

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2016.

## **Programas de intervención en comprensión lectora: un análisis preliminar.**

Zabaleta, Verónica, Simiele, Eugenia, Centeleghe, Maria Eugenia, Roldan, Luis Angel, Segura Lucieri, Jimena y Rava Mendiburu, Gastón.

Cita:

Zabaleta, Verónica, Simiele, Eugenia, Centeleghe, Maria Eugenia, Roldan, Luis Angel, Segura Lucieri, Jimena y Rava Mendiburu, Gastón (2016). *Programas de intervención en comprensión lectora: un análisis preliminar. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/462>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eAth/Fpb>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA: UN ANÁLISIS PRELIMINAR

Zabaleta, Verónica; Simiele, Eugenia; Centeleghe, Maria Eugenia; Roldan, Luis Angel; Segura Lucieri, Jimena; Rava Mendiburu, Gastón

Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPSE), Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata - Universidad Nacional de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo se propone caracterizar el proyecto de investigación denominado "Programas de intervención en comprensión lectora y prácticas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria" (PPID/S011, SECYT-UNLP). Se centra en uno de sus objetivos que es relevar y analizar programas de intervención en comprensión lectora (CL) que cuenten con publicaciones en los últimos diez años, en nuestro país o en el exterior. Los programas se conciben como acciones organizadas, sistemáticas, planificadas, teóricamente fundamentadas y orientadas a favorecer el desarrollo de la CL o a abordar las dificultades en dicho desarrollo. La comprensión lectora puede ser entendida como un proceso mental de construcción de significado a partir del contenido del texto en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto. Específicamente se analizan en este trabajo los siguientes programas: Un modelo cultural mediacional de la instrucción en lectura: Cuestión-Preguntar-Leer (Cole, 1999); Programa Leer para Comprender (Abusamra et al., 2011); Programa LEE comprensivamente (Gottheil et al., 2011); Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: a randomized controlled trial (Clarke, Snowling, Truelove and Hulme, 2010). El análisis se realiza a partir de un instrumento diseñado ad hoc para la presente investigación.

## Palabras clave

Comprensión lectora, Texto, Programa, Escolaridad, Secundaria

## ABSTRACT

### INTERVENTION PROGRAMS IN READING COMPREHENSION: A PRELIMINARY ANALYSIS

This paper aims to characterize the research project entitled "Intervention programs in reading comprehension and teaching practices at the beginning of secondary schooling" (PPID/S011, SECYT-UNLP). It focuses on one of its objectives that is collecting and analyzing intervention programs in reading comprehension (CL) that have published in the past ten years, in our country or abroad. The programs are conceived as organized, systematic, planned, theoretically grounded and aimed at promoting the development of CL or to address the difficulties in such development actions. Reading comprehension can be understood as a mental process of constructing meaning from text content in which are involved linguistic, psycholinguistic, cognitive, cultural factors and others, related to personal experience of the subject. Specifically in this paper, are characterized the following programs: A mediational cultural model of reading instruction: Question-Asking-Reading (Cole, 1999); Programa Leer para Comprender (Abusamra et al., 2011); Programa LEE Comprensivamente (Gottheil et al., 2011); Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: a randomized

controlled trial (Clarke, Snowling, Truelove and Hulme, 2010). The analysis is performed from an instrument designed ad hoc for this research.

## Key words

Reading comprehension, Text, Program, Secondary school

## Introducción

El presente trabajo se propone caracterizar el proyecto de investigación denominado "Programas de intervención en comprensión lectora y prácticas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria" (PPID/S011, SECYT-UNLP), actualmente en curso, y presentar resultados preliminares. El mencionado estudio tiene por objetivos: a) relevar y analizar diferentes propuestas o programas de intervención en comprensión lectora (CL); b) caracterizar las prácticas áulicas cotidianas que intentan promover el desarrollo de la CL en el primer año de la educación secundaria, en distinto tipo de asignaturas (específicas y no específicas); c) comparar las características de las prácticas áulicas relevadas y las propuestas o programas de intervención analizados. En este trabajo se presentan los avances vinculados al primero de los objetivos mencionados.

El relevamiento bibliográfico realizado permitió delimitar diferentes programas de intervención en CL a ser incluidos en el corpus bajo análisis de la investigación. Los programas se conciben, en término generales, como acciones organizadas, sistemáticas, planificadas, teóricamente fundamentadas y orientadas a favorecer el desarrollo de la CL o a abordar las dificultades detectadas en dicho desarrollo. Suelen tener una estructura clara, incluir materiales de trabajo a utilizar con los estudiantes y explicaciones dirigidas a los agentes educativos que podrían poner en marcha la propuesta de intervención. En algunos casos es posible encontrar guías detalladas que pueden resultar excesivamente directivas. A su vez algunos programas se vinculan al desarrollo de instrumentos de evaluación de la CL (Télliz, 2010).

El análisis de los programas se haya enmarcado en el interés por el aprendizaje disciplinar a partir de textos, que realizan los adolescentes al inicio de la escolaridad secundaria (Jetton & Lee, 2012).

## Marco Teórico

La Psicología Cognitiva y la Psicolingüística Cognitiva, que estudia los procesos psicológicos implicados en el uso y adquisición del lenguaje (Molinari Marotto, 1998), han permitido avanzar en la delimitación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. 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, identificar el tipo de conocimientos y habilidades neces-

rios para el procesamiento de tales demandas.

Al respecto, se considera pertinente la propuesta de Rivière (1987), quién al referirse a la Psicología Cognitiva, sostiene que ésta tiene la estructura de una categoría natural, cuyos límites son difusos y sus elementos no equivalentes. A partir de esta consideración realiza la siguiente diferenciación. En un sentido estrecho, la Psicología Cognitiva incluiría sólo los modelos computacionales y las teorías del procesamiento de la información. En un sentido amplio, podrían considerarse como Psicologías cognitivas otros modelos teóricos que han realizado aportes acerca de las funciones de conocimiento (la teoría piagetiana, los aportes del interaccionismo sociohistórico, entre otros).

En esta investigación se toman aportes tanto de la Psicología Cognitiva del Procesamiento de la Información (PI) como de los enfoques sociogenéticos de las funciones mentales. La Psicología Cognitiva del PI ha enfatizado el estudio de los procesos implicados en la lectura y la escritura, apuntando a la construcción de modelos universalistas del funcionamiento mental. La necesidad progresiva de considerar la importancia de la interacción entre factores cognitivos, textuales y situacionales en los procesos de lectura y escritura ha permitido cierta confluencia entre enfoques, en principio, incompatibles, como los antes mencionados (PolSELLI Sweet & Snow, 2003; Silvestri, 2001).

En la psicología contemporánea se ha instaurado una fuerte disputa entre las teorías nominadas de dominio general y las teorías de dominio específico. Las primeras sostienen que los cambios cognitivos en un dominio afectan simultáneamente al resto. Las segundas contrariamente consideran que la mente humana cuenta con mecanismos especializados para el tratamiento de la información procedente de diferentes ámbitos de la realidad por lo que no necesariamente el cambio en un dominio implica necesariamente cambio en el otro. Además ha conllevado la delimitación de procesos específicos relativos a los diferentes dominios de que se trate (Enesco & Delval, 2006; Karmiloff-Smith, 1994).

La lectura y la escritura pasaron a ser conceptualizadas como *procesos cognitivo-lingüísticos de dominio específico*, en los que están implicadas estructuras, representaciones mentales, operaciones y estrategias. Asimismo se ha planteado, tanto en la lectura como en la escritura, la necesidad de distinguir dos grandes sub procesos, uno de nivel inferior - reconocimiento y escritura de palabras, y otro de nivel superior - la comprensión y la producción de textos.

Con relación a los primeros, siguiendo a Morais (1989) puede afirmarse que *“leer, es extraer de una representación gráfica del lenguaje, la pronunciación y el significado que le corresponde”*. La lectura se sustenta, en principio, sobre la base de la automatización de procesos básicos, como la identificación de palabras escritas. Alegría (2006) señala que este mecanismo constituye la *“piedra angular de la lectura”* y que *“las funciones superiores solo podrán expresarse plenamente cuando las funciones primitivas se hayan automatizado suficientemente”* (p.108).

En los aprendizajes iniciales cobra relevancia la lectura de palabras. Para ello es necesario el dominio del *principio alfabético*, cuando se trata de sistemas de escrituras alfabéticas, como es el caso del español.

Pero no se trata de un dominio aislado, el de la decodificación, dado que la finalidad última de la lectura es la comprensión de textos progresivamente más complejos.

La decodificación y la comprensión tienen una relación de complementariedad, aunque suponen procesos subyacentes distintos e implican, por lo tanto, recursos de evaluación e intervención diferenciales. La lectura fluida (leer con una rapidez, precisión y en-

tonación adecuadas) es una condición necesaria pero no suficiente para una lectura comprensiva.

La fluidez no suele ser considerada por los docentes que trabajan con niños mayores, fundamentalmente de los últimos años de la escolaridad primaria, y con adolescentes y jóvenes, en la secundaria, en tanto se la concibe como objeto de intervención de los primeros años de la escolarización. Además se la suele percibir como una consecuencia de la lectura y no como un factor facilitador esencial (Guerin & Murphi, 2015).

La *comprensión lectora* puede ser entendida como un proceso mental de construcción de significado a partir del contenido del texto. Cuando se lee un texto, se ponen en juego un conjunto diverso y complejo de operaciones cognitivas. La comprensión constituye en consecuencia el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información proporcionada por el texto y el conocimiento del mundo almacenado en su memoria (Graesser, Gernsbacher, & Goldman, 1997; Gottheil, Fonseca et. al, 2011). Implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto. No constituye una habilidad unitaria sino que integra diferentes competencias (Abusamra, 2010).

## Metodología

En este apartado se hace referencia a los aspectos metodológicos de la investigación que se vinculan a lo desarrollado exclusivamente en el presente trabajo.

El estudio adopta un enfoque cualitativo, de diseño sistemático, a partir de la exégesis de textos que posibilitará el análisis comparativo constante del corpus bajo estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010).

El corpus, hasta el momento, se encuentra constituido por cinco programas y/o propuestas de intervención en comprensión lectora que cuentan con publicaciones en los últimos diez años en revistas científicas o libros, en nuestro medio o en el exterior, a saber:

Abusamra, V. Casajús, A. Ferreres, A. Ratier, A. De Beni, R., & Cornoldi, C. (2014). *Programa Leer para Comprender II. Libro Teórico y Libro de actividades*. Buenos Aires: Paidós.

Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, Ch. (2010). *Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial*, *Psychological Science*. doi 10.1177/0956797610375449.

Gottheil, B.; Fonseca, L.; Aldrey, A.; Lagomarsino, I.; Pujals, M.; Pueyrredón, D.; Buonsanti, L.; Freire, L.; Lasala, E.; Mendivelzúa, A., & Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente*. Libro Teórico y de Actividades. Buenos Aires: Paidós.

Guthrie, J. T.; Wigfield, A. & Klauda, S. L. (2012) *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. University of Maryland, College Park.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

Asimismo, se incluyó en el corpus de análisis, el programa instruccional denominado “Reciprocal Teaching”, publicado originalmente en 1982 por Palincsar y Brown. A fines de la década del '80 es retomado por Cole y colaboradores, en articulación con la categoría de sistema de actividad (Engeström, 1987, 2001) y, a su vez, constituye una modalidad de intervención que ha sido ampliamente difundida y retomada por múltiples programas desarrollados hasta la actualidad.

Para el análisis del corpus se construyó una herramienta preliminar organizada en función de los siguientes criterios: enfoque teórico, estructura/organización del programa, habilidades, competencias o

procesos sobre los que se interviene (modelo de CL que subyace a la propuesta de intervención), orden de dificultad de los elementos, modalidad de administración, frecuencia sugerida para la intervención, tipos/géneros textuales incluidos, importancia atribuida al formato de la interacción ya sea entre pares, o entre el docente y los estudiantes.

Se presenta en este trabajo un análisis preliminar de algunos de los mencionados programas.

### Resultados preliminares

En los últimos tiempos 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 desarrollar mediante lo que se han denominado “ejercicios de lápiz y papel”. Se reconoce a la comprensión como proceso multicomponente y esas múltiples habilidades implicadas en la construcción del significado a partir de los textos se convierten en el objeto de la intervención.

A continuación se comentan brevemente programas de intervención desarrollados para favorecer la comprensión.

• *Un modelo cultural mediacional de la instrucción en lectura: Cuestión-Preguntar-Leer* (Griffin, Díaz, King & Cole, 1989, citado en Cole, 1999)

En este punto se recupera una experiencia de intervención realizada para favorecer la comprensión desde el enfoque teórico de la Psicología Cultural. Es presentada por M. Cole (1999) en su libro *Psicología Cultural*. Si bien se hace referencia a trabajos de la década del '80 y '90, resultan interesantes para la presente investigación en tanto conciben a la lectura como una actividad conjunta siendo central el modo en que los adultos organizan un “medium cultural para la lectura”.

Se trata de una actividad no obligatoria realizada a contraturno de la escuela. Se denomina al espacio “Colegio de Campo de Crecimiento”. El objetivo era que los niños participen en una actividad en la que está implicada la lectura antes que puedan leer de modo autónomo (transferencia progresiva de la responsabilidad) Se trata de crear un medium estructurado para el desarrollo de la lectura que andamiaje la participación de los niños, incluso antes de saber leer. En la actividad participaban 24 niños, divididos en dos grupos de 12 cada uno. La mitad de los niños “encajaban en la definición clínica de alumnos con dificultades de aprendizaje”. Se seleccionaron textos potencialmente interesantes para ellos. Se utilizó un procedimiento basado en un conjunto de herramientas, roles y división del trabajo inspirados en el procedimiento de enseñanza recíproca de Brown & Palinscar (1982). Cada rol correspondía a una parte hipotética diferente del acto íntegro de la lectura. Cole (1999) representa la actividad a través del triángulo mediacional expandido propuesto por Engeström (1987, 2001).

La estructura Global de *Cuestión-Preguntar-Leer*, incluía:

- Conversación sobre metas (a largo, medio y corto plazo): debate sobre las diversas razones que los niños podían tener para querer aprender a leer.
- Distribución de roles (impresos en fichas): cada participante es 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; la persona que decide qué sujeto responderá a las preguntas hechas por otros; la persona que pregunta sobre lo que va a suceder después.

- Lectura silenciosa. Reparto del texto del día, un párrafo a la vez. Los participantes (incluido el instructor y un lector competente, normalmente un estudiante universitario, lo mismo que los niños) leían en silencio.
- Realización de los roles.

Cole se interesa en los textos, las fichas con roles y la perturbación selectiva del funcionamiento fluido del guion PL. Se centra en el proceso in situ de coordinación y descoordinación en torno a la actividad con guion como una fuente clave de datos sobre la capacidad de los niños individuales para interiorizar los roles que figuran en el.

• *Programa Leer para Comprender* (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, De Beni & Cornoldi, 2011)

Es un instrumento para desarrollar la comprensión basado en un modelo multicomponente de la comprensión de textos que reconoce distintas áreas organizadas en tres grandes núcleos.

- Núcleo relativo al *contenido*: incluye las áreas de esquema básico del texto, hechos y secuencias y semántica léxica
- Núcleo relativo a la *elaboración*: incluye las áreas de estructura sintáctica, cohesión textual e inferencias
- Núcleo relativo a la *metacognición*: incluye las áreas de intuición del texto, flexibilidad y errores e incongruencias.

Estos tres núcleos convergen en otras dos áreas: *jerarquía del texto* y *modelos mentales* y en la constitución de la capacidad de comprensión del texto.

Se ha diseñado un programa 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 11 áreas. Se considera que para desarrollar una habilidad compleja puede ser productivo operar en paralelo, pero de manera independiente, sobre algunos componentes. La frecuencia ideal de intervención es dos veces por semana, 40 minutos cada vez. 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.

• *Programa LEE comprensivamente* (Gottheil, Fonseca, Aldrey, Lagomarsino, Pujals, Pueyrredón, Buonsanti, Freire, Lasala, Mendive-lzúa y Molina, 2011).

Es un programa de entrenamiento cuyo objetivo fundamental es aprender, incorporar y afianzar estrategias de comprensión lectora, en niños de 3º y 4º grado. Puede ser utilizado en otros niveles de acuerdo a la competencia lectora, por esto se lo ha incluido dentro del corpus de análisis ya que en la práctica hemos observado que es posible su utilización a la finalización de la escolaridad primaria, incluso al inicio de la secundaria.

Se presentan dos personajes que harán un viaje para aprender a comprender disfrutando de la lectura: Leo y Lea. Está organizado en 16 unidades de trabajo denominadas *estaciones*, estructuradas con un mismo formato y secuenciadas en orden de dificultad. Cada unidad se organiza alrededor de tres etapas, de acuerdo al momento en el que se trabaje: “*Antes de leer*”, “*Lectura activa*” y “*Después de leer*”.

Cada unidad se organiza a partir de cuatro ejes, a saber: vocabulario, monitoreo o autorregulación de la comprensión, producción de inferencias y comprensión de la estructura del texto.

• *Estudio de la eficacia de tres propuestas de intervención en comprensión lectora desarrollado por Clarke, Snowling, Truelove y Hulme (2010)*

El artículo examina la eficacia de tres intervenciones diseñadas para mejorar la comprensión de textos en niños que presentaban dificultades específicas en esta área: entrenamiento en comprensión de textos (TC), entrenamiento en lenguaje oral (OL) y entrenamiento combinado en comprensión de textos y lenguaje oral (COM). Los niños fueron evaluados antes, durante y luego de la intervención, realizándose un seguimiento de 11 meses. Los tres grupos mejoraron su rendimiento en comprensión en comparación con un grupo control no intervenido. Aunque el grupo TC y COM mantuvieron la mejora durante el seguimiento, el grupo OL obtuvo mayores ganancias de la intervención entre su finalización y el seguimiento. Es interesante considerar qué aspectos contempla la intervención en las diferentes condiciones.

Las características de las intervenciones y sus contenidos se organizaron a partir de considerar el meta-análisis realizado por el National Reading Panel (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) e incluyendo técnicas que mostraron ser efectivas para el desarrollo de las habilidades implicadas en la comprensión. Se retoma como núcleo de cada programa el modelo de Enseñanza Recíproca diseñada por Palincsar & Brown (1984) que reúne cuatro estrategias principales: clarificación, resumen, predicción y elaboración de preguntas.

El programa TC comprende cuatro componentes: desarrollo de *estrategias metacognitivas*, realización de actividades que promueven la comprensión a partir de la utilización de estrategias de acuerdo al modelo de la *enseñanza recíproca* (a partir de un texto), aprendizaje de distintos tipos de *inferencias* y, finalmente, *escritura narrativa*.

El programa OL comprende también cuatro componentes: *vocabulario*, *enseñanza recíproca* a partir del lenguaje oral, *lenguaje figurativo* y *discurso narrativo*. Este programa se centra en el trabajo sobre el desarrollo del lenguaje oral.

### Discusión y conclusiones

El presente trabajo se propuso caracterizar un proyecto de investigación, actualmente en curso, centrado en el análisis de programas de intervención en CL.

Los estudios sobre la comprensión de textos realizados en las últimas décadas retoman fundamentalmente los aportes de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística, que la abordan como un proceso multicomponential. A partir de los resultados obtenidos en numerosas investigaciones se han diseñado propuestas de intervención que persiguen el objetivo de desarrollar la comprensión de textos en sujetos con o sin dificultades. El interaccionismo socio-histórico, inspirado en la obra original de Lev Vigotsky, suele articularse a los aportes de los marcos teóricos referidos, en tanto posibilita un análisis exhaustivo de los intercambios entre los sujetos, como el análisis de los determinantes del dispositivo escolar. La comprensión, en tanto proceso psicológico superior avanzado o función Tipo 4, en la terminología de Rivièrè (1999), requiere de procedimientos instruccionales altamente especializados.

En los programas descriptos se enfatiza, en concordancia con las investigaciones sobre el tema, el papel del vocabulario, del conocimiento previo, de la realización de inferencias y de la metacognición. Sin embargo, se diferencian en diversos aspectos: en el modo en que se organizan y secuencian las actividades (por ejemplo, por "áreas", homogéneas en contenido, vinculadas a los procesos a desarrollar o por "estaciones", heterogéneas en contenido, en las que se trabajan diversos procesos cognitivos "antes", "durante" y "después" de la lectura de un texto), en el papel atribuido a las interacciones sociales durante el desarrollo de la propuesta, en la

modalidad de administración, entre otros.

Las investigaciones que se centran en el aprendizaje que realizan los adolescentes a partir de los textos, plantean interrogantes referidos al modo en que las distintas estrategias o procesos que se desarrollan a través de los programas, se ponen en juego cuando se trata del abordaje de textos disciplinares caracterizados por su carácter altamente especializado y técnico. Otro aspecto central se vincula a la especificidad del contexto escolar y las posibilidades y límites de la utilización de los programas en dicho ámbito. Téllez (2004) ha conceptualizado la estrategia de uso de programas en el contexto escolar como "estrategia aditiva". Supone la aplicación de un programa específico, en un horario determinado, de manera paralela a las dinámicas del aula o a contraturno. Tales programas generalmente suponen un conjunto organizado y secuenciado de actividades, teóricamente fundamentado y que se propone favorecer el desarrollo de los procesos implicados en la lectura. Los programas suelen contar con una sólida fundamentación teórica y ofrecer secuencias organizadas de tareas orientadas hacia el logro de determinados objetivos, claramente definidos. Esto puede favorecer la organización y el aprovechamiento del tiempo. Sin embargo, también es preciso mencionar las desventajas de la intervención a partir de programas. Una cuestión central se vincula a la dificultad de transferir lo aprendido a otros contextos distintos de aquel en el que se realizó el aprendizaje. Es decir, utilizar lo que se aprendió a partir de las actividades que propone el programa a la resolución de un problema durante la lectura de un texto en la clase de matemática o ciencias sociales, por ejemplo. Por otra parte, la aplicación del programa puede quedar a cargo de un profesional especializado o de algún docente y esto limitar la implicación de otros agentes en el proceso, de modo que la intervención puede tener poca incidencia en la dinámica general de la institución y resultar difícil su integración en el currículum.

Sin embargo, modalidades de intervención como las descritas por Cole (1999) o por Clarke et al. (2010), inspiradas en el modelo de la "Enseñanza Recíproca" (Palincsar & Brown, 1984) pueden fácilmente recontextualizarse en las aulas de escuela secundaria. En este sentido, constituye un objetivo de la investigación en que se inscribe este trabajo, analizar comparativamente el conjunto de propuestas organizadas en forma de programas que apuntan al desarrollo de la CL y las prácticas áulicas cotidianas al inicio de la escolaridad secundaria. En investigaciones llevadas a cabo por Ness (2007) se halló que solo el 3% del tiempo de instrucción se dedicó a la enseñanza explícita, al modelado y andamiaje de los estudiantes en la comprensión de textos, en las clases habituales.

### BIBLIOGRAFIA

- Abusamra, V. Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010) *Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- 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. Casajús, A. Ferreres, A. Raiter, A. De Beni, R., & Cornoldi, C. (2014). *Programa Leer para Comprender II. Libro Teórico y Libro de actividades*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

- Enesco, I. & Delval, J. (2006). Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y aprendizaje*, 29 (3), 249-267.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001) Cap. 3. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 78-118). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gottheil, B.; Fonseca, L.; Aldrey, A.; Lagomarsino, I.; Pujals, M.; Pueyrrédón, D.; Buonsanti, L.; Freire, L.; Lasala, E.; Mendivelzúa, A., & Molina, S. (2011). Programa LEE comprensivamente. Libro Teórico y de Actividades. Buenos Aires: Paidós.
- Graesser, A., Gernsbacher, M.A., & Goldman, S.S. (1997). Cognición en: T.A. van Dijk (ed.), *El discurso como estructura y proceso*, (pp.292-331). Barcelona, Gedisa.
- Guerin, A. & Murphy, B. (2015) Repeated Reading as a Method to Improve Reading Fluency for Struggling Adolescent Readers. *International Literacy Association. Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (7), 551-560.
- Guthrie, J. T.; Wigfield, A. & Klauda, S. L. (2012) *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. University of Maryland, College Park.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta. ed.). México: McGraw-Hill.
- 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.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). Más allá de la modularidad. *La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Molinari Marotto, C. (1998). Comprensión del texto. En C. Molinari Marotto, *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Morais, J. (1989). *El arte de leer*. Buenos Aires: Aprendizaje Visor.
- Ness, M. (2007). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms. *Phi Delta Kappan*, 89 (3), 229-231.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, Ch. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial, *Psychological Science*. doi 10.1177/0956797610375449.
- 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.
- Polselli Sweet, A., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Rivière, A (1999) Cap. 13. Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En A. Rivière, *Obras escogidas, Vol. III, Metarrepresentación y semiosis* (203-242). Madrid: Visor.
- Silvestri, A. (2001). *La adquisición discursivo cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis Doctoral (Inédita). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Télez, J. A. (2004) *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.