
PERFIL COGNITIVO DE ALUMNOS CON BAJO DESEMPEÑO EN COMPRENSIÓN LECTORA: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE UNA INTERVENCIÓN

Cognitive profile in students with low reading comprehension performance: analysis of an intervention's results

Perfil cognitivo de alunos com baixo desempenho em compreensão da leitura: análise dos resultados de uma intervenção

RECIBIDO: 05 agosto 2021

ACEPTADO: 23 noviembre 2021

Luis Ángel Roldán^{a,b}

Verónica Zabaleta^{a,c}

a. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata b. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) c. Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

RESUMEN

En este trabajo se presentan dos estudios. El primero, destinado a indagar: 1) el perfil de rendimiento de alumnos con dificultades en comprensión lectora en las siguientes dimensiones: eficacia lectora, vocabulario, inferencias y jerarquía de la información textual y 2) las relaciones entre las variables incluidas. En el segundo, se evaluó el impacto de un programa de intervención específico sobre las variables seleccionadas en el grupo de comprendedores con dificultades identificados en el primer estudio, con respecto a un grupo control. Los resultados indicaron que los buenos y malos comprendedores se diferenciaron de forma significativa en todas las variables consideradas, especialmente en la capacidad de jerarquizar la información textual. La intervención tuvo impacto en el grupo intervenido, a diferencia del grupo control, en las siguientes variables: eficacia lectora, vocabulario y comprensión general. Estos datos sugieren que la enseñanza explícita, simultánea y sistemática de diferentes dominios implicados en la comprensión, así como el trabajo en pequeños grupos, serían beneficiosos para que los alumnos con bajo rendimiento superen sus dificultades.

Palabras Clave: Comprensión lectora; Lectura; Intervención.

Keywords: Reading comprehension; Reading; Intervention.

Palavras-chave: compreensão de leitura; leitura; intervenção

Correspondencia: Correspondencia: Luis Ángel Roldán: aroldan@psico.unlp.edu.ar



Publicado bajo licencia Creative Commons Reconocimiento 3.0. (cc-by).

ABSTRACT

In this work, two studies are presented. The first study was aimed at investigating: 1) the performance profile of students with reading comprehension difficulties in the following areas: reading effectiveness, vocabulary, inferences and textual information hierarchy, and 2) the relations between the included variables. In the second study, the impact of a specific intervention programme on the variables selected in the group of students with reading comprehension difficulties identified in the first study was assessed in relation to a control group. The results indicated that good and bad comprehenders differed significantly in all the considered variables, especially in the ability to order textual information hierarchically. In addition, the results evidenced an impact on the intervention group, in contrast with the control group, in the following variable: reading effectiveness, vocabulary and general comprehension. These data suggest that systematic, simultaneous and explicit teaching of different domains involved in comprehension as well as working in small groups, would be beneficial for students with low performance to overcome their difficulties.

RESUMO

Neste trabalho se apresentam dois estudos. O primeiro, destinado a indagar sobre: 1) o perfil de rendimento de alunos com dificuldades de compreensão da leitura nas seguintes dimensões: eficácia de leitura, vocabulário, inferências e hierarquia da informação textual e 2) as relações entre as variáveis incluídas. No segundo, foi avaliado o impacto de um programa de intervenção específico sobre as variáveis selecionadas no grupo de participantes com dificuldades identificadas no primeiro estudo, em comparação a um grupo controle. Os resultados indicativos de boa ou má compreensão se diferenciaram de forma significativa em todas as variáveis consideradas, especialmente na capacidade de hierarquizar a informação textual. A intervenção teve impacto no grupo em que ocorreu a intervenção, diferente do grupo controle, nas seguintes variáveis: eficácia de leitura, vocabulário e compreensão geral. Tais dados sugerem que o ensino explícito, simultâneo e sistemático de diferentes domínios implicados na compreensão, bem como o trabalho em pequenos grupos, seriam benéficos para que os alunos com baixo rendimento superem suas dificuldades.

Introducción

La habilidad para comprender textos expositivos resulta crítica para los aprendizajes disciplinares, tanto en la educación secundaria como en los niveles superiores (González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2019). Si bien existe un amplio cuerpo de conocimientos relativo a los procesos implicados en la comprensión de textos, su enseñanza aún conlleva importantes desafíos.

La comprensión de textos es una habilidad cultural compleja en la que intervienen aspectos cognitivos, afectivos y lingüísticos. Uno de los desafíos teóricos de la psicolingüística cognitiva refiere a la explicación de las diferencias individuales que existen entre los lectores. ¿Qué habilidades permiten caracterizar buenos y malos comprendedores? Este interrogante no sólo tiene un interés teórico, sino también aplicado. En la medida en que se conozcan los perfiles de los sujetos que presentan dificultades de comprensión, más oportunas y adecuadas serán las intervenciones educativas que brinde el sistema escolar para sortearlas (Johnston, Barnes, & Desrochers, 2008; Lee & Tsai, 2017).

Una de las habilidades claves para lograr la comprensión de textos refiere al reconocimiento rápido y preciso de palabras que posibilita acceder con velocidad a su significado (Nation & Snowling, 1998; Perfetti, 2010). A su vez, la fluidez lectora permite liberar recursos cognitivos para aplicarlos a otros de orden superior, implicados en la comprensión (Perfetti, 1985; Share, 1995). Numerosos trabajos, han mostrado los efectos de las dificultades en ambos dominios (reconocimiento de palabras y fluidez) en la comprensión (Denton et al., 2011; Klauda & Guthrie, 2008) y construcción del significado textual, especialmente cuando el reconocimiento de palabras se evalúa en el contexto del procesamiento oracional (Klauda & Guthrie, 2008). Algunos estudios han aportado evidencia empírica sobre las dificultades que presentan algunos malos comprendedores, incluso en los niveles secundario y universitario, para acceder al significado del texto cuando su eficacia lectora (decodificación rápida y precisa y comprensión de oraciones) es insuficiente (Cuadro, Balbi & Luis, 2017; Giménez, López-Zamora, López-Pérez & Luque, 2019).

Otro de los componentes señalado como crítico en la comprensión lectora es el conocimiento escaso del vocabulario (Nation & Snowling, 1999; Perfetti, 1991), particularmente del uso y del significado de palabras, que parece ser uno de los principales obstáculos para acceder a una representación robusta del texto (Aarnoutse & van Leeuwe, 1998; Cain & Oakhill, 2003). Asimismo, la capacidad de generar inferencias es otra de las habilidades estudiadas para diferenciar los buenos de los malos

comprendedores (Cain & Oakhill, 1999; Nation, 2005). Cuando un lector realiza inferencias, repone información no explicitada en el texto o conecta partes explícitas del mismo, para interpretar de forma coherente su contenido.

Finalmente, la capacidad de jerarquizar información textual, que permite asignarle un orden de importancia también resulta crucial para diferenciar buenos de malos comprendedores. Ese orden implica, entre otras cuestiones, reconocer qué es lo relevante. Un buen comprendedor, justamente, debe ser hábil no solo en activar la información relevante para la tarea, sino también inhibir la irrelevante. Esta habilidad, ha sido asociada en algunos trabajos, con las funciones ejecutivas de actualización e inhibición y memoria operativa (Cartoceti, 2012; Cartoceti & Abusamra, 2013; Carretti, Cornoldi, De Beni & Romanò, 2005).

La presente investigación busca contribuir al conocimiento del perfil de alumnos en comprensión lectora y al diseño de estrategias de intervención para superar las dificultades que pueden aparecer. Parte de los siguientes interrogantes ¿Cuál es el perfil lector que presentan los estudiantes que ingresan a la escolaridad secundaria? ¿Algunos de ellos presentan dificultades y otros no? Si algunos presentan dificultades ¿Cuáles son las variables en las que se diferencian de los que no las presentan? ¿Existen relaciones entre los valores finales de las variables incluidas? ¿Es posible mejorar el desempeño de los lectores con dificultades a través de un programa de intervención específico?

El interés por llevar a cabo el estudio en ingresantes al primer año de una escuela secundaria refiere a los desafíos que persisten aún en ese nivel educativo en Argentina, caracterizado por las altas tasas de deserción, repitencia y sobriedad que presentan los alumnos (Tiramonti, 2019).

En función de lo expuesto este trabajo comprende dos estudios. El primero, está destinado a caracterizar el desempeño lector de alumnos ingresantes a la escolaridad secundaria para identificar los buenos comprendedores y los comprendedores con dificultades y comparar luego sus desempeños, a fin de precisar las diferencias que presentan en las variables incluidas. Finalmente, a examinar las posibles relaciones que puedan aparecer entre las variables seleccionadas.

El segundo, a estimar en el impacto de un programa específico de intervención en comprensión lectora destinado al grupo de lectores con dificultades identificados en el estudio 1. El programa propuesto atendió a los distintos componentes en los que los alumnos mostraron dificultades, develadas por sus desempeños significativamente por debajo de los obtenidos por el grupo de buenos comprendedores.

ESTUDIO 1:

Método

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.

Instrumentos

Comprensión general. Se utilizó el *screening* informativo "Japón: primeros en dibujos animados" del *Test Leer para Comprender (TLC)* (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni, & Cornoldi, 2010), destinado a ponderar la comprensión general. La prueba consta de 10 preguntas sobre el contenido del texto, con cuatro opciones de respuesta, cuyo puntaje máximo es de 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 la comprensión de estos componentes se seleccionaron diferentes pruebas del *Test Leer para Comprender (TLC)* (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni, & Cornoldi, 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 Cronbach de .74.

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. 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).

Procedimientos

En primer lugar, se tomó contacto con la institución escolar para solicitar la autorización de las autoridades escolares y su consentimiento informado y el de padres y alumnos para realizar la investigación. Las autoridades del colegio mostraron su interés y propusieron una reunión con los padres de los alumnos, donde se informó sobre los alcances de la investigación, asegurando el anonimato y confidencialidad de los datos a obtener. Los padres y los mismos niños participantes manifestaron su consentimiento de forma verbal. En todo momento se atendió a que no se produjera ningún tipo de malestar que justificara la exclusión de algún participante de la investigación.

Las pruebas seleccionadas fueron administradas colectivamente, en el ámbito de la institución escolar en dos sesiones.

Análisis de datos

Una vez evaluados los datos, y 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 ($n = 18$).

Luego se compararon los desempeños de los dos grupos extremos alto y bajo, según las puntuaciones obtenidas en cada variable. Se examinó la distribución de los datos, la que se alejó de forma significativa de una distribución normal, razón por la cual se utilizaron estadísticos no paramétricos para los análisis realizados. Para comparar el rendimiento de los estudiantes de los grupos con alto y bajo rendimiento se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, y para estimar el tamaño de las diferencias, *Delta* de Cliff (Macbeth, Razumiejczyk, & Ledesma, 2011). Se interpretó de forma estandarizada la magnitud de la diferencia: hasta 0.15 pequeño, a partir de 0.33 mediano, y a partir de 0.47 grande (Macbeth, Razumiejczyk, & Ledesma, 2011).

Luego se estimaron las correlaciones de las variables a través del coeficiente *Rho* de Spearman en el grupo total (alumnos con y sin dificultades de comprensión). Los valores encontrados fueron interpretados siguiendo la escala propuesta por Mondragón (2014).

Para estimar *Delta* de Cliff se utilizó la calculadora desarrollada por Macbeth, Razumiejczyk y Ledesma (2011), el resto de los cálculos se realizaron con el software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) en su versión 25.

Resultados

La conformación de los tres grupos de comprendedores se realizó según la distancia a la media de los puntajes obtenidos en la prueba de comprensión general tomando como criterio: $< 1DE$ negativo = comprendedores con dificultades; entre $\geq 1DE$ negativo hasta $1DE$ positivo = comprendedores de rendimiento medio; $> 1DE$ positivo = buenos comprendedores.

Lo estadísticos descriptivos de los dos grupos extremos (comprendedores con dificultades y buenos comprendedores) en las variables evaluadas corresponden a los siguientes resultados (Tablas 1 y 2).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos del grupo de malos comprendedores

Variables	M	Mdn	DE	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 2

Estadísticos descriptivos del grupo de buenos comprendedores

Variables	M	Mdn	DE	Mínimo	Máximo
Eficacia	55.33	58.50	8.35	36.00	63.00
Vocabulario	9.91	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

Entre los dos grupos considerados se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables incluidas, obviamente en favor del grupo de buenos comprendedores. En las tres variables de comprensión lectora aparece el siguiente orden: jerarquía del texto ($U = 27.00$, $z = -3.239$, $p = .001$, $\delta = -.719$); vocabulario ($U = 38.00$, $z = -3.001$, $p = .003$, $\delta = .648$) e inferencias ($U = 47.00$, $z = -2.307$, $p = .021$, $\delta = -.510$). Asimismo, fue alta la magnitud de las diferencias en eficacia lectora ($U = 51.00$, $z = -2.395$, $p = .017$, $\delta = .523$).

También se calcularon las correlaciones entre los valores de las diferentes variables en la muestra total, incluyendo los de comprensión lectora general. Los resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Correlaciones (Rho de Spearman) de las medidas del Grupo Total

Variables	1	2	3	4	5
1. Inferencias	—				
2. Jerarquía	0.435***	—			
3. Vocabulario	0.592***	0.391**	—		
4. Eficacia	0.383**	0.343**	0.356**	—	
5. Comprensión	0.382**	0.478***	0.508***	0.379**	—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Se encontraron correlaciones significativas entre todas las variables. El análisis señaló la existencia de correlaciones de mayor magnitud entre vocabulario e inferencias y entre vocabulario y comprensión.

Discusión

El análisis del desempeño de ambos grupos muestra que los buenos comprendedores se diferencian significativamente de los comprendedores con dificultades en todas las variables consideradas en este estudio, con una magnitud de la diferencia considerada grande ($>.47$) (Macbeth, Razumiejczyk, & Ledesma, 2011).

En el desempeño en el reconocimiento de la jerarquía del texto aparecen las mayores diferencias. Esto daría cuenta de que los malos comprendedores tienen dificultades para identificar la información relevante que aparece en el texto, lo que proporciona evidencia sobre la imposibilidad de distinguirla de la irrelevante para poder inhibirla y actualizar las representaciones mentales que se generan a partir del texto, tal como se comunica en otros estudios (Cartoceti, 2012, 2013; Cartoceti & Abusamra; Carretti, Cornoldi, De Beni, & Romanò, 2005).

El nivel de vocabulario se ubica como la segunda variable en la que aparecen diferencias entre ambos grupos. Los datos dan cuenta de la significación de las dificultades en esta variable, que, por otra parte, representa una habilidad básica y clave 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, Burin, Andrés y Urquijo (2013), en tanto que los autores no encuentran diferencias en la elaboración de inferencias puente 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. Teniendo en cuenta que los aspectos que evalúa deberían estar consolidados en el nivel escolar de los participantes de este estudio, la menor precisión y lentitud en el reconocimiento de palabras, incluida la ortografía, y en el procesamiento oracional, reitera la evidencia de dificultades básicas que afectan la comprensión lectora (Denton et al., 2011; Klauda & Guthrie, 2008).

A su vez, las correlaciones entre todas las variables, consideradas de magnitud media a alta (Mondragón Barrera, 2014), plantean la necesidad de considerarlas de manera articulada a la hora de diseñar estrategias de intervención para mejorar el desempeño de los alumnos. El conjunto de estos resultados proporciona evidencia empírica sobre los aspectos que resultan necesario atender.

Sobre la base de estas consideraciones en el estudio 2, de tipo cuasi-experimental, se examinó el impacto de un programa de intervención en el grupo de alumnos identificados como comprendedores con dificultades en este estudio.

ESTUDIO 2:

Método

Participantes

Los comprendedores con dificultades identificados en el primer estudio fueron segmentados en dos grupos: un grupo experimental (GE) ($n = 9$) y otro grupo control (GC) ($n = 7$). En la aplicación del programa, en el seno de las clases correspondientes a una asignatura, participaron dos docentes y un investigador. Una de las docentes llevó a cabo la propuesta de intervención en el GE bajo la supervisión del investigador. La otra docente condujo las clases en forma habitual en el GC, sin recibir asesoramiento ni supervisión de parte del investigador.

Instrumentos

Se utilizaron las mismas pruebas que en el Estudio 1, las que se administraron en ambos grupos en dos ocasiones: antes y después de la intervención realizada en el GE.

Programa de intervención

La intervención se llevó a cabo en la asignatura Construcción de Ciudadanía, correspondiente al primer año de la educación secundaria. Las actividades estuvieron a cargo de la docente y de un investigador, los que funcionaron como una pareja pedagógica. La propuesta 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) y b) *Lectura, preguntas y respuestas* (Cole & Engeström, 1993). Se desarrolló a lo largo de 14 clases de dos horas de duración cada una. Se trabajaron 14 textos expositivos que fueron seleccionados de 2 manuales escolares de la mencionada asignatura.

Cada clase se organizaba en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. El primero incluía como actividad central la denominada "nube de predicciones": los alumnos debían predecir palabras clave que anticiparan el tópico del texto, a partir de elementos paratextuales (Leahey & Harris, 1998). Esta actividad estaba mediada por la imagen de una nube impresa en un afiche que se colocaba en el pizarrón al inicio de la clase. La docente completaba la nube utilizando un marcador, a partir de los aportes (predicciones) de los estudiantes. Asimismo, se proyectaban videos, ya sea vinculados al contenido

temático a abordar o a 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 de modo tal de aportar a los estudiantes un modelo de cómo se debe leer con precisión, velocidad y entonación adecuada. Seguidamente los alumnos se distribuían en grupos, en los que cada alumno tenía un rol mediado a través de la instrucción proporcionada en una tarjeta, de acuerdo a la propuesta de Cole y Engeström (1993). Se delimitaron cinco roles, que trabajaban diferentes aspectos: jerarquía del texto, vocabulario, inferencias, eficacia lectora, y, adicionalmente, un rol que implicaba un trabajo de coordinación grupal.

Las actividades incluidas en los roles a cumplir en las áreas de vocabulario, inferencias y jerarquía del texto se diseñaron a partir del *Programa Leer para comprender* (Abusamra et al., 2011). Ese programa retoma los aportes de la Psicolingüística cognitiva y se estructura en áreas que se vinculan con diferentes componentes que intervienen en la comprensión, entre ellas las seleccionadas para la propuesta. A su vez, el rol de lectura en voz alta se fundamenta en la necesidad de trabajar la fluidez lectora, otro subcomponente significativo de la lectura, tal como se señala desde la Psicología cognitiva.

Antes de atribuir los roles, el investigador explicitaba la importancia de cada uno de ellos para la comprensión de textos, en tanto representativos de los procesos psicológicos implicados en esta habilidad compleja. El rol acerca de la jerarquía del texto fue trabajado en las primeras ocho clases, seguido posteriormente por el correspondiente a la identificación de inferencias.

El área sobre jerarquía del texto comprendía actividades que incluían la titulación de párrafos y el resumen de algunos párrafos o de los textos. En el área de inferencias se trabajaba sobre la diferencia entre información explícita e implícita en los textos, especificando la necesidad de completar el texto con conocimiento previo del lector. El área de vocabulario implicaba especificar/ampliar el significado de las palabras disciplinares y no disciplinares, necesarias para comprender el texto. La lectura en voz alta fue otra de las actividades que se realizaron, a fin de que los alumnos la ejercitaran para mejorar la fluidez lectora. Además, el alumno que portaba este rol debía leer de forma repetida el texto en voz alta, entre tres y cuatro veces por clase. Finalmente, en el área de comunicación de trabajo grupal, se requería que el alumno a cargo del rol tomara conocimiento del trabajo de sus compañeros, y lo comunicara en el plenario final de la clase.

En el momento posterior a la lectura la docente, junto con el investigador, revisaban las actividades que los alumnos realizaban en forma grupal. Las palabras disciplinares se registraban en un fichero de palabras, que tenía por finalidad transformarse en un instrumento de consulta constante por parte de los alumnos. Asimismo, se revisaban las predicciones inscriptas en la nube, con el fin de ver cuáles de las anticipaciones que los alumnos habían realizado se cumplían y cuáles no.

Procedimientos

Ya se contaba desde el Estudio 1 con la autorización de la institución y el consentimiento informado de los padres de los estudiantes participantes de la investigación. Seguidamente, se trabajó con los alumnos del GE durante 16 encuentros de una hora y 40 minutos cada uno, aplicando la propuesta de intervención con una periodicidad de un encuentro semanal, durante el horario escolar. Los participantes del GC solo recibieron la enseñanza habitual por parte de la docente a cargo. Al finalizar la intervención, ambos grupos fueron evaluados nuevamente, en dos encuentros de 50 minutos cada uno con los instrumentos detallados en el Estudio 1.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se calcularon estadísticos descriptivos e inferenciales. En primer lugar, se analizó la existencia o no de diferencias en los puntajes iniciales de las pruebas de ambos grupos (experimental y control), a través de la prueba U de Mann-Whitney. Posteriormente, se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, con el fin de comparar las observaciones realizadas en cada grupo antes y después de la intervención. Cuando las diferencias fueron estadísticamente significativas se empleó el Delta de Cliff (Macbeth, Razumiejczyk, & Ledesma, 2011), con el fin de estimar el tamaño del efecto. Se interpretó de forma estandarizada la magnitud del efecto: hasta 0.15 pequeño, a partir de 0.33 mediano, y a partir de 0.47 grande (Macbeth, Razumiejczyk, & Ledesma, 2011).

Para estimar *Delta* de Cliff se utilizó la calculadora desarrollada por Macbeth, Razumiejczyk y Ledesma (2011), el resto de los cálculos se realizaron con el software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) en su versión 25.

Resultados

Los grupos no presentaron diferencias en la medición inicial en eficacia lectora ($U = 26.00$, $z = -0.583$, $p = .560$), inferencias ($U = 35.50$, $z = 0.428$, $p = .667$), jerarquía del texto ($U = 21.00$, $z = -1.121$, $p = .262$), vocabulario ($U = 28.00$, $z = -0.375$, $p = .708$), y, de forma esperable, tampoco en comprensión lectora ($U = 32.50$, $z = 0.112$, $p = .911$).

Seguidamente se compararon los rendimientos en las variables consideradas entre ambos tiempos y en cada grupo. Como puede observarse en la Tabla 4, el desempeño de los alumnos comprendedores con dificultades del GC, no mejoró de forma significativa en la segunda evaluación en ninguna de las medidas de comprensión que se utilizaron. En cambio, los comprendedores con dificultades del GE registraron un desempeño mejor, estadísticamente significativo, en las variables vocabulario, eficacia lectora y comprensión general (Tabla 5).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos y prueba de rangos de Wilcoxon para los comprendedores con dificultades del Grupo Control

Variable	Pretest		Postest		Z	p
	Media (DE)	Mdn	Media (DE)	Mdn		
Inferencias	8.00 (1.91)	8.00	8.50 (2.88)	7.00	-1.089	.276
Jerarquía	6.57 (1.99)	7.00	7.83 (3.06)	8.00	-1.518	.129
Vocabulario	7.29 (1.80)	7.00	8.17 (2.56)	9.00	-.816	.414
Eficacia	43.57 (10.61)	46.00	45.00 (7.10)	44.00	-.813	.416
Comprensión	5.00 (1.15)	5.00	5.67 (3.27)	6.00	-.816	.414

Tabla 5

Estadísticos descriptivos y prueba de rangos de Wilcoxon para los comprendedores con dificultades del Grupo Experimental

Variable	Pretest		Postest		Z	p	δ
	Media (DE)	Mdn	Media (DE)	Mdn			
Inferencias	7.44 (2.60)	8.00	9.11 (1.54)	9.50	-1.450	.147	
Jerarquía	7.78 (2.73)	8.00	9.11 (2.32)	8.50	-1.255	.209	
Vocabulario	7.56 (2.51)	8.00	9.63 (1.60)	10.00	-2.214	.027*	.438
Eficacia	45.89 (10.56)	51.00	56.13 (9.85)	59.50	-2.033	.042*	.656
Comprensión	4.89 (1.27)	5.00	6.56 (2.24)	6.00	-2.354	.019*	.494

* $p < .05$

Discusión

Una de las primeras informaciones que se desprende del análisis del segundo estudio, refiere a que los comprendedores con dificultades que solo recibieron una enseñanza habitual no mejoraron en ninguna de las variables estudiadas. Dicho de otro modo, la escolaridad corriente no impacta en la mejora de las habilidades de comprensión de textos en alumnos que presentan dificultades en ese dominio.

El grupo experimental, en cambio, mejora en las habilidades de eficacia lectora, vocabulario y comprensión. El mayor tamaño del efecto se observa en las medidas de eficacia lectora. Este dato parece sostener que luego de la intervención, la mayor ganancia por parte de los 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).

A partir de los resultados obtenidos, podemos afirmar que la enseñanza planificada, sistemática, que conjuga la intervención sobre 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 los que conjugan la enseñanza de múltiples estrategias de lectura, han demostrado su eficacia para el trabajo con alumnos de estas características (Lee & Tsai, 2017).

Discusión general

Los resultados reportados en el estudio 1 de la presente investigación, indican, en primer lugar, que los buenos comprendedores y los comprendedores con dificultades se diferencian en todas las variables que han sido consideradas, aunque con un tamaño de la diferencia mayor en la capacidad de jerarquizar la información textual. En segundo lugar, que aparecen correlaciones significativas entre todas las variables incluidas, de mayor magnitud entre vocabulario e inferencias y entre vocabulario y comprensión.

En el estudio 2, se verifica que la intervención tuvo impacto en el GE a diferencia de lo que ocurre con el GC, en las siguientes variables: eficacia lectora, vocabulario y comprensión general. Estos datos sugieren que la enseñanza explícita, simultánea y sistemática de diferentes dominios implicados en la comprensión, así como el trabajo en pequeños grupos, resultarían beneficiosos para que los alumnos con bajos rendimientos logren mejoras.

Los resultados de ambos estudios ponen de manifiesto que los alumnos incluidos en este estudio tienen dificultades en variables básicas asociadas a la comprensión lectora, aún en el nivel escolar examinado, de modo tal que es necesario tomarlas en cuenta a la hora del diseño de programas de intervención. Esto supone moderar la posibilidad de la transferencia del programa de intervención a otras poblaciones con diferentes perfiles de lectura. En efecto, los estudios acuerdan en la dificultad de construir un perfil claro y consistente que explique las dificultades de comprensión en su conjunto (Nation, 2019).

No obstante, en los hallazgos del presente trabajo, se pueden señalar algunas limitaciones. Una refiere a que se utilizó sólo una medida de comprensión para especificar el rendimiento de los alumnos con y sin dificultades en comprensión lectora, lo cual puede sesgar la ubicación de los estudiantes en alguno de los grupos de rendimiento. 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 dicho constructo teórico. Otra de las limitaciones del estudio, corresponde al número de participantes incluidos. En futuros trabajos sería conveniente ampliar el número de participantes para contar con mayor evidencia que apoye (o no) los resultados obtenidos en este estudio.

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, para la mejora en la comprensión de textos, que resulta crucial para la prosecución de los estudios con mayores posibilidades de éxito, y de la inserción social general de los alumnos.

Declaración de conflictos de interés:

Los autores declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses.

ORCID AUTORES

Luis Ángel Roldán: <https://orcid.org/0000-0003-2168-7908>

Verónica Zabaleta: <https://orcid.org/0000-0002-5302-196X>

REFERENCIAS

- Aarnoutse, C. & Van Leeuwe, J. (1998), Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure and reading frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4, 143-166.
- 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.
- 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.
- Cain, K. & Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 11(5-6), 489-503.
- 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.
- 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). Recuperada de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68404/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición. En G. Salomon (comp.). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas* (pp. 27-69). Buenos Aires: Amorrortu.
- 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. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1282>
- 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.
- 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.
- Giménez, A., López-Zamora, M., López-Pérez, J., & Luque, J. (2019). ¿Predice la eficacia en lectura de palabras el rendimiento académico en secundaria? *Contextos de Educación*, 27(20), 76-89.
- González-Valenzuela, M.-J., & Martín-Ruiz, I. (2019). Rendimiento académico, lenguaje escrito y motivación en adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.rale>
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, ... Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente. Guía teórica*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Johnston, A. M., Barnes, M. A., & Desrochers, A. (2008). Reading comprehension: Developmental processes, individual differences, and interventions. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(2), 125-132. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.125>
- 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.
- 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. <https://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.
- Mondragón, M. A. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento Científico*, 8(1), 98-104.
- 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.
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. DOI: [10.1080/19404158.2019.1609272](https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272)
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. En N. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *the Science of Reading: a Handbook* (pp. 248-265). Victoria: Blackwell Publishing.
- Nation, K. & Snowling, M. J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: Evidence from semantic priming. *Cognition*, 70, B1-B13.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. En L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 33-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C. A. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension: The golden triangle of reading skill. En M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading researchers to life: Essays in honor of Isabel Beck* (pp. 291-303). New York, NY: Guilford Press.
- Share, D. (1995). Phonological recording and self-teaching: sine qua non of Reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: el devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*, 51, 78-92.