

1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2019.

Estrategias para mejorar la comprensión lectora: Impacto de un programa de intervención en español.

Fonseca Liliana, Migliardo Graciela, Lagomarsino Inés, Mendivelzua Alejandra, Lasala Eleonora y Simian Marina.

Cita:

Fonseca Liliana, Migliardo Graciela, Lagomarsino Inés, Mendivelzua Alejandra, Lasala Eleonora y Simian Marina (2019). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora: Impacto de un programa de intervención en español*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/940>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRUe/tkg>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

1949-2019
70 AÑOS DE
GRATUIDAD
UNIVERSITARIA

ESCUELA
HUMANIDADES
20 AÑOS

LICH
Laboratorio de Investigación
en Ciencias Humanas



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Estrategias para mejorar la comprensión lectora: Impacto de un programa de intervención en español.

Fonseca Liliana, Migliardo Graciela, Lagomarsino Inés, Mendivelzua Alejandra,
Lasala Eleonora (UNSAM EH) Simian Marina (UNSAM INS)

lfonseca@unsam.edu.ar

Resumen

La comprensión lectora es una actividad compleja en la cual el lector construye una representación coherente del texto. Esta actividad es imprescindible para el aprendizaje y la vida cotidiana. La mayoría de los lectores necesitan enseñanza sobre estrategias y habilidades para mejorar su comprensión y esto se vuelve indispensable para los estudiantes con dificultades (León, 2004; McNamara, 2004). El objetivo del estudio consistió en evaluar la efectividad de un programa de intervención para mejorar la comprensión lectora que se basó en la enseñanza explícita de habilidades de alto nivel, (construcción de inferencias, control metacognitivo y conocimiento de la estructura textual), y de bajo nivel (vocabulario) (Oakhill y Cain, 2007, Cain y Oakhill, 2011, 2014). Un total de 127 niños de 8-10 años de escuelas de Buenos Aires se distribuyeron en dos grupos, experimental y control. Los procesos evaluados incluyeron medidas generales de comprensión lectora, y específicas, de vocabulario, control metacognitivo e inferencias, antes y después de la intervención. Solo el grupo que recibió la intervención mostró mejoras significativas en la comprensión lectora frente al grupo control. A partir de estas conclusiones se está desarrollando un nuevo programa para el nivel escolar siguiente (11 y 12 años). Se presentarán estudios preliminares.

Palabras claves

Comprensión lectora; intervención; vocabulario; monitoreo; inferencias.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Ponencia

Antecedentes

La lectura y la comprensión de materiales escritos se entienden actualmente como un prerrequisito para el aprendizaje y para el desenvolvimiento en la vida cotidiana. Muchas personas, a pesar de que saben leer, no comprenden lo que leen, y no consiguen adquirir nuevos conocimientos de manera eficiente, ni saben actuar o tomar decisiones correctas frente a un texto (León, 1999; León, 2004 a, b, c). Dado el alto porcentaje de estudiantes en Argentina y Latinoamérica que tienen dificultad para comprender textos según evaluaciones nacionales e internacionales (Bos, Ganimian y Vega, 2013, 2014), el objetivo de este estudio consistió en comprobar la eficacia de un programa de intervención para mejorar la comprensión lectora a partir de la enseñanza explícita de habilidades lingüísticas básicas y habilidades cognitivas más complejas en niños de 8 a 10 años procedentes de distintas escuelas de Buenos Aires.

La lectura es una habilidad compleja cuya finalidad es la comprensión del texto escrito, es una actividad intencional y voluntaria en la cual los lectores se comportan de acuerdo a las características del texto, al objetivo de la lectura, a la temática o al tipo de tarea (León, 1992; Snow, 2002). La lectura de un texto requiere de habilidades básicas o de bajo nivel cuyo propósito es el reconocimiento de palabras escritas. Pero, para comprender ideas y conceptos también se requiere de habilidades de alto nivel basadas en el procesamiento del texto. Por lo tanto, la comprensión lectora se convierte en el objetivo fundamental de la lectura, dependiendo de los procesos cognitivos complejos o de alto nivel que conducen a una representación coherente del significado del texto denominado *modelo situacional* (Kintsch, 1988) o *modelo mental* (Johnson-Laird, 1983). De estos procesos se derivan tres habilidades básicas asociadas a la comprensión lectora: la construcción de inferencias, la comprensión de la estructura del texto y la autorregulación de la comprensión o monitoreo. Los estudiantes necesitan construir un conocimiento profundo, interconectado y coherente que incluya la comprensión de posibles relaciones causales, para ello requieren de una variedad de procesos y estrategias con el objetivo de vincular sus conocimientos previos con las ideas expresadas en el texto (León y Peñalba, 2002; León y Escudero, 2015; Singer y León, 2007).



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Muchos lectores necesitan una enseñanza explícita de habilidades y estrategias para mejorar su comprensión, y es particularmente necesario para aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades vinculadas a la falta de conocimientos previos o a dificultades específicas de la comprensión (Durkin, 1978; León, 1991 a, b y c; León, 2003; León y Carretero, 1995; León, Escudero y Olmos, 2012; McNamara, Levinstein y Boonthum, 2004; Snow, 2002).

Varios programas de intervención han sido desarrollados e implementados para mejorar la comprensión lectora en niños y adolescentes siendo la *enseñanza recíproca* el más documentado. La enseñanza recíproca (Palinscar y Brown, 1984) comprende la enseñanza explícita de cuatro estrategias básicas como predecir, aclarar, cuestionar y resumir. Los estudiantes colaboran en pequeños grupos y se construye una interacción recíproca entre el profesor y los alumnos. El efecto de este tipo de intervención ha sido ampliamente investigado comprobándose resultados positivos (León y Carretero, 1995; Rosenshine y Meister, 1994), (Pressley, Graham, y Harris, 2006). Otros estudios compararon la modalidad de trabajo oral, escrito o combinado obteniendo mayores resultados en programas de mejora de la comprensión lectora centrados en el trabajo oral en las aulas (Clarke, Snowling, Truelove, y Hulme, 2010).

El programa *LEE comprensivamente* (Gottheil, et al, 2011) está basado en los trabajos realizados por Oakhill y Cain (2007). Las tres habilidades sobre las que se trabaja son: a) la construcción de inferencias, b) monitoreo o autorregulación de la comprensión y c) conocimiento de la estructura textual, agregándose, además, un cuarto eje: d) vocabulario (Cain y Oakhill, 2014; Oakhill y Cain, 2012; Oakhill, Cain, y McCarthy, 2015). Es un programa de intervención combinado que integra actividades desarrolladas en forma oral basada en la discusión entre enseñantes y aprendientes, y actividades escritas basadas en el texto.

Metodología

El objetivo del presente estudio fue comprobar la eficacia de este programa en niños de 8-11 años comparando los resultados obtenidos a partir de la intervención (GI) con un grupo control (GC).

Participantes



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Formaron parte de este estudio un total de 127 estudiantes de 4º de primaria (55,9% niñas), con una edad media de 9 años y 8 meses provenientes de cinco escuelas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires. Los participantes se distribuyeron aleatoriamente en dos grupos, grupo de intervención (GI) y grupo control (GC). El GI estaba compuesto por un total de 80 niños (55% niñas), con un promedio de edad en meses de 9 años y ocho meses y con una media de CI verbal de 94.86 ($DE = 13.65$). El GC está conformado por 47 estudiantes (57% niñas), con una media de edad de 9 años y diez meses y con un CI verbal promedio de 96.70 ($DE = 6.38$). Los niños fueron evaluados en una instancia pre-test, seguida de un período de instrucción de 16 sesiones, luego fueron evaluados nuevamente (post-test).

Procedimiento e Instrumentos

Se utilizó el programa *LEE comprensivamente* (Gottheil et al., 2011), compuesto por 16 sesiones de 80 minutos desarrolladas dos veces por semana. Se presentaron textos narrativos y expositivos graduados por dificultad, publicados en una guía práctica para los alumnos y una guía teórica para el docente.

Medidas generales

Para evaluar la comprensión lectora en general, se utilizaron dos pruebas: LEE (Lectura y Escritura en Español, Defior et al., 2006) y C.L.P. (Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva de Allende, Condemartín & Milicic, 1991).

Para seleccionar los grupos y que estos fueran comparables se evaluaron a los niños con las pruebas de Lectura de Palabras y Pseudopalabras del test LEE (Defior et al., 2006), la escala de comprensión verbal tomada del WISC III (Wechsler, 1991) y el Test de Matrices Progresivas, Escala Coloreada de Raven (Raven, Court & Raven, 1991). No se obtuvieron diferencias significativas entre todos los grupos en el pretest en todas estas medidas.

Con el propósito de estudiar el efecto de intervención del programa sobre las medidas generales de comprensión de textos, se utilizó el test CLP (Allende et al, 1991), el test LEE (Defior et al, 2006), y pruebas experimentales para evaluar el monitoreo. Sobre la realización de inferencias, el monitoreo o autorregulación, la comprensión de la estructura textual y el vocabulario, se realizó para cada variable un análisis mixto de varianza ANOVA 2 x 2, tomando como variable intrasujeto al tiempo entre las



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

evaluaciones (pre y post-test) y como variable intersujeto a la condición de intervención (grupo de control vs. grupo de intervención).

Resultados

Al analizar el efecto del programa de intervención, el ANOVA realizado detecta un efecto de interacción entre la condición de intervención y el tiempo entre las evaluaciones ($F_{(1,125)} = 17.73$, $MSe = 13.47$, $p < .001$; $\eta^2 = .124$), por lo que hay un efecto significativo del programa sobre la comprensión. El efecto principal del tiempo fue significativo ($F_{(1,125)} = 52.46$, $MSe = 13.47$, $p < .001$, $\eta^2 = .296$), pero no el del grupo ($F_{(1,125)} = 1.825$, $MSe = 83.06$, $p = .179$, $\eta^2 = .014$). El efecto relevante es el de la interacción, donde el GI obtuvo mejores resultados que el GC únicamente en el post test: la comprensión media del GI fue de 39.23 y la del GC de 35.62 (diferencia significativa a favor del GI de 3.61 puntos, $p = .003$). En la medida pre-test no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas (Media GI = 33.76, Media GC = 34.17, diferencia no significativa de .41, $p = .763$).

Los resultados indican que el programa de intervención diseñado podría constituirse en una herramienta válida para ser utilizado en las aulas, aportando un material parcialmente estructurado que permita la toma de conciencia de los procesos implicados y la posibilidad de que dichos procesos y estrategias puedan ser utilizados en otras situaciones y con otros contenidos específicos. Sólo el grupo de intervención que recibió el programa mostró mejoras significativas respecto al grupo control en las medidas de comprensión lectora evaluadas.

El énfasis en los primeros grados en la escuela está puesto en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras, sin embargo, el logro más importante a alcanzar en cuarto grado es la comprensión del texto escrito. Durante muchos años las escuelas en Argentina han asumido que la comprensión de los niños se desarrollaría naturalmente una vez que estuvieran expuestos a los textos.

El resultado positivo del programa se basó no sólo en las habilidades que se enseñaron de manera explícita, sino en la construcción de un espacio de aprendizaje colaborativo (Topping, Thurston, McGavock, & Conlin, 2012) que permitió un intercambio fluido entre pares y también con el docente. Todo ello apunta a que la



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

comprensión lectora es un proceso complejo que involucra al lector, al texto y al contexto (Snow, 2002).

Actualmente estamos desarrollando un nuevo programa para estudiantes de 10-12 años en modo analógico y digital complejizando el modelo propuesto agregando el conocimiento general junto con el lenguaje académico para lograr la comprensión profunda y la producción escrita, como ejes centrales en el siguiente nivel escolar. Se basará en una narrativa central en la que los diferentes textos se incorporarán según el diseño curricular partiendo de la enseñanza explícita hasta lograr un desempeño autónomo.

Referencias Bibliográficas

Alliende, F., Condemarín, M. & Milicic, N. (1991). *Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 niveles de lectura*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Bos, M. S., Ganimian, A. J. & Vegas, E. (2013). *América Latina en PISA 2012: ¿Cómo le fue a la región?* Washington, DC: Inter-American Development Bank.

Bos, M. S., Ganimian, A. J. & Vegas, E. (2014). *¿Cómo se desempeñan los estudiantes pobres y ricos?*. BID.

Cain, K. & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5-6), 489-503. doi: 10.1023/A:1008084120205

Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, 44(5), 431-443.

Cain, K. & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension. *L'Année psychologique*, 114(4), 647-662. doi: 10.4074/S0003503314004035

Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E. & Hulme, C. (2010). Ameliorating children 's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116. doi.org/10.1177/0956797610375449



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

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.

Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 481-533.

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*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*: Harvard University Press. (ISBN: 0-674-56881-8)

Kintsch, W. (1988). *Comprehension, A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.

León, J.A. (1991 a). La mejora de la comprensión de textos expositivos: Un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5-24.
doi.org/10.1080/02103702.1991.10822312

León, J.A. (1991 b). La comprensión y recuerdo de textos expositivos: Un análisis de algunas características del texto y del lector. *Infancia y Aprendizaje*, (14) 56, 51-59. doi.org/10.1080/02103702.1991.10822314

León, J.A. (1992). Las señalizaciones como ayuda en la prosa expositiva: Efectos sobre la comprensión lectora. *Cognitiva*, 4, 2, 133-148. ISSN 0214-3550, ISSN-e 1579-3702

León, J.A. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector o estilos de escritura. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 153-170). Madrid: Santillana.

León, J.A. (Coord.) (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide (235 pp.) (ISBN 84-368-1761-3).

León, J. A. (2004a). *Adquisición de Conocimiento y comprensión: Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva (310 pp.) (ISBN: 84-9742-264-3).



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

1949-2019
70 AÑOS DE
GRATUIDAD
UNIVERSITARIA

ESCUELA
HUMANIDADES
20 AÑOS

LICH
Laboratorio de Investigación
en Ciencias Humanas



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

León, J.A. (2004b). *Un nuevo enfoque en la competencia lectora basado en diferentes tipos de comprensión*. Seminario de primavera 2004, Fundación Santillana, 39-50.

León, J.A. (2004c). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?. *Psicología Educativa*, 10, 2, 101-116. ISSN: 1135-755

León J. A. & Carretero, M. (1995). Intervention in comprehension and memory strategies: Knowledge and use of text structure. *Learning and Instruction*, 5(3), 203-220 doi.org/10.1016/0959-4752(95)00011-Q

León, J.A. & Escudero, I. (2015). Understanding Causality in Science Discourse for Middle and High School Students. Summary task as a Strategy for Improving Comprehension. In K.L. Santi and D. Reed (Eds), *Improving Comprehension for Middle and High School Students* (pp. 75-98). Springer International Publishing Switzerland. ISBN 978-3-319-14734-5. doi: 10.1007/978-3-319-14735-2_4

León, J.A., Escudero, I. & Olmos, R. (2012). *Ecomplec: Una propuesta de evaluación de la comprensión lectora en Primaria y Secundaria*. Madrid: TEA Ediciones. (127 pp). (ISBN 978-84-15262-45-9)

León, J. A. & Peñalba, G. E. (2002). Understanding causality and temporal sequence in scientific discourse. En J. Otero, J. León, A. Graesser (Eds). *The psychology of science text comprehension*, (155-178) Mahwah, N.J.: Erlbaum.

León, J. A., Solari, M., Olmos, R. & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 29(1). ISSN 1989-9106.

McNamara, D. S., Levinstein, I. B., & Boonthum, C. (2004). iSTART: interactive strategy training for active reading and thinking. *Behavior Research Methods Instruments and Computer*, 36(2), 222-233. <https://doi.org/10.3758/BF03195567>

McNamara, D.S. (2004) SERT: Self-Explanation Reading Training, *Discourse Processes*, 38:1, 1-30, DOI: 10.1207/s15326950dp3801

Oakhill, J. & Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. En D. McNamara (Ed) *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, 47-72. Erlaub Psychology Press



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

1949-2019
70 AÑOS DE
GRATUIDAD
UNIVERSITARIA

ESCUELA
HUMANIDADES
20 AÑOS

LICH
Laboratorio de Investigación
en Ciencias Humanas



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Oakhill, J. & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121. doi: 10.1080/10888438.2010.529219

Oakhill, J., Cain, K. & McCarthy, D. (2015). Inference processing in children: the contributions of depth and breadth of vocabulary knowledge. En EJ O'Brien, AE Cooke, y R. F. Lorch, Jr. (Ed) *Inferences During Reading*. Cambridge University press, 140-159.

Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175. doi: 10.1207/s1532690xci0102_1

Pressley, M., Graham, S. & Harris, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 1-19. doi.org/10.1348/000709905X66035

Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1991). *Test de Matrices Progresivas. Escalas coloreada, general y avanzada. Manual*. Buenos Aires: Paidós.

Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of educational research*, 64(4), 479-530. doi.org/10.3102/00346543064004479

Singer, M. & León, J.A. (2007). Psychological studies of higher language processes: Behavioral and empirical approaches. En Franz Schmalhofer y Charles A. Perfetti (Eds.), *Higher level language processes in the brain: Inference and Comprehension processes* (pp. 19-35). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*: Rand Corporation.

Topping, K., Thurston, A., McGavock, K. & Conlin, N. (2012). Outcomes and process in reading tutoring. *Educational Research*, 54(3), 239-258. doi: 10.1080/00131881.2012.710086

Wechsler, D. (1991). *WISC-III: Wechsler intelligence scale for children*: Psychological Corporation San Antonio, TX.



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

1949-2019
70 AÑOS DE
GRATUIDAD
UNIVERSITARIA

ESCUELA
HUMANIDADES
20 AÑOS

LICH

Laboratorio de Investigación
en Ciencias Humanas



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

1949-2019
70 AÑOS DE
GRATUIDAD
UNIVERSITARIA

ESCUELA
HUMANIDADES
20 AÑOS

LICH

Laboratorio de Investigación
en Ciencias Humanas



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS