas, de identificar el significado de palabras polisémicas a partir del contexto, y en el reconocimiento de expresiones literales y metafóricas. También mejoraron en la capacidad de utilizar antónimos y sinónimos de las palabras. Es de destacar que, de acuerdo con esta investigación, dicha variable es la única que se muestra afectada por la práctica escolar cotidiana. Es decir, en ambas situaciones, las interacciones e intervenciones que las docentes les proponían a los niños permitieron ganancias en el caudal de vocabulario, tal como señalan Oakhill, Cain y Elbro (2015). Más allá de su importancia, proporciona información sobre la insuficiencia del incremento del vocabulario para la mejora de otras habilidades lectoras críticas para una adecuada comprensión. Tal situación se observa, además, en la ausencia de incremento de tamaño de la correlación entre vocabulario, eficacia y jerarquía del texto.

Eficacia lectora

En el caso de la eficacia lectora, las ganancias del grupo experimental en relación con el grupo control son significativas. El tamaño del efecto en esta dimensión es grande. Estos hallazgos concuerdan con los encontrados por Gutiérrez (2016), quien utilizó el mismo instrumento de evaluación que el seleccionado en esta investigación. El autor encontró que un programa de intervención en lectura dialógica muestra mejoras en la velocidad y la

precisión del reconocimiento ortográfico, así como en la comprensión en el nivel oracional, es decir, en el procesamiento sintáctico y semántico de unidades menores al texto.

A su vez, las correlaciones entre todas las variables examinadas en la primera y segunda evaluación, particularmente considerando el incremento y disminución de valores, difiere según se trate del grupo experimental y del grupo control. Esto plantea la necesidad de su tratamiento de manera articulada y simultánea a la hora de diseñar estrategias de intervención para mejorar el desempeño de los alumnos.

Aprendizaje de contenido

En el aprendizaje del contenido, se registró un tamaño del efecto grande. Estos resultados, junto a los encontrados en las otras variables, dan cuenta de que los alumnos que participaron de la intervención no solo se beneficiaron en su capacidad de construir significados a partir de los textos disciplinares, sino que, además, aprendieron conceptos y contenidos específicos del espacio curricular donde el programa se llevó a cabo. Incluir medidas que evalúen el aprendizaje de los contenidos sobre los que se desarrollan las propuestas de mejora de la comprensión, permite ponderar la transferencia de dichas intervenciones al aprendizaje escolar (Guthrie, et al., 2007; Guthrie et al., 2009).

3. Desempeño de alumnos comprensores con y sin dificultades

Evaluar el impacto de la propuesta en el grupo de alumnos que presentaban dificultades en su capacidad para comprender textos resulta de particular interés, teniendo en cuenta que son los que necesitan en mayor medida intervenciones que mejoren su desempeño, sin desmedro de la importancia de hacerlo con todos los alumnos.

En esa evaluación, primero, se compararon sus resultados con respecto a los comprendedores sin dificultades, para observar la magnitud de las diferencias entre ambos grupos, considerando que habitualmente están ubicados en el seno de la misma aula escolar. En segundo lugar, se

realizaron comparaciones en los dos subgrupos de comprensores con dificultades según pertenecieran al grupo experimental o al grupo control.

Los resultados reportados en la presente investigación indican, en primer término, que los buenos comprendedores y los comprendedores con dificultades se diferencian en todas las variables que han sido consideradas, con una magnitud de la diferencia considerada grande ($>.47$). Cabe señalar que en el desempeño en el reconocimiento de la *jerarquía del texto* aparecen las mayores diferencias en consonancia con lo reportado en otros trabajos (Abusamra et al., 2010), si bien en esta variable se observan dificultades para el conjunto de alumnos.

El nivel de *vocabulario* se ubica como la segunda variable en la que se distinguen ambos subgrupos. Mientras aparecen diferencias significativas pre-postest cuando se trata de los comprendedores con dificultades del grupo experimental, no sucede lo mismo en los que pertenecen al grupo control. Estos datos ilustran sobre la significación de las dificultades en esta variable, que, por otra parte, representa una habilidad clave básica para la comprensión de textos. Recordemos que la prueba utilizada examina el conocimiento del significado de las palabras, su correcto sentido ante el fenómeno de la polisemia, el uso literal o metafórico según el contexto en el que aparecen, y la identificación de antónimos y sinónimos. Estos resultados también son coincidentes con los expuestos en numerosas investigaciones (Cain & Oakhill, 2003; Cain & Oakhill, 2011; Demagistri, Canet, Naveira, & Richards, 2012).

Los alumnos con dificultades en comprensión, también se diferenciaron de los buenos comprendedores, aunque en menor medida, en su habilidad para realizar *inferencias sintácticas, semánticas y puente*. La insuficiencia en este dominio ha sido reportada en la literatura especializada como una de las fuentes de dificultades significativas, que impiden una comprensión eficaz. Estos resultados son contradictorios con los reportados por Canet-Juric et al. (2013), en donde los autores no encuentran diferencias en la elaboración de

inferencias puentes entre buenos y malos comprendedores, aunque si en el procesamiento de inferencias elaborativas.

Por otra parte, en cuanto a la *eficacia lectora*, aparecen dificultades significativas que ocupan el tercer lugar entre todas las consideradas. Debe tenerse en cuenta que los aspectos que evalúa deberían estar consolidados en el nivel escolar de los participantes de este estudio. Los resultados encontrados reiteran la evidencia de dificultades básicas que afectan la comprensión lectora a nivel del procesamiento oracional, que se pone de manifiesto en la menor precisión y lentitud en el reconocimiento de palabras, incluidas las representaciones ortográficas (Denton et al., 2011; Klauda & Guthrie, 2008).

4. Efectos del programa de intervención en el grupo de alumnos con dificultades en la comprensión de textos

Una de las informaciones de importancia que se desprenden del análisis de los resultados de este estudio, refiere a que los malos comprendedores del grupo control, que fueron sometidos a enseñanza habitual, no mejoraron en ninguna de las variables estudiadas. Es decir, la escolaridad no impacta en la mejora de las habilidades de comprensión de textos, en alumnos que presentan dificultades en ese dominio.

Particularmente, los comprendedores con dificultades del grupo control no mejoraron en sus habilidades de vocabulario, a diferencia de lo que ocurre con todos los integrantes del grupo control y con el subgrupo de comprendedores con dificultad del grupo experimental. Se extrae de esta información que, al menos en esta variable, la práctica escolar cotidiana no impacta de la misma manera en los alumnos con rendimientos disímiles en lectura. Este fenómeno ha sido descrito en la literatura como “Efecto Mateo”⁴, que refiere a la brecha que se acumula a lo largo de la experiencia educativa entre los alumnos con ventajas y desventajas iniciales en alguna

⁴ Término utilizado por Merton a propósito del desarrollo de la ciencia, retomado por Stanovich para su aplicación al campo de la lectura.

habilidad. En otras palabras, se trata de un proceso según el cual la escolarización les “proporciona más, a los que tienen más”, y les “proporciona menos, a los que tienen menos” (Stanovich, 1998, 2000).

Los comprendedores con dificultades del grupo experimental, en cambio, mejoran en las habilidades de eficacia lectora, vocabulario y comprensión. El mayor tamaño del efecto aparece en las medidas de eficacia lectora. Este dato parece sostener que luego de la intervención, la mayor ganancia por parte de estos alumnos refiere al reconocimiento rápido y preciso de palabras en el contexto del procesamiento oracional. Se podría suponer que dichas mejoras se relacionan con las lecturas repetidas que se realizaban en el marco de la intervención (Guerin & Murphy, 2015).

En síntesis, los resultados de este trabajo ponen de manifiesto la necesidad e importancia de la intervención en comprensión lectora. Pueden desprenderse de ellos dos puntualizaciones, que merecen especial consideración. La primera refiere a la insuficiencia de consolidación de los procesos básicos de lectura que presentan algunos alumnos en el ingreso a la escolaridad secundaria, que afectan el incremento esperable de los procesos de comprensión lectora. La segunda, alude a la evidencia empírica que proporcionan sobre los aspectos que resulta necesario atender de manera simultánea y articulada, ya que el incremento en el desempeño en una variable (por ejemplo, como es el caso del vocabulario), si bien necesario no es suficiente para mejorar el desempeño de conjunto en materia de comprensión lectora.

Se destaca, además, la dificultad en la mejora de la variable Jerarquía del texto en todos los alumnos, particularmente en el caso de los comprendedores con dificultades. Dicho de otro modo, resulta una tarea de alta complejidad asignar una jerarquía a las informaciones que aparecen en un texto e identificar en consecuencia la que resulta relevante. Esto conduce a la inhibición de la irrelevante y a la actualización de las representaciones mentales que se generan a partir del texto, tal como se comunica en otros estudios (Cartoceti, 2012; Cartoceti & Abusamra, 2013; Carretti, Cornoldi, De

Beni, & Romanò, 2005), situación a ser considerada particularmente en materia de la intervención destinada a la mejora. En principio, se requiere de una indagación específica de mayores alcances acerca de los obstáculos que se presentan a la hora de enfrentar con posibilidades de éxito el análisis de la importancia de las informaciones que aparecen en el texto.

5. Implicancias educativas del estudio

A partir de los datos expuestos en el capítulo 2 y de las consideraciones que aparecen más arriba sobre los resultados encontrados en la presente tesis, es posible afirmar que en la escuela secundaria persisten dificultades de importancia en habilidades básicas de lectura, que deberían estar dominadas a la finalización de la escolaridad primaria. En consecuencia, aparecen menores posibilidades para el aprendizaje a partir de los textos que, dada la complejidad que supone, debería considerarse de manera especial.

Estos hallazgos, en su conjunto, ilustrarían sobre la situación problemática que atraviesa la escuela secundaria para poder atender las necesidades de los alumnos con trayectorias educativas desiguales. Tales trayectorias se ponen de manifiesto, entre otros aspectos, en la competencia lectora que presentan sus estudiantes. Múltiples trabajos de investigación han demostrado que la brecha existente, entre buenos lectores y lectores con dificultades, disminuye significativamente cuando en la escuela se atiende de forma adecuada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Diuk & Ferroni, 2012; Aguilar et al., 2017; Roldán et al., 2019).

Si bien resultan imprescindibles políticas sociales y educativas que impacten positivamente en las trayectorias escolares de los estudiantes, también es relevante la producción de conocimientos relativos a un nivel muchas veces olvidado, que corresponde a los procesos concretos de enseñanza y aprendizaje que se implementan en el nivel áulico.

Concomitantemente, surge la importancia de contar con evidencia empírica acerca de la forma de mejorar la enseñanza de la comprensión de textos en

la escuela, desde los inicios de los aprendizajes y a través de todos los niveles educativos. La investigación sobre este tema se constituye, entonces, en una de relevancia social para la construcción de políticas educativas a nivel micro (institucional y áulico) y macro (sistema educativo provincial y nacional).

Los datos reportados en esta tesis se adicionan a la evidencia empírica sobre la posibilidad de mejorar la enseñanza sobre la comprensión lectora, de modo tal de posibilitar aprendizajes más exitosos a partir de los textos, de una forma efectiva, y atendiendo a las demandas propias del ámbito áulico y escolar.

Asimismo, uno de los aportes de la propuesta de intervención, refiere a identificar en qué consisten las dificultades lectoras y mostrar la importancia de la mediación de procesos cognitivos complejos a través de artefactos que simplifican su puesta en marcha. En tal sentido, la nube de predicciones, el fichero de palabras y las tarjetas de roles, resultan promisorios. Se suele considerar que el trabajo en la escuela secundaria debe hacer foco en habilidades abstractas, a las que obviamente se debe llegar, en desmedro del trabajo con elementos concretos que las posibilitan (Erausquin, 2014).

El trabajo en pequeños grupos, mediado por los roles de lectura, permite una regulación creciente de los alumnos sobre su propia actividad, para ganar cada vez mayor autonomía en los objetivos a lograr para un aprendizaje eficiente. Este cambio en el dispositivo áulico parece ser una de las características destacables de la intervención, factible de ser incluida a la práctica cotidiana de las escuelas.

Otro de los aspectos a destacar surge de la experiencia de conformar una “pareja pedagógica” entre el investigador y la docente. Cada uno aportó saberes específicos: por un lado, el conocimiento de la docente sobre los contenidos de la asignatura *Construcción de ciudadanía*; por el otro, el conocimiento del investigador sobre los procesos que median la comprensión del texto, y las formas en que estos pueden ser mejorados. El

trabajo simultáneo sobre las múltiples habilidades que intervienen en la comprensión y sobre los conocimientos escolares a enseñar constituye una de las contribuciones de la intervención que se presenta en este escrito.

En línea con otros trabajos, los datos presentados, sugieren que el entrenamiento de diferentes habilidades generales de lectura permite mejorar el aprendizaje de una asignatura específica (Englert et al., 2009; Reed et al., 2016; Reed, Whalon, Lynn, Miller, & Smith, 2017). Esto no exime la necesidad de adaptar los programas y propuestas a la especificidad que adquiere la lectura, la escritura y la oralidad respecto de las disciplinas que se enseñan en el nivel secundario (Jetton & Lee, 2012; Piacente, 2011; Piacente & Tittarelli, 2009; Tellez, 2004).

Además, a partir de los resultados obtenidos, podemos afirmar que la enseñanza planificada, sistemática, que conjuga el entrenamiento de un conjunto de habilidades, en el marco del aula común, es beneficiosa para que los alumnos que presentan dificultades puedan superarlas. Los formatos de intervención diseñados a partir del marco instruccional de la Enseñanza Recíproca, y las intervenciones que conjugan la enseñanza de múltiples estrategias de lectura, han demostrado su eficacia para el trabajo con alumnos aún con dificultades en comprensión (Lee & Tsai, 2017).

6. Limitaciones y proyecciones futuras de la investigación en el área

El presente estudio, más allá del interés de sus hallazgos, presenta limitaciones. Algunas de ellas, que resultan centrales, son de tipo metodológico. Una, refiere a que se utilizó sólo una medida de comprensión para caracterizar el nivel de rendimiento de los alumnos e identificar los comprendedores con y sin dificultades. Esto, puede sesgar la ubicación de los estudiantes en alguno de los grupos de rendimiento. Justamente, en un estudio reciente llevado a cabo por Calet, López-Reyes y Jiménez-Fernández (2019), se propone utilizar más de un instrumento para el diagnóstico de niños con dificultades en lectura y comprensión de textos, debido a la complejidad que implica la evaluación de un constructo teórico

multidimensional. Otra, corresponde al número de participantes incluidos, particularmente cuando el grupo total se desagregó en diferentes subgrupos. Sin desmedro del interés de analizar separadamente el rendimiento de base y su evolución en comprensores con dificultades, el número exiguo de los finalmente incluidos, así como las características del establecimiento educativo seleccionado, requieren moderar el alcance de los resultados. En futuros trabajos sería conveniente incorporar un número mayor de sujetos, en escuelas que atienden a poblaciones diferentes, para contar con mayor evidencia sobre la significación de los resultados que se informan.

Asimismo, en futuras investigaciones sería de interés extender la duración, graduación e intensidad del programa, sobre todo si se busca generar impacto en los diversos aspectos que intervienen en la comprensión lectora. Asimismo, sería esclarecedor evaluar al grupo experimental en un tercer momento, para verificar la permanencia de los efectos del programa.

Más allá de las limitaciones señaladas, los resultados reportados en esta investigación parecen ser alentadores respecto de las posibilidades de la intervención pedagógica, planificada sobre la base de las dificultades encontradas, los fundamentos teóricos en los que se basa y la evidencia proporcionada por la investigación. La mejora en la comprensión de textos constituye un aspecto crucial no solo para la prosecución de los estudios con mayores posibilidades de éxito, sino, además, para el desempeño eficiente en el mundo posterior del trabajo, en una sociedad que requiere progresivamente niveles más altos de alfabetización.

Referencias del capítulo

- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2003). Reading comprehension difficulties. En T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 313-338). Netherlands: Dordrecht.

- Cain, K. & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities, 44*, 431–443.
- Calet, N., López-Reyes., R., & Jiménez-Fernández, G. (2020). Do reading comprehension assessment tests result in the same reading profile? A study of Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading, 43*(1), 98-115.
- Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. L., & Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología, 29*(3), 996-1005.
- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R., & Romanò, M. (2005). Updating in working memory: A comparison of poor and good comprehenders. *Journal of Experimental Child Psychology, 91*(1), 45–66.
- Cartoceti, R. & Abusamra, V. (2013). El rol del mecanismo de actualización en la comprensión de textos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana, 5*(2), 1-10.
- Cartoceti, R. (2012). Control inhibitorio y comprensión de textos: evidencias de dominio específico verbal. *Revista Neuropsicología Latinoamericana, 4*(1), 65-85.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición. En G. Salomon (comp.). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas* (pp. 27-55), Buenos Aires: Amorrortu.
- De Beni, R., Cornoldi, C., Carretti, B., & Meneghetti, B. (2003). *Nuova Guida alla Comprensione del Testo*. Trento: Erickson.
- Demagistri, M. S., Canet, L., Naveira, L., & Richards, M. (2012). Memoria de trabajo, mecanismos inhibitorios y rendimiento lecto-comprensivo en grupos de comprendedores de secundaria básica. *Revista Chilena de Neuropsicología, 7*(2), 72-78.
- Denton, C. A., Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., et al. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading, 15*, 109–135. doi:10.1080/10888431003623546.
- Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers:

A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761-781. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000180>

- Englert, C. S., Mariage, T.V., Okolo, C.M., Shankland, R. K., Moxley, K.D., Courtad, C. A., Meier, B., O'Brien, J. C., Martin, N., & Chen, H. Y. (2009). The learning-to-learn strategies of adolescent students with disabilities: Highlighting, notetaking, planning, and writing expository texts. *Assessment for Effective Intervention*, 34, 147– 161. doi: 10.1177/1534508408318804
- Erausquin, C. (2014). Adolescencias y escuelas: interpelando a Vygotski en el siglo XXI. *Revista de Psicología -Segunda Época-*, 11, 59-81.
- Guerin, A., & Murphy, B. (2015). Repeated reading as a method to improve reading fluency for struggling adolescent readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(7), 551-560.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250. doi:10.1080/00461520701621087
- Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Lutz Klauda, S., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2009). Impacts of Comprehensive Reading Instruction on Diverse Outcomes of Low- and High-Achieving Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 195–214. doi:10.1177/0022219408331039
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303- 320. doi: 10.1387/RevPsicodidact.15017
- Jetton, T. L. & Lee, R. (2012) Cap. 1. Learning from Text. Adolescent Literacy from Past Decade. En T. L. Jetton & C. Shanahan (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100, 310–321. doi:10.1037/0022-0663.100.2.310.
- 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(4), 917–943. <http://doi.org/10.1007/s11145-016-9697-x>
- Macbeth, G., Razumiejczyk, E., & Ledesma, R. D. (2011). Cliff's Delta Calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations. *Universitas Psychologica*, 10(2), 545-555.

- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 3810, 56-63.
- Mondragón, M. A. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento Científico*, 8(1), 98-104.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. http://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Reed, D. K., Petscher, Y., & Truckenmiller, A. J. (2016). The contribution of general reading ability to science achievement. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 253-266. doi: 10.1002/rrq.158
- Reed, D. K., Whalon, K., Lynn, D., Miller, N., & Smith, K. C. (2017). A comparison of general and content-specific literacy strategies on learning science content. *Exceptionality*, 25, 77-96.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in Understanding Reading. Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. Nueva York-Londres: The Guilford Press.
- Téllez, J. A. (2004). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.

Referencias

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2014). *Test Leer para Comprender II. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A., & Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Revista Psicho*, 39(3), 352-361.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para Comprender. Desarrollo de la comprensión de textos. Libro Teórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para comprender. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Aguilar, M., Aragón, E., Navarro, J.I., Delgado, C., & Marchena, E. (2017). Análisis del efecto San Mateo en un estudio longitudinal sobre el desarrollo lector durante la educación primaria (1º a 5º). *European Journal of Education and Psychology*, 10, 23-32.
- Aguilera-Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360. <http://dx.doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M., & Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 68–82. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.02.002.
- Albrecht, J. E., & O'Brien, E. J. (1993). Updating a mental model: Maintaining both local and global coherence. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19, 1061–1070.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades: 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington, DC, E.E.U.U: Autor. <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>

- Atorresi, A (2005). Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE - LLECE). OREALC/LLECE.
- Balbiano, J., De Luca, P., Echt, L., Galli, A., Ippolito, M., López, L., ... Valle, J. (2012). *Ciudadanía I*. Buenos Aires: Santillana.
- Beck, I. & McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 2* (pp. 789–814). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blanc, N., & Tapiero, I. (2001). Updating spatial situation models: Effects of prior knowledge and task. *Discourse Processes, 31*, 241–262.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2003). Reading comprehension difficulties. En T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 313-338). Netherlands: Dordrecht.
- Cain, K. (1996). Story knowledge and comprehension skill. En C. Cornoldi & J. V. Oakhill (Eds.), *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Remediation* (pp. 167-192). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities, 44*, 431–443.
- Cain, K., Oakhill, J. V, Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition, 29*(6), 850–859.
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language, 30*, 681–694.
- Calet, N., López-Reyes., R., & Jiménez-Fernández, G. (2020). Do reading comprehension assessment tests result in the same reading profile? A study of Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading, 43*(1), 98-115.
- Calvo, M. G. (2005). Relative contribution of vocabulary knowledge and working memory span to elaborative inferences in reading. *Learning and Individual Differences, 15*, 53–65. doi: 10.1016/j.lindif.2004.07.002.
- Camilloni, A. (2009). Estándares, evaluación y currículo. *Archivos de Ciencias de la Educación, 3*(3), 58-68.

- Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. L., & Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(3), 996-1005.
- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R., & Romanò, M. (2005). Updating in working memory: A comparison of poor and good comprehenders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91(1), 45–66.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Cartoceti, R. & Abusamra, V. (2013). El rol del mecanismo de actualización en la comprensión de textos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 5(2), 1-10.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: El efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111–128.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. *Psychological Sciences in Public Internet*, 19(1), 1-51. doi: 10.1177.1529100618772271
- Cervini, R., Quiroz, S., & Dari, N. (2017). Repitencia y rendimiento escolar en la educación primaria de América Latina – Los datos del TERCE. En R. Cervini (comp), *El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias*. (pp -) Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- China, N. (2018). *Validez, confiabilidad y datos normativos de un test breve para la medición de la eficacia lectora en alumnos de escuela primaria* (Tesis doctoral). Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68404/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, Ch. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial, *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116. doi 10.1177/0956797610375449.
- Cole, M. & Engestrom, Y. (1995). Mind, culture, person: elements in a cultural psychology: Comment. *Human Development*, 38, 19-24.
- Cole, M. (1995) Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology*, 1, 25-54. <http://doi.org/10.1177/1354067X9511003>

- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición. En G. Salomon (comp.). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas* (pp. 27-55), Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M., & Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (pp. 484-507). Cambridge: Cambridge University Press.
- Compton, D. L., Miller, A. C., Elleman, A. M., & Steacy, L. M. (2014). Have we forsaken reading theory in the name of “quick fix” interventions for children with reading disability? *Scientific Studies of Reading, 18*, 55–73. doi:10.1080/10888438.2013.836200.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2006). *Lineamientos para el comportamiento ético en las ciencias sociales y humanidades*. Resolución 2857/06. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- Correa, E., Bonamino, A., & Soares, T. (2014). Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudo sem Avaliação Educacional, 25*(59), 242-269.
- Cotrina, M., García, M. C., & Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta, 46*, 57-64. doi: <http://doi:10.17811/rifie.46.2017.57-64>
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 99*, 311–325. doi:10.1037/0022-0663.99.2.311.
- Cuadro, A., Balbi, A., & Luis, A. (2017). Acceso léxico y lectura de textos en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(4), 1-8. <http://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1282>
- Cubero-Pérez, M., & Santamaría-Santigosa, A. (2005). Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana, 23*, 15-31.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto, ON: OISE Press.

- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3), 185-197.
- Davis, F. B. (1968). Research in comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 3(4), 499-545.
- De Beni, R.; Cornoldi, C.; Carretti, B. & Meneghetti, B. (2003). *Nuova Guida alla Comprensione del Testo*. Trento: Erickson.
- de Jong, P. F., & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51-77.
- de la Mata, M., & Cubero-Pérez, M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 181-199. <http://doi.org/10.1174/021037003321827777>
- de Vega, M. (1995). Backward updating of mental models during continuous reading of narratives. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 373-385.
- Defior Citoler, S. (2000). *Las dificultades del aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas (2ªed.)*. Granada: Educación para la diversidad.
- Defior, S. (2015). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25-44.
- Defior, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Adrey, A., Jimenez, A., Pujals, M., Rosa, G., & Serrano, F. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Demagistri, M. S. (2017). *Comprensión lectora, memoria de trabajo, procesos inhibitorios y flexibilidad cognitiva en adolescentes de 12 a 17 años de edad (Tesis Doctoral)*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología, Mar del Plata, Argentina. Recuperado de http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/posgrado/doctorado/tesis_defendidas.php
- Demagistri, M. S., Canet, L., Naveira, L., & Richards, M. (2012). Memoria de trabajo, mecanismos inhibitorios y rendimiento lecto-comprensivo en grupos de comprendedores de secundaria básica. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7(2), 72-78.
- Denton, C. A., Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., et al. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implications for identification and

instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 15, 109–135. doi:10.1080/10888431003623546.

- DINIECE (2009). *Hacia una cultura de la evaluación*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96318/EL002395.pdf?sequence=1>
- Diuk, B. & Ferroni, M. (2012). Reading difficulties in contexts of poverty: A case of Matthew Effect? *School and Educational Psychology Review*, 16(2), 209-217.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. En M. L. Kamil, P. D. Pearson, E B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research: volume IV* (pp. 199-228). New York: Routledge.
- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M., & Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Un programa de tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Durukan, E. (2011). Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) technique on reading-writing skills. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 102-109. doi: 10.5539/elt.v8n5p11
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116–125. doi:10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x
- Eldredge, J. L., Quinn, B., & Butterfield, D. D. (1990). Causal relationships between phonics, reading comprehension, and vocabulary achievement in the second grade. *Journal of Educational Research*, 83, 201–214.
- Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109, 761–781. doi:10.1037/edu0000180
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, 1–44. doi:10.1080/19345740802539200.
- Englert, C. S., Mariage, T.V., Okolo, C.M., Shankland, R. K., Moxley, K.D., Courtad, C. A., Meier, B., O'Brien, J. C., Martin, N., & Chen, H. Y. (2009). The learning-to-learn strategies of adolescent students with disabilities: Highlighting, notetaking, planning, and writing expository

- texts. *Assessment for Effective Intervention*, 34, 147– 161. doi: 10.1177/1534508408318804
- Erausquin, C. (2014). Adolescencias y escuelas: interpelando a Vygotski en el siglo XXI. *Revista de Psicología, Segunda Época*, 11, 59-81.
- Escudero, I. & León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. *Revista Signos*, 40, 311-336.
- Espín, J. (1987). *Lectura, lenguaje y educación compensatoria*. Barcelona: Okios-Tau.
- Ferreres, A., Abusamra, V., & Squillace, M. (septiembre, 2010). *Comprensión de textos y oportunidades educativas*. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021 (pp. 1-11). Buenos Aires: OEI. Recuperado de https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETE_NCIASBASICAS/RLE2515bCartoceti.pdf
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., & China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 1, 1-7.
- Flores-Coll, M., & Duran-Gisbert, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), 339-352. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>
- 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. *Psicología Educativa*, 25, 91-99. <http://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A.,..., & Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41-50. doi:10.5579/ rnl.2014.0151
- Galloway, E. (2016). *The Development of Core Academic Language and Reading Comprehension in Pre Adolescent and Adolescent Learners*. Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education. Recuperado de <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:27112709>
- Gavelek, J. R., & Raphael, T. E. (1996). Changing talk about text: New roles for teachers and students. *Language Arts*, 73(3), 182–192.

- Gayo, E., Deaño, M., Conde, A., Ribeiro, I., Cadine, I., & Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, 26, 464-470. doi: 10.7334/psicothema2014.42
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gernsbacher, M. A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23, 265–304.
- Gernsbacher, M. A., & Givon, T. (Eds.) (1995). *Coherence in spontaneous text*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Giménez, M. López-Zamora, J. López-Pérez y J. Luque. (2019). ¿Predice la eficacia en lectura de palabras el rendimiento académico en secundaria? *Contextos de Educación*, 27 (20), 76-89
- Gomes-Neto, J., & Hanushek, E. (1994). Causes and Consequences of Grade Repetition: Evidence from Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 43(1), 117-148.
- Gómez-López, L., & Silas-Casillas, J. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(3), 35-63.
- Gómez-Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: Diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-73.
- Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A. I. & Molina, S. (Avance Online). Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 99-111. doi.org/10.23923/rpye2019.01.175
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, ... Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente. Guía teórica*. Buenos Aires: Paidós.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371–395.
- Guerin, A., & Murphy, B. (2015). Repeated reading as a method to improve reading fluency for struggling adolescent readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(7), 551-560.

- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250. doi:10.1080/00461520701621087
- Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Lutz Klauda, S., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2009). Impacts of Comprehensive Reading Instruction on Diverse Outcomes of Low- and High-Achieving Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 195–214. doi:10.1177/0022219408331039
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Klauda, S. L. (2012). *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. University of Maryland, College Park. Recuperado de http://cori.umd.edu/researchpublications/2012_adolescents_engagement_ebook.pdf.
- Guthrie, J., McRae, A., & Klauda, S. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237-250.
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320.
- Gutierrez-Fresnada, R. (2016) La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre Lectura*, 5, 52-58.
- Gvirtz, S., Larripa, S., & Oelsner, V. (2006) Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo argentino. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(18), 1-22.
- Hayes, D. P., & Ahrens, M. (1988). Vocabulary simplification for children. *Journal of Child Language*, 15, 395–410.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006) Ley 26206, de 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial.
- Huertas, J. A., & Trías, D. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias Psicológicas*, 3(1) 7-16.
- Hynd-Shanahan, C. (2013). What does it take? The challenge of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(2), 93–98. doi:10.1002/JAAL.226

- Irrazabal, N. & Saux, G. I. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 33- 55.
- Jetton, T. L. & Lee, R. (2012). Cap. 1. Learning from Text. Adolescent Literacy from Past Decade. En T. L. Jetton & C. Shanahan (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.
- Jetton, T., & Shanahan, C. (2012). *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies*. New York: The Guilford Press.
- Johnson, H. M., & Seifert, C. M. (1998). Updating accounts following a correction of misinformation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24, 1483–1494.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 209–219. doi:10.1080/10573560590949278.
- Kendeou, P., & van den Broek, P. (2005). The effects of readers' misconceptions on comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 97, 235–245. doi:10.1037/0022-0663.97.2.235.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 162-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration Model of Text Comprehension and its Implications for Instruction. En R. Ruddell & N. Unrau (coords.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1270-1328). Newark, DE: International Reading Association.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. En S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Current issues in reading comprehension and assessment* (pp. 71–92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100, 310–321. doi:10.1037/0022-0663.100.2.310
- Kucan, L., & Palincsar, A. S. (2013). *Comprehension instruction through text-based discussion*. Newark, DE: International Reading Association.

- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*, 3–21. doi:10.1037/0022-0663.95.1.3
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and the definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*, 230–251. doi:10.1598/RRQ.45.2.4
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 62*, 293-323.
- Langston, M. C., Trabasso, T., & Magliano, J. P. (1999). Modeling online comprehension. En A. Ram & K. Moorman (Eds.), *Understanding language understanding: Computational models of reading* (pp. 181–225). Cambridge, MA: MIT Press.
- Larripa, S. (2009). Reflexiones sobre las funciones de los sistemas de evaluación educativa de gran escala. *Archivos de Ciencias de la Educación, 3*(3), 69-78.
- Lastre-M. K., Chimá-López, F., & Padilla-Pérez A. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Revista Encuentros, 16*(1), 11-22
- Leahey, T. H. & Harris, R. J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Printice Hall.
- 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*(4), 917–943. <http://doi.org/10.1007/s11145-016-9697-x>
- Leivas, M. (2017). Educación secundaria, desigualdad educativa y nuevo desarrollismo en la Argentina pos 2001: estructuras que perduran y tendencias que se modifican. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(1), 57-88.
- Lemke, J. L. (2001). The literacies of science. En W. Saul (Ed.), *Crossing borders in literacy and science instruction: Perspectives on theory and practice* (pp. 33–47). Newark, DE: International Reading Association; Arlington, VA: National Science Teachers Association Press.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid, España: Pirámide.
- León, J. A., & Peñalba, G. E. (2002). Understanding causality and temporal sequence in scientific discourse. En J. Otero, J. A. León, & A.

- Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 155-178). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- León, J., Escudero, I., & Olmos, R. (2012). *Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Tea.
- Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2016). Early oral language comprehension, task orientation, and foundational reading skills as predictors of grade 3 reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51, 373–390. doi:10.1002/rrq.145.
- Lewis, D. M., Mitzel, H. C., Green, D. R., & Patz, R. J. (1999). *The bookmark standard setting procedure*. Monterey, CA: McGraw-Hill.
- Luz, L. (2008). *O impacto da repetência na proficiência escolar: Uma análise longitudinal do desempenho de repetente sem 2002-2003*. (Tesis de maestría) Universidade Federal de Minas Gerais, Cedeplar, Belo Horizonte.
- Macbeth, G., Razumiejczyk, E., & Ledesma, R. D. (2011). Cliff's Delta Calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations. *Universitas Psychologica*, 10(2), 545-555.
- Madariaga, J.M., Martínez, E., & Goñi, E. (2010). Influence of the application of an ecological direct instruction model on the level of reading comprehension. *Signos*, 43(73), 237-260.
- Marrone, A., Cura, D., & Pissinis, A., (2018). *Argentina en deuda educativa: educar es un derecho* (Informe del progreso educativo de Argentina). Recuperado de <https://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2018/11/Argentina-en-deuda-educativa-IPE-1.pdf>.
- Marrone, I., Fuertes, A., Ferreyra, R., Ramirez-Llorens, F., Enda-Marrone, L., Pierri, C., ... Rojtenberg, C. (2014) *Ciudadanía I*. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Martí-Ballester, J. B., & Moliner-Miravet, L. (2015). Una experiencia de tutoría entre iguales fija en Educación Primaria para la mejora de la comprensión lectora y las habilidades sociales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 206- 218.
- Mason, M. (2000). Teachers as critical mediators of knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 343–352.
- McKeown, M., Beck, I., Omanson, R., & Perfetti, C. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Literacy Research*, 15(1), 3–18. doi:10.1080/10862968309547474

- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. En B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 297–384). New York: Elsevier.
- McNamara, D. S., de Vega, M., & O'Reilly, T. (2007). Comprehension skill, inference-making, and the role of knowledge. En F. Schmalhofer & C. A. Perfetti (Eds.), *Higher level language processes in the brain: Inference and comprehension processes* (pp. 233–253). New York, NY: Psychology Press.
- Meneses-Arévalo, A. & Ow-González, M. (2012). Género discursivo, sintaxis y lenguaje académico: dimensiones comunicativas y cognitivas del desarrollo tardío del lenguaje. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 233-247.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 3810, 56-63.
- Meyer, B. J. F., Young, C. J., & Bartlett, B. J. (1989). *Memory improved: Reading and memory enhancement across the life span through strategic text structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Misuraca, M., Cerruti, M., & Rocha, S. (2013). Políticas para evaluar la calidad de la educación en Argentina después de los '90. *Currículo sem Fronteiras*, 13(2), 269-286.
- Molinari Marotto, C. (1998). Comprensión del texto. En C. Molinari Marotto, *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: eudeba.
- Mondragón, M. A. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento Científico*, 8(1) 98-104.
- Montero, I. & León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Naglieri, J. A., & Das, J.P. (1997). *Cognitive Assessment System*. Itasca, IL: Riverside.
- Nation, K. & Snowling, M. (1998). Semantic processing and the development of word recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and*

its implications for reading instruction (NIH Pub. No. 00- 4769). Jessup, MD: National Institute for Literacy.

- Neira, A., & Castro, G. (2013) Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolingüístico. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 231-249.
- Ness, M. (2007). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms. *Phi Delta Kappan*, 89(3), 229-231.
- Oakhill, J. V. (1982). Constructive processes in skilled and less-skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73(1), 13-20.
- Oakhill, J. V. (1993). Children's difficulties in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 5, 223–237.
- Ochoa, M. E., del Río, E. N., Mellone, C., & Simonetti., E. C. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 63-73. <http://doi.org/10.23923/rpye2019.01.172>
- OECD/PISA (2015). *PISA 2009 Results in focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Pacual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M., & Pereda, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas: efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Psykhé*, 23(1), 1-12. doi:10.7764/psykhe.23.1.505
- Palincsar, A. S. (1987). *Collaborating for collaborative learning of text comprehension*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Palincsar, A. S. (2007). Reciprocal teaching 1982 to 2006: The role of research, theory, and representation in the transformation of instructional research. En D. W. Rowe, R. T. Jiménez, D. L. Compton, D. K. Dickinson, Y. Kim, K. M. Leander, et al. (Eds.), *56th Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 41–52). Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- Palincsar, A. S., Brown, A. L., & Martin, S. M. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist*, 22, 231-253.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities.

- Palincsar, A. S., David, Y., Winn, J., Stevens, D., & Brown, A. L. (1990, April). *Examining the differential effects of teacher- versus student-controlled activity in comprehension instruction*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Pazzaglia, F., Cornoldi, C., & Tressoldi, P. (1993). Learning to read: evidence on the distinction between decoding and comprehension skills. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 247-258.
- Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. En S. E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (2nd ed., pp. 12-56). New York: The Guilford Press.
- Perfetti, C. A. (1994). Psycholinguistics and reading ability. En M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 849–894). Lugar: Academic Press.
- Perfetti, C. A. (1997). The psycholinguistics of spelling and reading. En C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell* (pp. 21-38). London: Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. A. (2017). Lexical quality revisited. En E. Segers, & P. van den Broek (Eds.), *Developmental perspectives in written language and literacy*. Amsterdam: John Benjamins.
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente?, *Estudios sobre educación*, 34(1), 9-27. doi: 10.15581/004.34.9-2
- Piacente, T. (2009). Especificidad de la evaluación psicológica en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito. Evolución y estado actual. *RIDEP*, 28(2), 135-148.
- Piacente, T., & Tittarelli, A. (2009). La lectura de cuentos dialógica y las características de la interacción según estrato social de procedencia. *Evaluar*, 9, 1-18.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Education.

- Reed, D. K., Petscher, Y., & Truckenmiller, A. J. (2016). The contribution of general reading ability to science achievement. *Reading Research Quarterly, 52*(2), 253–266. doi: 10.1002/rrq.158
- Reed, D. K., Whalon, K., Lynn, D., Miller, N., & Smith, K. C. (2017). A comparison of general and content-specific literacy strategies on learning science content. *Exceptionality, 25*, 77-96.
- Ripoll, J., & Aguado, G. (2014) La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica, 19*(1), 27-44. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001
- Ripoll, J. C., Bravo, C., Irurzun, M., Pérez, E., & Zuazu, A.B. (2016). Mejora de la lectura en 2º de Primaria mediante un programa de tutoría entre iguales. *Investigaciones sobre Lectura, 5*, 70-77.
- Rivera, S., Jara, D; Lagos, I; Espinoza, C; Alveal, N; Torres, C., & Yaikin, J. (2013). El taller de comprensión de texto de divulgación científica, facilitador de procesamiento profundo en educación secundaria. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 12*(23), 103-122.
- Rodríguez B. A., Calderón M. E., Leal M. H., & Arias-Velandia, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora. *FOLIOS -Segunda época - 44*, 93-108.
- Rodríguez Zidán, E., &Grilli Silva, J. (2013). La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Revista Páginas de Educación, 6*(1), 54-74. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100004&script=sci_arttext
- Roldán, L. Á. (2019). Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas. *Psicología USP, 30*, 1-9. doi 10.1590/0103--6564e20180126
- Romano, J., Kromrey, J. D., Coraggio, J., Skowronek, J., & Devine, L. (2006). *Exploring methods for evaluating group differences in the NSSE and other surveys: Are the t-test and Cohen's d indices the most appropriate choices?* Paper presented at the Southern Association for Institutional Research, Arlington, VA.
- Rosas, M. & Jiménez, P. (2009) Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: un estudio de caso. *Revista Signos, 42*(71), 4009-427.
- Rose, L. T., & Rouhani, P. (2012). Influence of verbal working memory depends on vocabulary: Oral reading fluency in adolescents with

dyslexia. *Mind, Brain, and Education*, 6, 1–9. doi:10.1111/j.1751-228X.2011.01135.x.

Rosenshine, B. & Meister, C.E. (1994). Reciprocal Teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.

Rosenshine, B., Meister, C. & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181-221.

Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259–272. doi:10.1080/00220670209596600

Sánchez Miguel, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe* 13. doi: 10.15645/Alabe2016.13.1.

Sánchez-Meca, J., & Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17.

Santos, A. A., Cunha, N. B., Oliveira, K. L., & Oses, P. C. (2017). Effectiveness of an intervention program for linguistics skill development. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(67), p. 37-45. <http://doi.org/10.1590/1982-43272767201705>

Scasso, M.G. (2018). ¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en la Argentina?, *Propuesta Educativa*, 49, 36-51.

SEE (2017a). *Aprender 2017. Capacidades y contenidos* (Informe técnico N° 5). Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_2017_secundaria_web.pdf

SEE (2017b). *Aprender 2017. Informe de resultados secundaria*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_2017_secundaria_web.pdf

SEE (2018). *Argentina en PISA 2018. Informe de resultados*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/pisa_2018_informe_de_resultados.pdf

Shanahan, T. (2000). Research synthesis: Making sense of the accumulation of knowledge in reading. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research: Vol. 3*, (pp. 209–226). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18. doi:10.1097/TLD.0b013e318244557a
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción de un texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro Editorial.
- Silvestri, A. (2002). Comunicación y cognición en los modelos socio genéticos. *Psykhé*, 11(1), 109-115.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.
- Soriano-Ferrer, M., Sánchez-Lopéz, P., Soriano-Ayala, E., & Nievas-Cazorla, F. (2013) Instrucción de estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854.
- Soriano-Ferrer, M., Chebaani, F., Soriano-Ayala, E., & Descals-Tomás, A. (2011) Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 23(1), 38-43.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in Understanding Reading. Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. Nueva York-Londres: The Guilford Press.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 85, 211-229.
- Suh, S. & Trabasso, T. (1993). Inferences during reading: Converging evidence from discourse analysis, talk-aloud protocols and recognition priming. *Journal of Memory and Language*, 32, 279–300.
- Supo, J. (2020). *Seminarios de Investigación Científica: Metodología de la Investigación para las Ciencias de la Salud* (Spanish Edition). North Miami, FL, USA: Create Space Independent Publis.

- Téllez, J. A. (2004). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *La educación media en la Argentina. Desafíos de la universalización*. Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En III Foro latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25, 252–261.
- Thorndike, R. L. (1973). Reading as reasoning. *Reading Research Quarterly*, 9(2), 135-147.
- Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A., & Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología*, 31(1), 3-35.
- Tijero, N. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, 19, 111-138.
- Tzeng, Y., van den Broek, P., Kendeou, P., & Lee, C. (2005). The computational implementation of the landscape model: Modeling inferential processes and memory representations of text comprehension. *Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers*, 37, 277–286.
- Uccelli, P., & Meneses, A. (2014). Habilidades de lenguaje académico y su aplicación con la comprensión de la lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*, 10, 179-206.
- Uccelli, P., Barr, C., Dobbs, C., Galloway, E., Meneses, A., & Sánchez, E. (2015). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077-1109. doi:10.1017/S014271641400006X
- UNESCO (2015). *Situación educativa de América Latina 2015: hacia una educación para todos*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

- UNESCO/TERCE (2015) *Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje*. Santiago: OREALC/UNESCO - LLECE.
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2009). Supplemental fluency intervention and determinants of reading outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 13(5), 383-425.
- Valdebenito, V. & Duran, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2), 75-85.
- Valdebenito-Zambrano, V & Duran Gisbert, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional - Formación de Profesores*, 52(2), 154-176.
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts. En M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). London: Academic Press.
- van den Broek, P., Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist approaches in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39, 299–316.
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA: Academic Press.
- Vega-López, N. A., Bañales-Faz, G., Reyna-Valladares, A., & Pérez-Amaro, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1047-1068.
- Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., Brandão, S., & Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227172>
- Villalonga-Penna, M. M., Padilla-Sabaté, C., & Burin, D. (2014) Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 31(2), 259-274.
- Wannmacher-Pereira, V. & Rodrigues-Saravia, J. (2014). Trabajo con fábulas en ambiente virtual en la escuela: comprensión lectora y aprendizaje de conocimientos lingüísticos. *Forma y Función*, 27, 135-156.

- Wyatt-Smith, C. M., & Cumming, J. J. (2003). Curriculum literacies: Expanding domains of assessment. *Assessment in Education, 10*(1), 47–59.
- Yuill, N. M. & Oakhill, J. V. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension: An Experimental Investigation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zwaan, R. A., Magliano, J. P., & Graesser, A. C. (1995). Dimensions of situation-model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 21*, 386–397.

Anexo

Textos y actividades incluidos

En este anexo se transcriben los textos utilizados o su referencia y cada una de las actividades realizadas a lo largo de la intervención en relación con los componentes seleccionados.

A. 1. Texto: Ciudadanía, participación y democracia. Ciudadanía I (2012). Editorial Santillana. Página 102

Actividades

Jerarquía del texto

A continuación, te presentamos varios títulos, sólo cuatro de ellos responden al contenido principal del texto. Seleccioná un título y relacionalo con cada uno de los párrafos⁵.

- El origen de la “política” y la “democracia”.
- La civilización griega y los juegos olímpicos.
- La política en sentido restringido y las democracias indirectas.
- La mujer y el derecho al sufragio.
- Diversas formas de hacer política.
- La política como actividad inherente al ser humano.
- Sólo las decisiones individuales son políticas

Vocabulario

1. Subrayá con color las palabras del texto que considerás importante para aprender “*construcción de la ciudadanía*”.

2. Elegí qué palabra corresponde a cada una de las definiciones que te presentamos a continuación. Redondeá la respuesta correcta:

“Régimen político en el que el pueblo gobierna en forma directa o a través de sus representantes”.

- a. Ciudadano
- b. Democracia

⁵ En las instrucciones para el trabajo a realizar se utilizaron las formas de voceo del español rioplatense.

- c. Aristocracia
- d. Voto

“Actividad en la que el pueblo participa en las decisiones de su comunidad y en los asuntos públicos”.

- a. Gobierno
- b. Poder
- c. Política
- d. Trabajo

A. 2. Texto: Distintas formas de participar Ciudadanía I (2012). Editorial Santillana. Página 103

Actividades

Jerarquía del texto



1. El mago tiene una varita mágica en su mano derecha.
2. El conejo está en la galera.
3. El mago tiene una capa.
4. El mago hizo aparecer a un conejo en la galera.
5. La capa es negra y roja.

¿Cuál de estas oraciones corresponde a la idea principal?

¿Cuál de las siguientes oraciones considerás que expresa la idea principal del fragmento titulado *“El sufragio o voto”*?

- a) El artículo 1° de la Constitución Nacional expresa que la Argentina adopta para su gobierno la forma representativa.

- b) Una de las formas más importante de participación política es el sufragio o voto, que es tanto un derecho como un deber de los ciudadanos.
- c) La Ley de Voto Femenino se sanciona en 1947.
- d) La soberanía popular alude a que el pueblo no gobierna directamente, sino que lo hace por medio de sus representantes.

2. ¿Cuál de las siguientes oraciones considerarás que expresa la idea principal del fragmento titulado *“La iniciativa popular y la consulta popular”*?

- a) En 1912, la Ley Sáenz Peña establece el voto universal, igual, secreto y obligatorio, pero sólo para los varones.
- b) En una democracia existen formas de participación política que son formales y están reglamentadas por leyes, y otras informales que surgen por necesidades concretas.
- c) Si bien nuestra democracia puede considerarse representativa o indirecta, la reforma constitucional de 1994 incorpora mecanismos que pertenecen a formas de democracia directa: la iniciativa popular y la consulta popular.
- d) El referéndum es un tipo de consulta popular que puede considerarse vinculante: se consulta a la ciudadanía y en caso de resultar aprobado el proyecto, éste se convierte en ley.

Vocabulario

1. Subrayá en el texto aquellas palabras cuyos significados desconocés y que no son específicas de la materia “Construcción de la ciudadanía”. Por ejemplo, podrías subrayar la palabra “estipula” si no conocés lo que significa.

2. Pensá en una definición para los siguientes conceptos que son específicos de la materia “Construcción de la ciudadanía”, teniendo en cuenta lo que se desarrolla en el texto “Distintas formas de participar”.

SOBERANÍA POPULAR

SUFRAGIO

DEMOCRACIA DIRECTA

DEMOCRACIA INDIRECTA

INICIATIVA POPULAR

CONSULTA POPULAR

**A. 3. Texto: Una sociedad, muchos actores. Ciudadanía I (2012).
Editorial Santillana. Página 8**

Actividades

Vocabulario

1. Tratá de definir los siguientes términos usando tus propias palabras. Una vez que tengas escritas las definiciones las podés comparar con las del diccionario.

SOCIEDAD:

NATURALEZA:

CONVIVENCIA:

ADQUIRIDO:

Supervivencia:

2. En los siguientes fragmentos aparecen dos expresiones que no corresponden porque contradicen lo expresado anteriormente. Tenés que

encontrarlas y reemplazarlas por otras que resulten adecuadas con respecto al contenido del texto.

"Según Aristóteles, el hombre es un animal social, por naturaleza. Es decir, que la convivencia social humana es **innecesaria**".

"De acuerdo a la sociología moderna, la condición social del ser humano se adquiere. **Sin embargo**, esta disciplina no niega que lo social proviene de la convivencia con los otros".

Jerarquía del texto

Tenés que observar la siguiente imagen con atención y responder las preguntas que siguen.



Autor: Pawel Kuczynski

1. ¿Qué título te parece que puede tener esta pintura? ¿Por qué?

2. ¿Qué detalles de las figuras te llaman la atención? ¿Por qué?

3. ¿Qué relaciones podés establecer entre la pintura y el texto leído?

**A. 4. Texto: Una sociedad, muchos actores. Ciudadanía I (2012).
Editorial Santillana. Página 9**

Actividades

Vocabulario

1. Subrayá en el texto aquellas palabras cuyos significados desconocés y que no son específicas de la materia “Construcción de la ciudadanía”. Por ejemplo, podrías subrayar la palabra “estipula” si no conocés lo que significa.

2. Completá las oraciones siguientes con las palabras que aparecen a continuación.

**Necesidad – Placer - Autonomía – Dependencia - Convivencia –
Conflicto**

a) Todo ser humano necesita alimentarse por_____.

b) La_____ se ve limitada por los actos de las otras personas.

c) Muchas actividades sociales, por ejemplo, tomar un café con un amigo se hacen por_____.

d) La_____ se refiere a la relación que establecemos con otros individuos.

e) Cuando nacemos establecemos relaciones de _____, ya que necesitamos del cuidado de un adulto mayor.

f) El _____ es el resultado de la interacción de diversos valores, ideas e intereses, ya sean grupales o individuales.

Jerarquía del texto

1. Subrayá en el apartado “*Convivir con los otros*”, aquello que NO considerás importante para comprenderlo.

2. De los títulos que aparecen a continuación y en relación con los contenidos leídos en el texto, ¿Cuál creés que corresponde a cada imagen?:

- Manifestación de conflictos individuales
- La protesta y los conflictos en la sociedad
- La Catedral de Notre Dame.
- Las banderas blancas y negras. Abrazos frente al lago.
- El muelle y la claridad del cielo.
- La amistad como vínculo que establecemos por placer.
- Tres niños y una niña.





**A. 5. Texto: Ciudadanía, participación y democracia Ciudadanía I (2012).
Editorial Estrada. Página 61.**

Actividades

Jerarquía del texto

A continuación, te presentamos varios títulos, sólo seis de ellos responden al contenido principal del texto. Selecciona un título y relacionalo con cada uno de los párrafos.

- La cultura como propia de las sociedades europeas.
- Cambios de época y definición de cultura.
- Diversos usos de la palabra cultura.
- La cultura como lo natural del hombre.
- La definición de cultura de Burnett Tylor.
- La cultura como conjunto de códigos construidos y compartidos.
- La cultura como caudal simbólico.
- La cultura como herencia biológica.
- La cultura como producción humana.
- La cultura como bien simbólico inmodificable.

Vocabulario

1. Subrayá en el texto aquellas palabras cuyos significados desconocés y que no son específicas de la materia “Construcción de la ciudadanía”. Por ejemplo, podrías subrayar la palabra “estipula” si no conocés lo que significa.

2. Pensá una definición para los siguientes conceptos que son específicos de la materia “Construcción de la ciudadanía”, teniendo en cuenta lo que se desarrolla en el texto “Distintas formas de participar”.

CULTURA

INDUSTRIALIZADO

PRIMITIVO

GRUPO SOCIAL

A. 6. Texto: Distintas formas de participar Ciudadanía I (2012). Editorial Santillana. Páginas 103

Actividades

Jerarquía del texto

1. ¿Cuál de las siguientes oraciones considerarás que expresa la idea principal del segundo párrafo del texto?

- a) La capacidad creadora del ser humano es la que nos define como superiores al resto de los animales
- b) A partir del pensamiento filosófico de Aristóteles se ha destacado la dimensión social del ser humano y su capacidad para elegir libremente.
- c) La religión es un sistema simbólico construido por los seres humanos que enfatiza su libertad.
- d) El concepto de persona puede comprenderse de modos diversos y de distintas perspectivas.

2. ¿Cuál de las siguientes oraciones considerarás que expresa la idea principal del sexto párrafo del texto?

- e) La religión utiliza la palabra persona para designar la existencia de un individuo con valores espirituales o alma.
- f) Los derechos humanos son una construcción de la cultura que suponen siempre un reconocimiento formal en leyes, siendo su formulación inmutable
- g) Los derechos humanos aseguran la protección integral, individual y colectiva, más allá de toda diferencia entre las personas.
- h) Los derechos humanos son inmanentes a las personas, dependiendo de su raza, religión, lengua o clase social.

Vocabulario

1. Subrayá con color las palabras del texto que considerarás importante para aprender “*construcción de la ciudadanía*”.

2. Elegí qué palabra corresponde a cada una de las definiciones que te presentamos a continuación. Redondeá la respuesta correcta:

“*Característica que define según Kant a la persona, que no puede medirse, ni tiene precio*”.

a. Persona

- b. Valor absoluto
- c. Dignidad
- d. Valor relativo

“Capacidad que, según algunos filósofos, tenemos los humanos para elegir conscientemente lo que está bien o mal”.

- a. Libertad
- b. Poder
- c. Autonomía
- d. Cultura

“Libertades, facultades, instituciones o demandas sobre bienes básicos que debe tener toda persona, por el simple hecho de serlo, para lograr una vida digna”.

- a. Sabiduría
- b. Religión
- c. Atención
- d. Derechos Humanos

A. 7. Texto: Entre la libertad y la responsabilidad. Ciudadanía I (2012). Editorial Santillana. Página 18

Actividades

Jerarquía del texto

¿Cuál de estos tres resúmenes es el más adecuado para el texto leído?

- a) Los humanos realizamos acciones, estas pueden ser espontáneas o premeditadas. Según Aristóteles hay dos grandes tipos de acciones: voluntarias e involuntarias. Las personas somos responsables de nuestras acciones porque tenemos la libertad de elegir.
- b) Según Aristóteles, un filósofo griego muy importante, podemos clasificar las acciones de dos maneras: voluntarias e involuntarias. Las primeras son las que elegimos llevar a cabo, y por lo tanto somos responsables de ellas. Las segundas se realizan con ignorancia, y no hay intención sobre el resultado de las mismas.
- c) Los humanos realizamos acciones en el mundo social, y somos responsables sobre el resultado de las mismas. Asimismo, los humanos tenemos la libertad de elegir nuestro accionar. Persisten en

este tema muchos interrogantes ¿Elegimos siempre libremente?
¿Qué sería la libertad de actuar?

Vocabulario

1. Tratá de definir los siguientes términos usando tus propias palabras. Una vez que tengas escritas las definiciones las podés comparar con las del diccionario.

ACCIÓN VOLUNTARIA:

RESPONSABILIDAD:

ACCIÓN INVOLUNTARIA:

2. En los siguientes fragmentos aparecen dos expresiones que no corresponden porque contradicen lo expresado anteriormente. Tenés que encontrarlas y reemplazarlas por otras que resulten adecuadas con respecto al contenido del texto.

- a. Según Aristóteles, las acciones involuntarias son las que realizamos conociendo las circunstancias y sin que seamos obligados.
- b. Las acciones que realizamos tienen consecuencias. Sin embargo, cuando desaprobamos un examen por no haber estudiado lo suficiente.

Vocabulario

1. Completá las siguientes oraciones con las palabras que creas más adecuadas en relación con la información que proporciona el texto
 - a. Para Aristóteles, reflexionar y decidir cómo se va a proceder frente a determinadas situaciones es una condición necesaria para que aparezca la.....
 - b. La postura que propone que siempre estamos condicionados para actuar recibe el nombre de.....
 - c. Para algunos autores los humanos estamos definidos por el
....., como una posibilidad de elección permanente
 - d. La..... es la capacidad de actuar conforme a lo que dicta la razón y no por regulaciones externas como las leyes.
 - e. La autonomía implica que los humanos se hagan de sus acciones.

A. 9. Texto: Identidad Cultural Individual y Colectiva. Ciudadanía I (2012). Editorial Estrada. Página 62

Actividades

Inferencias

1. Después de la lectura del texto, ¿Se puede saber a qué se refiere el concepto de identidad cultural individual? ¿Por qué? ¿En qué partes del texto te basaste para saberlo?
2. La socialización se refiere a:
 - a) Un determinado momento del desarrollo de un individuo.
 - b) Un proceso que se lleva a lo largo de toda la vida.
 - c) La participación de un individuo en contextos escolares.
 - d) Un proceso meramente individual.

3. Leer a continuación el siguiente fragmento

“Partimos de la premisa fundamental [...], ya que la formación de una sociedad conlleva la formación de su cultura; ésta surge en el proceso mismo de constitución del grupo; después la suma de las experiencias grupales va conformando la cultura del grupo.

Pero ¿qué es la cultura? Este interrogante ha tenido infinidad de respuestas. En el terreno de la antropología, las posturas varían, por ejemplo, Edward Tylor (1871), concibe a la cultura como el conjunto de conocimientos, normas, hábitos, costumbres, valores y aptitudes que el hombre adquiere en la sociedad. La corriente antropológica del materialismo cultural sostiene que la cultura comprende todos los aspectos de la vida, socialmente aprendidos, tanto la forma de pensar como la de actuar (Marvin Harris, 1966). A su vez, Clifford Geertz (1991) señala que la cultura es una red de significados con arreglo al cual los individuos interpretan su experiencia y guían sus acciones”.

¿Cuál de los siguientes fragmentos pondrías en el espacio dentro del corchete de la primera línea?

- a. que la identidad individual también se construye
- b. que no existe sociedad sin cultura
- c. que la identidad es una construcción histórica
- d. que todos tenemos derecho a la identidad

Vocabulario

1. En las siguientes oraciones aparecen metáforas. Indicá la opción que te parece que representa su significado.

Mi profesor de Geografía es un dinosaurio.

- Mi profesor de geografía vivió en la Prehistoria.
- Mi profesor de geografía es una persona muy anciana.
- Mi profesor de geografía enseña las Eras Geológicas.
- Mi profesor de geografía es una persona gigante.

El arquero está pintado.

- El arquero tiene la cara manchada.
- El arquero es lindo y atlético.
- El arquero no ataja ninguna pelota.
- El arquero juega muy bien.

Mi abuela tiene un corazón de oro.

- Mi abuela es muy buena y generosa.
- Mi abuela tiene un trasplante de corazón.
- Mi abuela se compró una alhaja muy cara.
- Mi abuela es muy rica.

2. Tratá de definir los siguientes términos usando tus propias palabras. Una vez que hayas elaboradas las definiciones las podés comparar con las que se pueden derivar del texto.

SOCIALIZACIÓN

IDENTIDAD INDIVIDUAL

GOBIERNO DE FACTO

CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA

A. 10. La identidad cultural colectiva. Ciudadanía I (2012). Editorial Estrada. Página 63

Actividades

Inferencias

Debés insertar las siguientes expresiones en los espacios en blanco del fragmento que aparece más abajo.

1. de las sociedades contemporáneas

2. características culturales diferentes
3. y el diálogo resultan problemáticos
4. y evitar una lucha fratricida de intereses opuestos
5. en el patrimonio de una forma particular de vida

Fragmento

El multiculturalismo es un rasgo Nadie puede negar que existen muy pocos estados culturalmente homogéneos, si es que existe alguno. Se habla de sociedades multirraciales, pluriétnicas, multiculturales, en razón de la multiplicidad de grupos que presentan En una sociedad en la que existen tantos grupos culturalmente diferentes, la coexistencia ¿Cómo puede cada uno afirmar sus particularidades culturales sin dañar las de los otros? ¿Cómo ha de proteger el Estado las diferencias? ¿Cómo respetar las peculiaridades y resistir a las tendencias antidemocráticas de determinadas tradiciones culturales? ¿Cómo evitar que el Estado se convierta o de un grupo cultural, por mucho que sea el mayoritario?

Vocabulario

1. Identificá cuáles son las palabras más importantes del texto. Elaborá sus definiciones utilizando el diccionario.
2. ¿Las palabras que elegiste con cuáles de las palabras del vocabulario del fichero podrían relacionarse?

A. 11. Texto: Definir la adolescencia. Ciudadanía I. Editorial Santillana. Página 58

Actividades

Inferencias

1. Lee el siguiente fragmento y descubrí el significado de las claves para comprenderlo.
La adolescencia es un periodo ##### desarrollo biológico, psicológico, sexual y social inmediatamente posterior a la niñez y que comienza con la pubertad. Es ### periodo vital entre la pubertad y la edad adulta, su ##### de duración varía según las diferentes fuentes y opiniones médicas,

científicas y psicológicas, generalmente se enmarca su inicio entre los 10 y 12 años, y su ##### a los 19 o 24.

Anteriormente, la Organización Mundial de la Salud consideraba a la adolescencia como el período ##### entre los 10 y 19 años, comprendida dentro del período de la juventud —entre los 10 y los 24 años—. La pubertad o adolescencia inicial es la primera fase, comienza normalmente a los 10 años en las niñas y a los 11 en los niños y llega hasta los 14-15 años. La ##### media y tardía se extiende, hasta los 19 años. A la adolescencia le sigue la juventud plena, desde los 20 hasta los 24 años.

Algunos psicólogos ##### que la adolescencia abarca hasta los 21 años de edad e incluso algunos autores han ##### en estudios recientes la adolescencia a los 25 años

1. Del
2. Un
3. Rango
4. Finalización
5. Comprendido
6. Adolescencia
7. Consideran
8. Extendido

Vocabulario

1. Subrayá en el texto aquellas palabras cuyos significados desconocés y que no son específicas de la materia “Construcción de la ciudadanía”.

2. Elaborá una definición para los siguientes términos referidos a conceptos que son específicos de la materia “Construcción de la ciudadanía”, teniendo en cuenta el contenido que se desarrolla en el texto.

ADOLESCENCIA

PUBERTAD

EMANCIPACIÓN

PERÍODO DE TRANSICIÓN

A. 12. Texto: Igualdad en la diversidad. Ciudadanía I. Editorial Estrada. Página 75

Actividades

Inferencias

1. Luego de la lectura del texto, marcá cuáles de las siguientes afirmaciones es la correcta.

1. La igualdad es:

- a. Una realidad universal presente.
- b. Un concepto que nada tiene que ver con la equivalencia.
- c. Una búsqueda por parte de los estados del mundo.
- d. Una condición que ignora la diversidad.

2. La diversidad:

- a. Está garantizada por todos los estados del mundo.
- b. Un factor que genera desigualdad social.
- c. Es imposible de reconciliar con la idea de igualdad.
- d. Es una característica de los grupos humanos actualmente

2. ¿La información para responderlas, está explicitada en el texto?

Las inferencias son necesarias no sólo cuando leemos textos en la escuela, sino también cuando dialogamos con otro, por ejemplo, cuando hablamos por teléfono. Completá el siguiente dialogo con expresiones adecuadas para que las conversaciones de Juana tengan sentido.

- Hola!
- -----
- No, él no se encuentra. ¿Quiere dejar un mensaje?
- -----
- Si, soy yo. ¿La puedo ayudar?
- -----
- Ah, sí. ¿Ya está listo el auto?
- -----
- ¡Qué suerte! ¿Quedó bien?
- -----
- Bueno, en cuanto pueda paso a buscarlo. Gracias por llamar.
- -----
- Hasta luego

Vocabulario

1. Identificá cuáles son las palabras disciplinares más importantes del texto. Elaborá definiciones utilizando el diccionario.
2. ¿Las palabras que elegiste con qué palabras del vocabulario del fichero podrían relacionarse?

A. 13. Texto: La justicia. Ciudadanía I. Editorial Santillana. Página 22

Actividades

Inferencias

1. Luego de la lectura del texto ¿Cuál de los siguientes ejemplos podría dar cuenta de imparcialidad?
 - El jefe de Juan necesita contratar a un contador público, profesión que ejerce su novia. Más allá de dicha situación, Juan decide contactarse con el centro de graduados de la Facultad de Ciencias Económicas para difundir la búsqueda laboral.
 - Roberto es el profesor de matemáticas de un colegio secundario. El hijo de una de sus mejores amigas, Santiago, es alumno suyo. En el examen de fin de año, aunque el profesor considera que Santiago no ha alcanzado los objetivos mínimos, decide aprobarlo.
 - Eugenia ha sido convocada para ser jurado en un concurso para cubrir un cargo docente en la Universidad. Más allá de saber que su mejor amiga va a competir por el puesto, Eugenia participa como jurado. Finalmente, su amiga gana el cargo docente en cuestión.

2. Completá el siguiente texto con las palabras que aparecen más abajo

Texto

Igualdad y equidad son términos muy cercanos. Tanto que muchas veces se usan _____. No obstante este uso es totalmente incorrecto. Igualdad hace referencia al trato o las _____ iguales para todos. La igualdad se trata de pedir o dar exactamente lo mismo a personas que pueden no ser iguales. Esto muchas veces _____ la existencia de situaciones injustas para alguna de las partes involucradas. La equidad, por otra parte, busca que exista _____ dentro de la igualdad, por decirlo así. Por ejemplo, si se implementa la igualdad entre todos los componentes de una sociedad se estaría hablando de una sociedad injusta. Esto debido a que no se estarían tomando en cuenta las diferentes _____ de cada uno de sus miembros. La _____ por lo tanto, supone un trato desigual entre desiguales que garantice condiciones más justas para todos.

1. Indistintamente
2. Condiciones
3. Implica
4. Justicia
5. Capacidades
6. Equidad

Vocabulario

Elaborá una definición para las siguientes palabras que aparecen en el texto:

JUSTICIA

IMPARCIALIDAD

IGUALDAD

EQUIDAD

2. ¿Qué otras palabras que aparecen en el texto desconocés?

A. 14. Texto: ¿Cuándo una sociedad es justa? Ciudadanía I. Editorial Santillana. Página 23

Actividades

Inferencias

1. Luego de la lectura del texto ¿Cuál de los siguientes ejemplos podría dar cuenta del significado de justicia retributiva? ¿Y de justicia distributiva?

- En un accidente de tránsito Roberto choca con su auto la bicicleta de Juan, pero éste no salió herido. Luego de llegar a un acuerdo mediado por la justicia, Roberto pagó a Juan la suma que costaba su bicicleta.
- En algunos países del mundo, los estados asisten con planes sociales a sus ciudadanos con el fin de que accedan a iguales derechos. En nuestro país, la Asignación Universal por Hijo es una política de estado que busca que los niños de la nación accedan a un ingreso mínimo, a la salud y a la educación de forma universal.

- En algunos barrios de las afueras de las grandes ciudades los vecinos organizan comedores comunitarios, con el fin de que los niños que viven en esos sitios accedan al derecho a la alimentación.
- En un acto de robo un joven menor de edad rompe muchos bienes de una familia que vive cerca de su casa. Luego de la mediación de la justicia y de un proceso de toma de conciencia del acto cometido, el delincuente pide disculpas a la familia y se compromete a retribuir con su trabajo el valor de los bienes dañados.

Vocabulario

1. Elaborá definiciones para las siguientes expresiones que aparecen en el texto:

JUSTICIA RETRIBUTIVA

JUSTICIA DISTRIBUTIVA

CASTIGO

DAÑO
