

Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria

Elena María Ochoa*, Nadia Estela del Río, Carina Mellone y Carola Elsa Simonetti

Asociación Civil Colegio San Marcos

Resumen: La comprensión lectora es una actividad lingüística compleja y fundamentalmente cultural. En educación se contempla la planificación de actividades con el objetivo de desarrollar y monitorear la comprensión lectora de los estudiantes pero no siempre con la sistematicidad necesaria para producir los aprendizajes esperados. Comprender un texto es una habilidad lingüística cultural: trabajar sistemáticamente los procesos implicados es un punto esencial. El objetivo de este trabajo fue verificar la eficacia de la aplicación de un programa de comprensión lectora en un grupo de estudiantes de quinto grado de una escuela Primaria argentina durante doce encuentros de 50 minutos con periodicidad semanal, trabajando el área de Inferencias. Los estudiantes de sexto grado funcionaron como grupo control. Se evaluaron ambos grupos con pruebas específicas antes y después de la intervención. Todas las medidas mostraron una diferencia estadísticamente significativa al comparar las medias de rendimiento antes y después de la intervención; sin embargo los resultados evidencian el efecto positivo de la aplicación de un programa de mejora ya que la diferencia es mayor en el grupo experimental y aportan evidencia convergente en favor de los estudios que sustentan la importancia de intervenir en los procesos que subyacen a la comprensión lectora.

Palabras clave: Comprensión lectora, Intervención, Niños, Educación, Aprendizaje.

Efficiency of a program to improve reading comprehension in Primary Education

Abstract: Reading comprehension is a complex and fundamentally cultural linguistic activity. In education, the planning of activities is contemplated with the objective of developing and monitoring the reading comprehension of the students but not always with the necessary systematicity to produce the expected learning. Understanding a text is a cultural linguistic skill: working systematically on the processes involved is an essential point. The objective of this work was to verify the effectiveness of the application of a reading comprehension program in a group of fifth grade students of an Argentine Primary School during 12 meetings of 50 minutes once a week working in the area of Inferences. The sixth grade students worked as a control group. Both groups were evaluated with specific tests before and after the intervention. All the measures showed a statistically significant difference when comparing the means of performance before and after the intervention; however, the results show the positive effect of the application of an improvement program since the difference is greater in the experimental group and they provide convergent evidence in favor of the studies that support the importance of intervening in the processes that underlie reading comprehension.

Keywords: Reading comprehension, Intervention, Children, Education, Learning.

La comprensión lectora es un tema de actualidad que está en boca de padres y educadores. Pareciera ser un problema común a muchos niños pero de difícil solución.

Más allá de la decodificación, un proceso de base para la comprensión lectora, está el amplio campo de la dimensión textual y es allí donde la problemática se vuelve más visible (Defior, 1996). En el segundo ciclo de la Educación Primaria esta dificultad se vuelve notoria porque es el momento en el cual la decodificación se supone automatizada. Se

Recibido: 02/08/2018 - Aceptado: 27/11/2018 - Avance online: 17/12/2018

*Correspondencia: Elena María Ochoa.

Asociación Civil Colegio San Marcos

Dirección: 3 de Febrero 2855. San Isidro. Buenos Aires.

Argentina DIEGEP 878

E-mail: eochoa@sanmarcos.edu.ar

acentúa aún más en el nivel de Educación Secundaria.

Los resultados de las pruebas que lleva a cabo el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) (OCDE 2013) en nuestro país, sumado a otros factores como el dominio de las nuevas tecnologías y formas de procesamiento, llevaron a un cuestionamiento acerca de las formas de enseñanza de la comprensión lectora y de los estándares alcanzados por los estudiantes. El debate que se suscitó puso en evidencia la amplitud del tema y la necesidad de entender de modo global el contexto y de diseñar métodos que permitan abordar en forma simple y sistemática un hecho complejo.

Lo resultados de la última edición de la prueba PISA del año 2012 (OCDE 2013) ubica a los estudiantes argentinos (5.900 estudiantes evaluados) en el puesto 59° de 65 países participantes. Puntualmente, en comprensión lectora, el 54% de los estudiantes evaluados no alcanza el nivel 2 que es el nivel mínimo al que, según los evaluadores, un alumno debería acceder para poder lograr un futuro laboral y académico exitoso.

Por otra parte, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (Ganimian, 2014) llevado a cabo en 15 países latinoamericanos (2013), y del cual participaron 195.752 estudiantes refuerza los resultados PISA y vuelve a poner en evidencia las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes argentinos, que no lograron mejoras sustanciales en relación a los resultados del año 2006.

Más allá de las divergencias que puedan suscitar estas evaluaciones internacionales y de los sesgos que presentan, resultan un punto de referencia que nos interpela como educadores acerca de qué estamos haciendo y qué deberíamos hacer en las aulas para mejorar el rendimiento de los estudiantes en un área tan esencial como es la comprensión lectora.

Abordar el complejo entramado de la comprensión lectora es un desafío que compromete a distintos actores del sistema educativo y que requiere del aporte y la integración de abordajes provenientes de

distintos campos del conocimiento. Desde el ámbito educativo, son muchas y variadas las estrategias que se han desarrollado con el objetivo de mejorar el rendimiento de los estudiantes a través de documentos de orientación didáctica para maestros y profesores. Uno de ellos es el documento elaborado por Unicef Argentina, *La capacidad de la comprensión lectora 2* (Ministerio de Educación de la Nación. UNICEF, 2010), que plantea la comprensión lectora de modo transversal mediante una serie de propuestas didácticas para poner en práctica en las distintas asignaturas de la Educación Secundaria. Teniendo en cuenta este documento, la comprensión lectora se transforma en una habilidad esencial para cualquier materia y que no se restringe solamente al ámbito de la Lengua. No existe, sin embargo, una instancia que evalúe cómo la aplicación de estas formulaciones didácticas logra mejorar el rendimiento en la comprensión lectora de los estudiantes.

Comprender un texto implica generar una representación mental, un modelo de situación sobre lo que el texto trata (van Dijk y Kinstch, 1983). Esto supone un lector activo que pone en relación la información explícita y que pueda inferir lo que no está dicho a partir del conocimiento del mundo. Son muchas las teorías psicolingüísticas que han tratado de dar cuenta de este fenómeno (Kinstch, 1988; Kintsch y van Dijk, 1978; Gernsbacher, 1990; van den Broek, Young y Linderholm, 1999; van Dijk y Kinstch, 1980, 1983; Abusamra et al., 2007, 2008). Pero, además de implicar complejos procesos cognitivos, es una habilidad cultural. En tanto habilidad cultural, la comprensión de textos puede y debe ser entrenada (Abusamra y Joannette, 2012; Amado y Borzone, 2011). Un estudio llevado a cabo por Meneghetti, Carretti, Abusamra, De Beni y Cornoldi (2009) ha verificado la eficacia que tiene un adecuado programa de intervención sobre la comprensión general.

El *Programa Leer para Comprender* (Abusamra et al., 2014) es el instrumento que se eligió en esta ocasión para abordar la comprensión lectora en niños del nivel

primario. Este programa se basa en un modelo multicomponential de la comprensión del texto que abarca once componentes (Abusamra et al., 2009, 2010), como se muestra en la Figura 1. El trabajo sobre cada componente específico permite la fijación e integración de cada una de las áreas. Los once componentes son: esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, estructura sintáctica, cohesión textual, inferencias, intuición del texto, jerarquía del texto, modelos mentales, flexibilidad mental, errores e incongruencias. La idea que subyace a este programa es que el trabajo sistemático y sostenido en el tiempo en áreas puntuales logra una mejora general de la comprensión lectora.

Para la presente investigación, se seleccionó el área de inferencias, ya que, los mecanismos inferenciales constituyen un aspecto central para la comprensión textual. Los textos no lo dicen todo, dejan constantemente vacíos informativos que el lector debe reponer a partir del background que trae, es decir, a partir del conocimiento del mundo.

“El procesamiento del nivel textual requiere de un sujeto activo que construya dicha representación y este proceso se realiza de manera tan automática que el lector no es consciente de ello. Cuando una información no está explícita en el texto, el lector la repone mediante la generación de inferencias, que es un componente clave de la comprensión lectora”. (Abusamra et al., 2014 p.39)

Tomando como base este modelo y desde la perspectiva psicolingüística, el objetivo de este trabajo fue verificar el impacto de un programa de intervención orientado al desarrollo de las habilidades inferenciales en un grupo de estudiantes de una escuela Primaria de gestión privada en Argentina.

Un lector infiere información que no aparece en un texto cuando lleva a cabo un proceso de construcción que implica ampliar la comprensión, proponiendo hipótesis a cerca de diferentes significados de la información elidida y pudiendo asignarle uno que permite la interpretación coherente en relación al contexto.

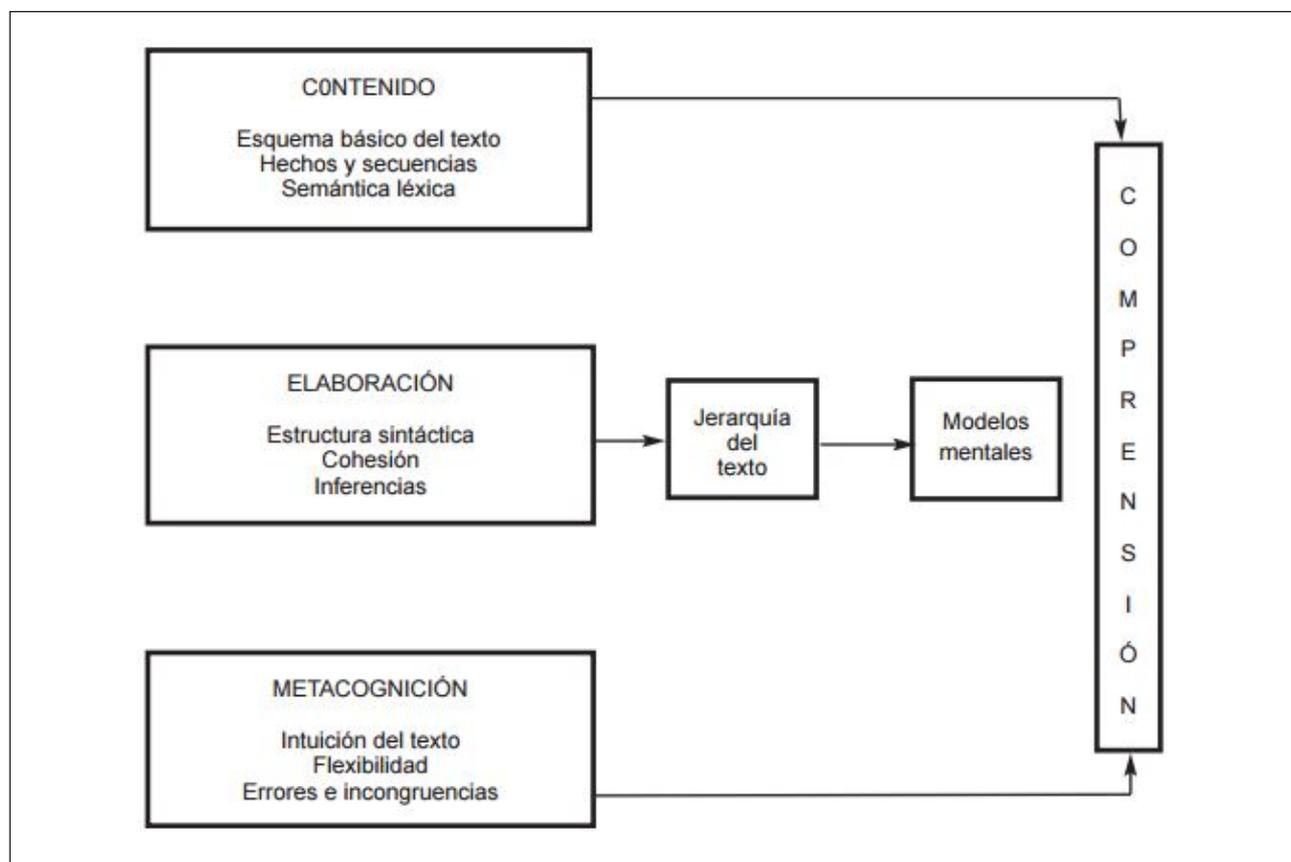


Figura 1: Esquema del modelo de multicomponentes para evaluar la comprensión de textos. (Abusamra et al, 2010, 2014)

De este modo, el estudiante articula el texto añadiendo los elementos sintácticos, semánticos o pragmáticos que no se hallan explicitados, y asimismo integra la información explícita con su conocimiento del mundo.

Se estableció como hipótesis de base que la intervención sistemática a través de un programa diseñado para ese fin, redundará en beneficio de la comprensión. De modo específico, subyace la hipótesis de que el entrenamiento sistemático en las habilidades que permiten inferir, mejoran el rendimiento del grupo experimental de manera significativa.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaron del presente estudio un total de 100 estudiantes de quinto y sexto grado, matriculados en un colegio de gestión privada de nivel 3 de oportunidades educativas (Ferreres et al., 2011) del Gran Buenos Aires, Argentina. Se considera una escuela del nivel 3 de altas oportunidades educativas, a aquella que reúne las siguientes características: nivel socioeconómico predominantemente medio o alto de las familias de los estudiantes, tasa de repetidores nula, baja tasa de ausentismo (inferior al 7%), sin deserción escolar, buen equipamiento, jornada doble y actividades extracurriculares.

Del total de la muestra, 49 estudiantes pertenecen a quinto grado (20 varones y 29 mujeres) tienen un promedio de 9,85 años al inicio el estudio, ellos constituyen el grupo experimental. Los 51 estudiantes restantes son de sexto grado (25 varones y 26 mujeres) con un promedio de edad de 10,70 años al inicio del estudio y constituyen el grupo control.

Si bien puede considerarse una limitación la diferencia de edad de estudiantes seleccionados para el grupo experimental y el grupo control, tuvimos en cuenta esta característica en el análisis final de los resultados. Tratándose de una institución educativa hubiera causado conflictos éticos, en el transcurso del año escolar, el implementar formas diferentes en el abordaje de la comprensión lectora para el mismo grupo etario.

La diferencia etaria entre un quinto y un sexto grado no es sustancialmente significativa como podría ser entre un tercer grado y un sexto grado. Al ser grados próximo y consecutivos y pertenecientes a un mismo ciclo.

Otra limitación es el tamaño muestral reducido. Tratándose de una institución educativa, el universo de alumnos que se pueden evaluar para tener datos estadísticos no supera los cincuenta estudiantes por grado.

En función de cumplir con el objetivo planteado, constituimos un grupo experimental, el de quinto grado, y un grupo control, el de sexto grado. La elección de estos grados está basada en el hecho de que los estudiantes dominan la decodificación y, además, existen instrumentos con normas estandarizadas para la edad.

Los criterios de inclusión tomados en cuenta fueron: ser hablantes nativos de español sin diagnóstico de dificultades de aprendizaje, ni retraso madurativo o mental. Se excluyeron del análisis de los resultados a los estudiantes que no asistieron por lo menos al 75% de las intervenciones y a los que obtuvieron resultados por debajo de 1,5 DE respecto de la norma en las pruebas administradas en la evaluación inicial. A partir de los resultados no se tuvo en cuenta la participación de un estudiante de quinto grado.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Con el fin de determinar el nivel de comprensión lectora se evaluó a todos los participantes en el mes de agosto de 2015 con tres instrumentos: la versión local de un test de eficacia lectora *Test de Eficacia Lectora* (TECLE) (Cuadro et al., 2009; Ferreres, Abusamra, Casajús y China, 2011; Marín y Carrillo, 1999), un *screening* general de comprensión lectora (texto narrativo) y el área de inferencias del *Test Leer para Comprender* (TLC).

El *Test de Eficacia Lectora* (TECLE) es una prueba de *screening* que evalúa dos aspectos: precisión y velocidad. Consiste en la presentación por escrito de 64 oraciones en las que falta la palabra final, seguidas por 4 opciones de respuesta: tres distractores que incluyen dos no

palabras, y una palabra formalmente similar que no guarda relación semántica ni morfológica con la oración y la respuesta correcta. En cada caso, el niño debe completar la oración con la palabra que crea correcta. Es una prueba cronometrada que se realiza en 5 minutos. *El Test de Eficacia Lectora* (TECLE) valora la precisión y velocidad pero además requiere de la generación de una representación mental y de la administración de los recursos cognitivos. La herramienta *Test de Eficacia Lectora* TECLE proporciona información sobre sus propiedades psicométricas y los datos normativos correspondientes.

Para evaluar la comprensión lectora se seleccionaron dos textos de *screening* del *Test Leer para Comprender* (TLC) (Abusamra et al., 2010), uno para cada grado. Ambos son textos narrativos. Estas son pruebas breves de aplicación rápida que permiten obtener una primera valoración de habilidades de comprensión de texto.

En el caso de quinto grado se trata de una adaptación del cuento *El rebelde* de Ricardo Mariño y para sexto grado del cuento *La perra y la señorita* de Luis Pescetti. Cada texto incluye 10 preguntas con 4 alternativas de respuesta entre las cuales el niño debe marcar la opción correcta. Las preguntas indagan distintas áreas del modelo multicompenencial. No se estableció en esta instancia un límite de tiempo para realizar la evaluación pero sí se registró el tiempo que tardó cada uno desde el comienzo de la lectura del texto hasta entregar la prueba, variable que luego se tuvo en cuenta para el análisis.

El área de Inferencias del *Test Leer para Comprender* (TLC) consiste en una serie de fragmentos de diferentes textos seguidos de 12 preguntas, 9 de ellas presentan 4 alternativas de respuestas para que el niño elija la correcta. Otras 3 preguntas buscan que el niño inserte expresiones en un fragmento. La evaluación apunta a determinar de qué manera pueden inferir los niños la información que no está brindada en el texto de forma concreta y conectar piezas informativas. Se cronometró el tiempo individual para la realización de las tareas.

El *Test Leer para Comprender* (TLC) es un herramienta de evaluación exhaustiva de la comprensión de texto elaborada en Buenos Aires, basado en un modelo multicomponencial. Dicha herramienta proporciona información sobre sus propiedades psicométricas y los datos normativos correspondientes.

Con el objetivo de verificar la confiabilidad del instrumento empleado para el diseño test-retest se realizó una prueba de fiabilidad. El coeficiente Alfa de Cronbach arrojó una correlación positiva de 0.621, lo cual supone una fiabilidad suficiente (Nunnally, 1967).

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Cada intervención se inició con un recurso particular, generalmente extra textual que sirvió como disparador. Se utilizaron para esto herramientas tecnológicas entre las cuales se incluyeron videos breves, imágenes, cortometrajes, publicidades. Este recurso didáctico tuvo como fin motivar e introducir a los estudiantes en el tema desde un aspecto lúdico a partir de imágenes visuales. Para la elección de videos se tuvo en cuenta que no excedieran los 10 minutos que era el tiempo previsto para este momento de la intervención.

Para el programa de intervención se diseñó un cuadernillo de actividades para trabajar en cada encuentro. En cada una de las doce sesiones se presentó un texto escrito teniendo en cuenta el tipo textual y el género. Una vez leído el texto, se presentaron distintas consignas que se focalizaron especialmente en los procesos inferenciales. Las actividades se diseñaron con espacio en la hoja para que los estudiantes pudieran redactar las respuestas o bien marcar las opciones según correspondiera. Las actividades estuvieron basadas en el programa *Leer para Comprender* (Abusamra, et al., 2011). Ver Apéndice A con ejemplo de una actividad del programa aplicado.

PROCEDIMIENTO

Antes de comenzar con la aplicación del programa los padres fueron notificados y expresaron su consentimiento, los estudiantes

también manifestaron conformidad para llevar a cabo la investigación. El programa de entrenamiento se llevó a cabo en el período agosto - noviembre del ciclo lectivo 2015 a partir del siguiente esquema:

En una primera instancia se evaluó a los estudiantes de ambos grupos (experimental y control) con los instrumentos explicitados con el fin de determinar el nivel de comprensión lectora en el mes de agosto de 2015. Los estudiantes fueron evaluados de forma grupal por el Equipo de Orientación Psicopedagógica, con la presencia de los docentes del grado pero sin intervención directa durante la prueba.

A los efectos de la investigación se descartaron aquellos estudiantes que obtuvieron un rendimiento de 2 desviación estándar (DE) por debajo de la media. A partir de los resultados no se tuvo en cuenta la participación de un estudiante de quinto grado.

Una vez evaluados, se trabajó en forma específica con el grupo experimental (quinto grado). Se eligió un día de la semana y un horario, ambos fijos (jueves, hora clase de 50 minutos) para dedicarlo a la aplicación del programa de entrenamiento de comprensión lectora. Se llevaron a cabo doce intervenciones que implicaron doce semanas del ciclo lectivo 2015.

Dos integrantes del equipo de investigación, docentes de la institución pero que no estaban a cargo de estos cursos, implementaron el programa de entrenamiento. Cada docente desarrolló sus clases en un grupo distinto. Para lograr uniformidad en cuanto a la dinámica de las clases, ambas integrantes compartieron el momento del encuentro con los estudiantes, tomando en cada caso distintos roles. La actividad se llevó a cabo en el aula de cada grupo, sin la presencia de las docentes del grado.

Al comenzar el programa de entrenamiento, se les explicó a los estudiantes en qué consistía, quiénes estarían a cargo, cuánto tiempo duraría y se aclararon las dudas. Se definió cada momento como un "encuentro" con el fin de determinar un espacio distinto a la de una clase ya que no se haría evaluación de "lo aprendido" sino un registro de cuánto lograban mejorar el

rendimiento de la comprensión de textos luego de un período de entrenamiento.

Como se explicó al principio del apartado, cada encuentro consistió en una presentación de la temática a desarrollar a través de distintos disparadores (videos, dibujos, canciones) con una duración de entre 15 y 20 minutos. Este primer momento permitió un abordaje desde la oralidad y una reflexión conjunta sobre los distintos aspectos que luego se tratarían en forma escrita. Luego, cada alumno leyó el texto asignado para la clase. Se emplearon distintas formas de aproximación al texto según los requerimientos del grupo. Por ejemplo: en algunas clases se alentó a una lectura individual y silenciosa, en otras el adulto leía el texto en voz alta, en otras clases los estudiantes en forma alternada leían el texto. Los encuentros fueron instancias abiertas al diálogo, al debate y a la discusión. Las docentes en todo momento guiaron la reflexión y moderaron el intercambio que surgía entre los estudiantes. Una vez leído, se dio lugar a la realización de la actividad escrita que, de modo alternativo se llevó a cabo en forma individual, en pareja o grupal según las demandas de los estudiantes y la planificación del encuentro. El cierre consistió en una puesta en común para que los estudiantes pudieran debatir acerca de las distintas posibilidades que se les presentaron y determinar cuál era la respuesta más adecuada a cada actividad.

Todas las intervenciones estuvieron diagramadas a partir del desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. El objetivo no sólo era trabajar en el ejercicio específico sino entender, además, la lógica subyacente.

La intervención se sostuvo sistemáticamente, el mismo día y horario a lo largo de los meses que duró el programa. Durante cada encuentro se contó con la presencia de un equipo de dos docentes de la institución que funcionaron como observadores, registrando los procesos metacognitivos que realizaban los estudiantes a partir de los comentarios o preguntas que fueron surgiendo lo cual permitió ir adecuando las intervenciones desde el punto de vista didáctico.

Al finalizar la aplicación del programa de intervención, se volvió a administrar el

screening de comprensión lectora y la prueba de Inferencias del *Test Leer para Comprender*.

RESULTADOS

Para caracterizar el rendimiento en un proceso de base para la comprensión lectora y descartar para el análisis aquellos casos que presentaran alguna dificultad a este nivel se tomó el *Test de Eficacia Lectora* (TECLE). A partir de los resultados se descartó la participación de una alumna con un rendimiento por debajo de los 2 DE respecto de la norma.

En función de caracterizar los rendimientos pre y post intervención se aplicó estadística descriptiva para obtener las medias de rendimiento y sus dispersiones. Se aislaron las siguientes variables: cantidad de respuestas correctas tanto en el *screening* como en el área antes y después de la intervención y tiempo demorado en la resolución de las tareas antes y después de la intervención.

Luego se aplicó una prueba *t* para muestras relacionadas que permitió comparar las medias de rendimiento de la misma población antes y después de la intervención tanto en el texto de *screening* como en el área intervenida. Para

esto se consideraron los totales de respuestas correctas emitidas por los estudiantes. En el caso del grupo experimental, todas las medidas mostraron una diferencia estadísticamente significativa consistente al comparar las medias de rendimiento antes y después de la intervención (Narr: $t=-3.710$; $gl=49$; $p<.001$; ÁreaB: $t=-2.422$; $gl=49$; $p=.019$). En el caso del grupo control, que no recibió la intervención, se verificaron diferencias estadísticamente significativas, aunque de menor magnitud, entre las medias antes y después de la intervención en el *screening* ($t=-2.517$; $gl=51$; $p=.015$). En lo que refiere al área de inferencias (ÁreaB) no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento del grupo control ($t=.876$; $gl: 51$; $p=.385$).

En lo que respecta a las medias de tiempo demorado en resolver las tareas, el grupo control mostró una mejoría estadísticamente significativa en el texto narrativo ($t=9.055$; $gl=51$; $p\leq .001$) y en el área de inferencias ($t=12.175$; $gl=51$; $p=.001$). En el caso del grupo experimental, mejoró significativamente el tiempo de resolución en el área inferencial ($t=6.023$; $gl= 49$; $p=.001$). En el resto de las medidas de tiempo no se encontró diferencia

Tabla 1

Comparación de medias del grupo experimental (Media GE) y el grupo control (Media GC) Estadísticos descriptivos: Media, Desvío estándar y comparación de medias del grupo experimental y el grupo control en la comprensión del texto narrativo y en el área de Inferencias específicamente y nivel de comprensión de texto del grupo experimental (GE) y grupo control (GC)

VARIABLES	GRUPOS	PRE-TEST		POST-TEST		PRUEBA <i>t</i>		d de COHEN
		MEDIA	DT	MEDIA	DT	<i>t</i>	SIG.	
NarraCorrec	CONTROL	8.06	1.448	8.55	1.222	2.517	,015	-1,014
	EXPERIM.	7.24	1.451	8.22	1.542	-3.710	,001	
NarraTpo	CONTROL	9.12	2.116	6.79	1.514	9.055	,001	-1.025
	EXPERIM.	8.063	1.656	7.66	2.145	1.336	,188	
ÁreaCorrec	CONTROL	9.96	1.562	10.22	1.474	,876	,385	-0.55
	EXPERIM.	8.52	2.393	9.36	1.871	2.422	,019	
ÁreaTpo	CONTROL	11.926	2.424	8.545	2.534	12.175	,001	-0.27
	EXPERIM.	12.932	3.22	10.332	2.699	6.023	,001	

Nota: Para la *d* de Cohen se restaron las diferencias del pre-test y post-test de los grupos control y experimental y se los dividieron por las diferencias de las DTs de los pretests de ambos grupos de acuerdo con Morris (2008).

significativa entre los dos momentos de evaluación.

Un estudio de magnitud del tamaño del efecto mostró para dos contrastes (actuación en texto narrativo y tiempo) que el efecto fue grande; mientras que en la actuación en el área de inferencias el efecto fue mediano.

Como se ha podido comprobar, sólo el grupo experimental que participó de la intervención, presentó un cambio estadísticamente significativo en todas las medidas que involucran respuestas correctas y tiempos. En aquellos casos en los que el grupo control también obtuvo un cambio estadísticamente significativo, un análisis detallado de las medidas muestra que la diferencia obtenida por el grupo experimental es mayor que la del grupo control y, por ende, la significación tiene mayor amplitud.

DISCUSIÓN

Cada año, las instituciones educativas se encuentran frente al desafío de generar recursos para que los estudiantes incorporen diferentes estrategias para mejorar la lectura. En los primeros años de escolaridad se busca automatizar la decodificación, de modo tal que en el segundo ciclo escolar las prácticas de enseñanza se focalicen en la comprensión de textos. La comprensión lectora competente depende en parte de la decodificación automática, precisa y rápida de las palabras, de modo que posea la capacidad de procesamiento no sobrecargada para acceder a los procesos cognitivos superiores que la comprensión demanda (Defior, 1996).

Comprender un texto implica generar una representación mental, un modelo de situación sobre lo que el texto trata (van Dijk y Kinstch, 1983). Esto supone un lector activo que pone en relación la información explícita y que pueda inferir lo que no está dicho a partir del conocimiento del mundo. Son muchas las teorías psicolingüísticas que han tratado de dar cuenta de este fenómeno (Abusamra et al., 2007, 2008; Kinstch, 1988; Kintschy van Dijk, 1978; Gernsbacher, 1990; van den Broek, Young y Linderholm, 1999; van Dijk y Kinstch, 1980, 1983). Pero, además de implicar complejos

procesos cognitivos, es una habilidad cultural. En tanto habilidad cultural, la comprensión de textos puede y debe ser entrenada (Abusamra y Joannette, 2012; Amado y Borzone, 2011). Un estudio llevado a cabo por Meneghetti, Carretti, Abusamra, De Beni y Cornoldi (2009) ha verificado la eficacia que tiene un adecuado programa de intervención sobre la comprensión general.

Para abordar el complejo entramado de la comprensión lectora se eligió del *Programa multicomponencial Leer para Comprender* (Abusamra et al., 2010) y de ese programa el área de inferencias, ya que, inferir requiere la elección entre posibles significados de la información elidida asignándole la correspondiente. Añadiendo, de este modo, los elementos semánticos, sintácticos o pragmáticos no explicitados e integrando la información explícita con su conocimiento del mundo.

El programa de entrenamiento consistió en doce intervenciones de cincuenta minutos con una periodicidad semanal, luego de las cuales se reevaluó a ambos grupos. Como se destacó en Resultados, el grupo experimental demostró diferencias estadísticamente significativas entre las evaluaciones previas y posteriores al entrenamiento. Se ha trabajado sobre una habilidad puntual, Inferencias. Un lector experto es aquel que puede reponer información no explícita en el texto mediante la generación de inferencias, que es un componente clave de la comprensión lectora. (Abusamra, et al., 2011).

Como se ha expresado anteriormente, la comprensión de textos, además de implicar complejos procesos cognitivos, es una habilidad cultural. En tanto habilidad cultural puede mejorarse a través de un programa de entrenamiento.

Los resultados obtenidos permiten comprobar la hipótesis del trabajo; constituyen evidencia convergente en favor de la idea de que la aplicación de un programa específico que trabaje un área ayuda a consolidar las habilidades generales de la comprensión de textos.

No solo los datos cuantitativos dan cuenta de la mejora, sino que las docentes también

refuerzan la idea de mejora y testifican el cambio favorable en los estudiantes. Los estudiantes lograron aplicar estrategias de comprensión lectora en distintas áreas curriculares.

El programa implementado generó en todo el equipo docente un nuevo desafío: identificar las dificultades que presentan los estudiantes frente a los textos, reflexionar sobre los conocimientos que se dan por sabidos en un grupo de estudiantes, revisar las prácticas docentes y buscar mejores secuencias didácticas orientadas a facilitar la comprensión lectora.

Concluimos que es posible lograr la mejora en la comprensión lectora en los niños a través de un trabajo consistente, teóricamente fundamentado, con un abordaje didáctico apropiado, con material didáctico estimulante, con docentes capaces de sensibilizar a los estudiantes en la búsqueda y descubrimiento de significados.

Es un desafío a futuro replicar este tipo de trabajo en otras instituciones educativas.

- **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El Test "Leer para comprender". *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 193-200.
- Abusamra, V. y Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: Aspectos cognitivos de una habilidad cultural [Reading, writing and reading comprehension: Cognitive aspects of a cultural skill]. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), i-iv.
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A., y 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., y Cornoldi, C. (2010). *Programa Leer para Comprender*. Libro de Actividades. Buenos Aires, Argentina: editorial Paidós.
- Abusamra, V., Casajús, A., Cartoceti, R. Zunino, G. Miranda, A., Badía, J., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2007). "Evaluación de la comprensión de textos con un modelo de múltiples componentes". *X Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología (SLAN)*. Buenos Aires. Argentina. 7 al 10 de noviembre.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2014). Programa. *Leer para comprender: Libro teórico*. Buenos Aires. Argentina. Editorial: Paidós.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2011). Programa. *Leer para comprender: desarrollo de la comprensión de textos*. Buenos Aires. Argentina. Editorial: Paidós.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender: evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires. Argentina. Editorial: Paidós.
- Amado, B. y Borzone, A.M. (2011). La comprensión de textos expositivos: Relevancia del conocimiento previo en niños de distintos entornos socioculturales [Understanding expository texts: relevance of prior knowledge in children from different social environments]. *Interdisciplinaria*, 28(2), 261-277.
- Cuadro, A., Costa, D., Trías, D. y Ponce de León, P. (2009). *Manual técnico del Test de Eficacia Lectora (TECLE)* de J. Marín y M. Carrillo. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana. ISSN 1688-4094
- Defior, S., (1996) Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. *Lectura, escritura y matemáticas*. Buenos Aires. Argentina. Editorial: Aljibe.
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., y China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar evaluar de un test breve para la eficacia lectora (TECLE). *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 3(1), 1-7. DOI:[10.5579/rnl.2011.0040](https://doi.org/10.5579/rnl.2011.0040)
- Ganimian, A. J. (2014). *Avances y desafíos pendientes: Informe sobre el desempeño de Argentina en el Tercer Estudio Regional*

- Comparativo y Explicativo (TERCE) del 2013*. Ciudad de Buenos Aires. Argentina: Proyecto Educar 2050.
- Gernsbacher, M.A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. y van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension. *Psychological Review*, 85(5). <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Marín J. y Carrillo M. (1999) Test colectivo de Eficacia Lectora (TECLE). Manuscrito no publicado. *Departamento de Psicología Básica y Metodología*. Universidad de Murcia.
- Meneghett, C. Carretti, B., De Beni, R., Cornoldi, C., y Abusamra, V. (2009). El mejoramiento de la comprensión del texto desde una perspectiva componencial: el caso de la capacidad de individualizar personajes, lugar y tiempo. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 185-192.
- Ministerio de Educación de la Nación. UNICEF. (2010) *La capacidad de comprensión lectora*. http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_2.pdf
- Nunnally, J. C. (1967). McGraw-Hill series in psychology. *Psychometric theory*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- OCDE (2013). PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe español [PISA 2012 Programme for international student assesment. Spanish report]. *Vol 1: Resultado y contexto*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Madrid.
- van den Broek, P., Young, M. y Linderholm, Y.T.T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation. En H. van Oostendorp y S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71 - 98). Nueva York: Psychology Press.
- van Dijk, T.A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso* [Structures and functions of discourse]. Buenos Aires. Argentina: Siglo XXI.
- van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

APÉNDICE A

EJEMPLO DE UNA INTERVENCIÓN MODELO

Cada intervención se inició con un recurso particular, generalmente extra textual que sirvió como disparador. En este encuentro se usó el video: "Cambio de profesiones", Spot publicitario argentino del 2011 de una duración de 1.10, donde un grupo de amigos, reunidos en una casa, deciden que el lunes intercambiarán entre ellos sus trabajos.

<https://www.youtube.com/watch?v=rIDAIGIre3Y>

A continuación se trabajó en el cuadernillo de a pares.

LEER ATENTAMENTE Y RESPONDER LAS PREGUNTAS.

- A eso de las 11:00, luego de haberse encontrado con varias personas que la requerían, Elsa recibe un urgente llamado. Toma su maletín; olvida sacarse su delantal y llega con rapidez a un nuevo destino: la casa de Nachito. Del maletín extrae un estetoscopio y un termómetro. Finalmente, le extiende a la madre del pequeño las recomendaciones y un listado de medicinas.

• ¿Cuál es la profesión a la que se dedica Elsa?

.....
.....

• ¿Cuáles fueron los elementos claves que te permitieron inferir su profesión?

.....
.....

- *Camilo pronto debe asumir sus nuevas obligaciones; sin embargo, no ha perdido su entusiasmo y la jovialidad propios de su edad. Tras siete años de estudios (un cuarto de su vida), obtuvo una nota siete en su examen de grado: un gran premio a su esfuerzo.*
 - *“Hacer cirugías requerirá de mí más humanitarismo y perfeccionamiento”- aseguró a sus parientes en medio de su celebración.*
- ¿Qué edad tiene Camilo?
.....
.....
 - ¿Qué carrera estudió Camilo?
.....
.....
 - ¿Cuál es la especialización por la que optó el joven?
.....
.....