



**COMPRESIÓN LECTORA: INTERVENCIÓN PARA SU DESARROLLO EN
ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO DE LA ESCOLARIDAD PRIMARIA**

**READING COMPREHENSION: AN INTERVENTION AIMED TO ENHANCE ITS
DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

María Cecilia Musci¹

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue
Cipolletti, Argentina
mcmusci@gmail.com

Romina Picca²

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue
Cipolletti, Argentina
rominapicca77@gmail.com

Juan Pablo Barreyro³

CONICET. Buenos Aires, Argentina.
jbarreyro@psi.uba.ar

María Elena Brenlla⁴

Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Centro de Investigaciones en
Psicología y Psicopedagogía (CIPP). Universidad Católica Argentina.
Buenos Aires, Argentina.
bren@uca.edu.ar

Bárbara Gottheil⁵

Indago. Equipo de Investigación Psicopedagógica.
Buenos Aires, Argentina.
barbara.gottheil@gmail.com

Resumen

La comprensión lectora (CL) es un proceso cognitivo complejo que implica un conjunto de operaciones mentales que posibilitan la construcción de una representación integrada del texto. Se presentan resultados de un estudio en curso que apunta a evaluar la mejora en CL de niños de escolaridad primaria a partir de la implementación de un programa de intervención específico: Para Leerte Mejor (PLM) (Gottheil et al., 2017), que interviene sobre el conocimiento acerca del vocabulario, la autorregulación de la comprensión, el conocimiento de la estructura del texto y la generación de inferencias. Se trabajó con una muestra compuesta por 60 niños de 3° grado de escuelas de la zona del Alto Valle, de la Región Patagónica. Se optó por un diseño de tipo experimental, con grupo control en espera y otro de intervención, en modalidad longitudinal (pretest y posttest). La intervención consistió en 20 sesiones de trabajo, con una frecuencia de dos veces por semana. Las evaluaciones pretest y posttest se realizaron mediante pruebas que permiten identificar el desempeño en procesos cognitivos y metacognitivos vinculados con la CL, adaptadas para nuestro contexto. Los resultados permiten inferir que la intervención mediante el programa implicó una mejora significativa en la CL en general y en las habilidades centrales comprendidas en la misma, en comparación con los cambios que se producen mediante la enseñanza convencional. Se evidencia la importancia de la enseñanza explícita de estrategias y del trabajo sistemático sobre estas.

Palabras clave: Comprensión lectora - Intervención - Evaluación - Niños

Abstract

Reading Comprehension (RC) is a complex cognitive process that involves a set of mental operations that makes possible the construction of an integrated representation of the text. The results of an ongoing study are presented. It's aims are to evaluate the improvement in RC of children in primary school after the implementation of a specific RC intervention programme: Para Leerte Mejor (PLM) (Gottheil et al., 2017), which intervenes on Knowledge about Vocabulary, Comprehension Monitoring, Knowledge of the Structure of the Text and Inference Generation. The research was made with 60 3er grade children from schools in the Alto Valle area, in the Patagonian Region. We opted for an experimental design with a waiting control group and an intervention design, in longitudinal mode (pretest and posttest). The intervention consisted of 20 working sessions, with a twice a week frequency. The pretest and posttest evaluations were carried out using tests that allow us to identify performance in cognitive and metacognitive processes linked to RC, which are adapted to our context. The results allow us to conclude that the intervention through the programme implied a significant improvement in RC in general and in the core skills included in it, compared to the changes that occur through conventional teaching. The importance of the explicit teaching of strategies and the systematic work on them is evident.

Keywords: Reading Comprehension - Intervention - Assessment - Children

Recepción: 14-12-2021

Aceptación: 26-05-2022

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación en curso⁶ que apunta a evaluar la mejora en comprensión lectora (CL) en niños del primer ciclo de escolaridad primaria a partir de la implementación de un programa de intervención específico. Se partió de la comprobación realizada mediante estudios previos, de que este tipo de intervención en CL, basada en el mismo encuadre teórico, evidenció mejoras en los procesos implicados en esta en niños del segundo ciclo de la escolaridad primaria (Gottheil, Brenlla et al., 2019; Fonseca et al., 2019; Fonseca et al., 2014).

En este trabajo, se entiende a la comprensión lectora (CL) como comprensión de textos, ya que apunta a los procesos lingüísticos de alto orden: para comprender un texto, el lector debe procesar y conectar las ideas que aparecen en las oraciones a fin de construir una representación mental coherente acerca del contenido del texto (Kintsch, 1998). De este modo, la CL es un proceso cognitivo complejo que implica un conjunto de operaciones mentales que intervienen sobre la información que provee el texto y la que aporta el lector, viabilizando la construcción coherente y cohesiva de una representación integrada del texto (Oakhill et al., 2015). Según la teoría del *Simple View of Reading* o Modelo Simple de Lectura (Gough & Tunmer, 1986), la comprensión lectora se alcanza a partir del producto de dos habilidades generales consideradas independientes: los procesamientos relativos al reconocimiento de palabras y los procesamientos de comprensión lingüística. Los modelos de CL si bien suponen procesos como la decodificación de palabras y el análisis sintáctico, incluyen la comprensión del significado subyacente de las ideas, la vinculación de las ideas entre estas y la activación de conceptos relacionados (McNamara & Magliano, 2009).

Las investigaciones relevantes en el área (Perfetti et al., 2005; Oakhill & Cain, 2013) destacan a las habilidades de conocimiento léxico-semántico y los procesos de integración textual como cruciales en la construcción de la representación del texto. Se han desarrollado estudios que aportan evidencia a esta línea de análisis, y que vinculan estas habilidades con factores como la edad, el grado escolar de los niños, el nivel de transparencia de la ortografía de la lengua y las condiciones socioeconómicas de las familias (Ferroni, 2021; Snow, 2018)

La importancia de la enseñanza de la decodificación lectora está suficientemente instalada en el ámbito educativo, pero no siempre se reconoce la necesidad de transmitir y promover el desarrollo de las habilidades necesarias para la comprensión, por lo que este es un proceso a menudo olvidado en las planificaciones y propuestas de los docentes (Oakhill et al., 2015; Silva Trujillo, 2014). Sin embargo, sabemos que, a lo largo de la escolaridad, se transformará en una necesidad para avanzar en la construcción de conocimientos. Además, el aumento de la tecnificación de la sociedad ha incrementado

las exigencias de alfabetización adecuada, presión que ha llegado al ámbito escolar de forma directa.

A pesar de este acuerdo unánime en la relevancia que tiene leer comprensivamente, los resultados de las pruebas internacionales no han mostrado resultados satisfactorios para los países latinoamericanos. Aunque se ha extendido la cobertura escolar en la Argentina, así como en la mayoría de los países de la región, los bajos resultados obtenidos por estudiantes de todos los niveles en evaluaciones internacionales (UNESCO, 2013; OCDE, 2019) y en las pruebas generales llevadas a cabo por organismos nacionales, como las Pruebas Aprender (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2017) indican que las dificultades en la comprensión lectora son significativas y se distribuyen en diferentes sectores de la población.

Los precursores del aprendizaje de la lectura se establecen desde el momento en que el niño oye los primeros sonidos del habla. Al iniciar la escolaridad comienza el período del aprendizaje sistemático y la necesidad de construir una interpretación autónoma de los textos. Se han identificado al menos dos problemáticas en torno a la comprensión del material escrito. Hay alumnos que no pueden decodificar el material escrito y, por tanto, se ven imposibilitados para avanzar en la construcción del sentido de este. Pero también hay otros que, a pesar de que decodifican el material escrito, no logran comprender lo que leen ni adquirir nuevos conocimientos (Snowling & Hulme, 2011). Los niños están expuestos a la lectura de textos desde el inicio de la escolaridad, pero entre tercero y quinto grado de la escuela primaria se produce un período crítico en el desarrollo de esta habilidad (Catts et al., 2012). Muchos niños que no han presentado dificultades previamente manifiestan problemas en la comprensión de textos en este momento de la escolaridad (Oakhill et al., 2019). Numerosos autores han demostrado la necesidad de enseñar las estrategias de comprensión de un modo directo y explícito, especialmente cuando se presentan dificultades (McNamara, 2007).

En nuestro contexto, la intervención temprana en la lectura se encuentra vinculada al desarrollo de programas de alfabetización inicial. En esta línea, encontramos los trabajos de Borzone y De Mier (2017), quienes desarrollan un programa de intervención en el nivel inicial que apunta a habilidades lingüísticas orales, vocabulario, comprensión oral de textos, conciencia fonológica, habilidades de escritura y funciones ejecutivas. De manera similar, pero para la escolaridad primaria, Borzone y Marder (2015) han diseñado un programa de intervención que se dirige al desarrollo del lenguaje oral, las habilidades narrativas, el metaconocimiento lingüístico-fonológico y la comprensión y producción de textos orales y escritos. También el trabajo de Diuk (2013), que tiene como objetivo enseñar a leer y a escribir a niños en contextos de pobreza que no están avanzando al ritmo de sus pares, parte de las habilidades de nivel inferior para luego llegar a la comprensión de textos. Estos programas, si bien apuntan centralmente a las habilidades

de decodificación, también incluyen el trabajo sobre las estrategias implicadas en la CL, aunque no se centran específicamente en el desarrollo de esas estrategias.

En las últimas décadas se ha priorizado la comprensión como objetivo último de la lectura y se han desarrollado numerosos estudios en este campo, pero aún falta claridad en relación a las modalidades de intervención más eficaces para potenciarla. En una revisión sistemática sobre intervenciones en alfabetización temprana, Balbi et al. (2018) concluyen que las intervenciones basadas en la evidencia en población angloparlante priorizan, en primer lugar, el abordaje de la conciencia fonológica y del principio alfabético; en segundo lugar, el vocabulario y la CL y, por último, la fluidez lectora. Esta priorización parece responder a la complejidad de la ortografía del inglés. En tanto, en español los niños rápidamente dominan las tareas de la conciencia fonológica y del principio alfabético, debido a la transparencia del sistema de escritura. Pero más allá de estas diferencias, los autores señalan que las intervenciones que involucran los componentes de vocabulario y comprensión logran niveles de impacto mayores en la CL que las que se centran en otros aspectos involucrados en la lectura, por lo que algunas estrategias transversales pueden resultar valiosas para orientar la implementación de intervenciones en ortografías alfabéticas.

Sin embargo, también la fluidez lectora, que incluye precisión, velocidad y prosodia, es señalada por varios autores, como un obstáculo del desarrollo lector, específicamente en lenguas transparentes (Defior & Serrano, 2014; Fumagalli et al., 2017). Un estudio realizado en nuestro país por Ferroni (2021) con lectores iniciales, de tercer grado, en barrios socialmente vulnerables, señala que la contribución de los dos componentes principales implicados en la CL varía si se tiene en cuenta la precisión o bien la velocidad en la lectura. En esta línea, un meta-análisis realizado con lectores iniciales que leían en ortografías más transparentes que el inglés (Florit & Cain, 2011) señaló que el nivel de comprensión oral tuvo una influencia mayor que la precisión lectora en la CL. Calero y Calero Pérez (2021) realizaron un análisis de estudios translingüísticos y concluyeron que el desempeño está atravesado por el específico sistema de escritura al que los estudiantes se enfrenten: la decodificación se revela como un factor decisivo y con un prolongado nivel de latencia durante los primeros cursos en las lenguas opacas, pero en las lenguas transparentes su incidencia se manifiesta más débil y reducida temporalmente en favor de la comprensión del lenguaje oral.

Estas discusiones y la incidencia de otros factores reflejan la necesidad de tomar en cuenta las características del sistema de escritura y el perfil cognitivo de niños de diversas poblaciones al momento del diseño de programas de intervención (Balbi et al., 2020). Ripoll y Aguado (2014) consideran que existe escasa o nula divulgación de programas y métodos de intervención en CL que se hayan mostrado eficaces en lengua española. En un meta-análisis considerando estudios en español concluyen que las intervenciones

basadas en la enseñanza de estrategias de comprensión, tales como: el resumen, la activación de conocimientos previos, identificación de ideas principales, generación de autopreguntas, construcción de inferencias, elaboración de paráfrasis, activación de esquemas, uso de organizadores gráficos y supervisión de la propia comprensión, producen mejoras notables.

En los últimos años, se han diseñado variados programas, basados en la evidencia, centrados en la mejora de la CL en español. En particular, en nuestro país se han elaborado programas que apuntan al desarrollo de la CL luego de la primera etapa de la escolaridad básica (Abusamra et al., 2011; 2014). Con el mismo objetivo, en base a las investigaciones ya mencionadas (Oakhill et al., 2015; Oakhill & Cain, 2013), se construyó un primer programa que apunta a trabajar sistemáticamente las habilidades relativas a la CL en niños de cuarto y quinto grado de escolaridad primaria (Gottheil et al., 2011). Como ya se señaló, el mismo cuenta con investigaciones diversas que corroboran y evidencian los significativos avances en la CL que se produjeron en los participantes a partir de su implementación (Gottheil, Brenlla et al., 2019; Fonseca et al., 2014; 2019). En el año 2017 se desarrolló otro programa basado en el mismo marco teórico, pero destinado a niños de entre 7 y 8 años, es decir, en segundo y tercer grado (Gottheil et al., 2017).

Como ya se adelantó, el objetivo de este trabajo es presentar los resultados de una intervención específica en los procesos implicados en CL realizada con el programa PLM, con niños de primer ciclo de la escolaridad primaria, en comparación con los cambios que se producen mediante la enseñanza convencional en niños de las mismas edades y curso. Se tuvieron en cuenta medidas de vocabulario, monitoreo de la comprensión, producción inferencial, comprensión de la estructura del texto (macroestructura y recuperación de información literal) y comprensión general, a fin de comprobar si se producen avances en los diversos procesos implicados.

Marco teórico

Dado que el interés por la CL no es nuevo, sino que desde principios del siglo XX los educadores y psicólogos han considerado su importancia para el aprendizaje, se han desarrollado investigaciones que nos permiten contar con modelos certeros acerca de cómo se da la comprensión (Oakhill & Cain, 2007; 2013). Esto también ha posibilitado diseñar mejores estrategias de enseñanza de la lectura. Dichos modelos, productos del trabajo interdisciplinario entre Psicología y Lingüística, han tenido repercusiones en los estudios sobre la enseñanza de las competencias necesarias para el aprendizaje de la lectura, y contribuyeron principalmente a revertir la falsa creencia que homologaba la

lectura mecánica de palabras aisladas con la lectura comprensiva de textos, aunque no siempre han tenido suficientes repercusiones en las prácticas escolares concretas.

En la actualidad, los investigadores coinciden en que la lectura supone la construcción de diferentes niveles de representación del texto, al poner en juego diversos procesos. De acuerdo con el Modelo Estratégico-Cognitivo (Kintsch, 1998), se considera a la lectura como producto de una construcción de significado con diferentes niveles de generalidad o abstracción: el nivel de representación superficial a partir de las palabras y frases del texto y sus relaciones, el nivel de la base del texto en función de la estructura semántica, y el tercer nivel del modelo de situación, elaborado a partir de la interacción entre el texto y los conocimientos previos del lector, en función de la intención comunicativa y del contexto. La CL exitosa depende de procesos de nivel superior que conducen a una representación coherente del significado del texto referido como un modelo situacional. Las habilidades lectoras constituyen el conjunto de operaciones mentales que intervienen sobre la información que provee el texto y la que aporta el lector, viabilizando la construcción de una representación integrada del mismo.

Numerosos autores (Perfetti et al., 2005; Nation, 2005) han enfatizado la relevancia de las habilidades implicadas en el desarrollo de la CL. A medida que la capacidad de lectura de palabras se desarrolla con la práctica, las habilidades de nivel superior se vuelven determinantes. Los estudiantes necesitan construir un conocimiento profundo, interconectado y coherente que incluya la comprensión de posibles relaciones causales, que requieren una variedad de conocimientos y procesos para vincular el conocimiento del lector con las ideas expresadas en el texto. En niños de escolaridad primaria las investigaciones analizan la incidencia de diferentes componentes (Cain & Oakhill, 2006), y concluyen que existen cuatro de estos que influyen de manera sustancial en la comprensión entre los 7 y 10 años. Se trata del conocimiento del vocabulario, la producción inferencial, la comprensión de la estructura textual y el monitoreo de la comprensión. El conocimiento acerca del vocabulario y la comprensión lectora son habilidades altamente relacionadas (Perfetti, 2007). Además, el lector debe inferir detalles que no se encuentran explícitamente escritos en el texto, ya sea a través de la integración de enunciados del texto o a través de la incorporación de su conocimiento general con la información textual. Las inferencias se identifican con la representación que el lector construyó del texto, pero que no está incluida de forma explícita en el mismo (León, 2001). Lograr la comprensión de la estructura del texto implicará una serie de habilidades relativas a la jerarquización de temas, a su organización y a la construcción de diferentes y sucesivas síntesis de aquello que se lee (Kendeou & van Den Broek, 2007). Asimismo, el reconocimiento del tipo textual será crucial en este camino: esta identificación funciona como un anclaje valioso en el proceso de construcción de la comprensión de la estructura global del texto (Abusamra et al., 2011; 2014; Oakhill &

Cain, 2007). El monitoreo de la comprensión, o autorregulación de la comprensión, es la capacidad del lector de reflexionar y evaluar su propio proceso de comprensión (Oakhill, Hartt & Samols, 2005). Un lector activo y con adecuados procesos de CL, al encontrarse con situaciones que no comprende debe proceder a resolver el inconveniente y encontrar la estrategia que solucione el problema detectado (McNamara, 2004).

La mayoría de los lectores necesitan instrucción estratégica para mejorar este procesamiento y es particularmente necesario y efectivo para aquellos estudiantes que tienen más dificultades (McNamara, 2007). Consideramos fundamental tener en cuenta la modalidad a través de la cual se intenta transformar el modo de acercarse a los textos en la niñez, con el propósito de alcanzar una CL eficaz y autónoma. La importancia de las prácticas de enseñanza se vincula con la necesidad de pasar de la enseñanza de saberes o contenidos a la enseñanza de competencias, o sea, a un “saber hacer”. En consecuencia, el lugar del educador se vuelve fundamental: la intervención docente debe mediar, promover, colaborar y modelar estrategias de CL (McNamara, 2004).

En esta investigación se ha optado por evaluar la mejora en el desempeño de la CL a partir de la implementación del programa Para Leerte Mejor (PLM) (Gottheil et al., 2017). Dicho programa se apoya en el modelo multicomponencial de la comprensión propuesto por Oakhill y Cain (2007). Tal como se planteó previamente, al reconocer que se produce un período crítico para el desarrollo de la comprensión de textos entre tercero y quinto grado de la escuela primaria, el PLM apunta al desarrollo de dichas habilidades en el inicio de esta etapa, por lo que se transforma en una herramienta novedosa que posibilita la intervención del educador en el primer ciclo de la escolaridad primaria.

Estrategia metodológica

Diseño

En función del objetivo de establecer si existe relación entre el desempeño en la CL y en los procesos componentes de la misma y las intervenciones mediacionales dirigidas a su mejora, se optó por un estudio de tipo cuasi-experimental, con diseño longitudinal, con tres fases: pretest, intervención, postest, con grupo de control en espera. Los niños que participaron del grupo aplicación y grupo control fueron evaluados en la etapa pretest y luego de la aplicación del programa seleccionado para la intervención, en la etapa postest. Es decir, se administró una batería pretest a ambos grupos, se desarrolló el programa inicialmente en el grupo de aplicación, mientras el otro grupo recibía la enseñanza habitual en el aula. Luego de la fase de intervención, se reevaluaron las capacidades sobre las que se realizó la instrucción con las mismas pruebas utilizadas en el pretest, y a continuación, se realizó la intervención con el mismo programa y en las mismas condiciones con el grupo control en espera.

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística o dirigida, compuesta por niños de 3° grado (7/8 años) de escuelas de la zona del Alto Valle, de la Región Patagónica en Argentina. Se seleccionaron cuatro grupos escolares pertenecientes a dicho nivel escolar de dos instituciones con un nivel medio de oportunidades educativas (NOE, Abusamra et al., 2010), de modo tal que no presentaran diferencias significativas en relación a variables socio-demográficas. El NOE se determinó a partir de la información recabada en las instituciones, con directivos y docentes, en base a la pertenencia sociocultural de las familias (indicada como nivel socioeconómico medio y nivel educativo de los padres estimado en 13 o más años de escolaridad, contando en un 80% con el nivel secundario completo), porcentaje moderado de ausentismo y repitencia, equipamiento aceptable y actividades extracurriculares.

Las familias de los participantes fueron informadas de la realización de este estudio y se solicitó su consentimiento por escrito, para que pudieran participar. Se organizaron dos grupos, integrados por niños pertenecientes a ambas escuelas: grupo de aplicación y grupo control. Los participantes de cada uno de estos grupos pertenecían al mismo curso escolar en distintas instituciones, por lo que recibieron al mismo tiempo la intervención en las dos instituciones en forma paralela. La muestra fue de 100 participantes, pero se excluyeron niños que contaran con habilidades en la decodificación lectora por debajo de percentil 25 (Ferrerres et al., 2011) y habilidades de razonamiento general por debajo del primer desvío en torno a la media en una medida de capacidad general -Subtest Matrices del WISC IV- (Wechsler, 2011). La muestra final quedó conformada por 60 niños de 3° grado que asistían a ambas escuelas. El promedio de edad correspondió a 8,2 años en el grupo experimental y 8,3 en el grupo control. Asimismo, ambos grupos estuvieron conformados por 53 % de niñas y 47 % de niños.

Instrumentos

Las pruebas para las evaluaciones previas y posteriores fueron seleccionadas considerando que contaran con baremos adaptados a nuestro contexto o que pudiesen adaptarse al mismo. Con el objetivo de estimar la adecuación de los instrumentos a emplear en dichas evaluaciones en la población con la que se trabajó, se efectivizó un estudio preliminar de las pruebas escogidas con 30 niños pertenecientes al mismo nivel escolar en el ciclo lectivo previo de una de las instituciones participantes. De este modo, se organizó una batería de pruebas psicométricas, algunas de administración grupal y otras de administración individual con las que se realizó el pre y el postest. Se emplearon las siguientes pruebas de administración grupal, en el orden que se especifican a continuación:

- QPC (¿Qué palabras conozco?; Gottheil, Barreyro, Ponce de León & Brenlla, 2019): permite valorar la profundidad de vocabulario por significado en base a opciones (Fiabilidad por *Alpha* de *Cronbach* = .94).
- REMICOM -Reviso Mi Comprensión- (Barreyro et al, 2020): evalúa el monitoreo de la comprensión por medio de la lectura de 10 microhistorias. Consiste en analizar diez textos breves de cinco oraciones cada uno, que no están vinculados entre sí, tres de los cuales -presentan información contradictoria y tres que presentan palabras inventadas, pero que respetan las convenciones ortográficas del español y que reemplazan a una palabra de uso frecuente, así como dos textos que no presentan ninguna información disonante. Se trata de un instrumento nuevo destinado a la evaluación de la habilidad de monitorear el estado de la lectura comprensiva en niños de 8 a 10 años (Fiabilidad por *Alpha* de *Cronbach* = .74 y *Kuder-Richardson-20* = .73).
- CLP -Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva-, (Alliende et al., 2004), permite obtener una medida general de la CL a partir de estrategias diversas, con formas paralelas (los estudios de fiabilidad test-retest muestran valores para la forma A de $r = .79$, y para la forma B de $r = .79$).

Se emplearon las siguientes pruebas de administración individual, en el orden que se especifican a continuación, aplicadas en una única sesión de trabajo:

- Test LEE (Defior Citoler et al., 2006), mediante la prueba de comprensión de textos, que requiere responder tres preguntas de recuperación de información literal, tres que suponen realizar inferencias conectivas (de cohesión, puente y anafóricas, para conectar elementos lingüísticos del texto) y de coherencia global, elaborativas (conectando la información del texto con el conocimiento del lector), y relativas a la macroestructura, seleccionar un título y un resumen para cada texto, lo cual remite a poder seleccionar entre ideas principales y secundarias y jerarquizar la información textual (fiabilidad de la prueba para tercer grado por *Alpha* de *Cronbach* = .72).
- Subtest Vocabulario del WISC IV (Taborda et al., 2011; Wechsler, 2011), que requiere que el niño defina las palabras proporcionadas auditiva y visualmente, valorando el conocimiento léxico, el desarrollo del lenguaje (componente semántico), la memoria a largo plazo y el pensamiento conceptual (fiabilidad por división por mitades entre .79 y .90 y por estabilidad test-retest entre 0.77 y 0.86).

Procedimiento

La intervención se organizó a partir de la implementación del programa Para Leerte Mejor (PLM) (Gottheil et al., 2017). El programa permite el trabajo sistemático sobre los componentes de la CL mencionados, mediante un material organizado en orden de

dificultad y reiteración creciente, y con la gradualidad y secuenciación necesaria para ir consolidando las estrategias que se irán construyendo. Está integrado por cuatro bloques temáticos secuenciados en orden de dificultad; se trabajó sobre los dos primeros, en virtud de realizar en un tiempo acotado la intervención. Dentro de cada bloque, los textos giran alrededor de un tópico que recurre a distintas tipologías textuales, favoreciendo un mayor anclaje de la información y el trabajo de estrategias lectoras. Cada bloque temático se divide en tres partes que propone diferentes actividades en torno a las habilidades mencionadas: la primera incluye los procesos de interpretación de imágenes y la activación de los conocimientos previos y el vocabulario, la segunda y tercera parte incluyen la lectura de textos (narrativos y expositivos) para continuar con el trabajo sobre el vocabulario y avanzar sobre el monitoreo de la CL, la construcción de inferencias y la comprensión de la estructura textual.

Dicha intervención llevada a cabo por integrantes del equipo de investigación con formación específica en el tema, la presencia del docente y de otro integrante en el rol de observador participante. Se trabajó en el grupo experimental con los módulos 1 y 2 del programa, durante 3 meses con una frecuencia de dos veces por semana. En cada grupo se efectivizaron 20 sesiones de trabajo, de 80 minutos cada una. Se realizó en forma coordinada en ambas instituciones, siguiendo las actividades pautadas en el programa: en todas las sesiones se desarrollaron los temas y las propuestas de trabajo incluidos en el mismo, en la secuencia ya establecida. Si bien la intervención se realizó dentro del grupo áulico, con la presencia de todos los niños y niñas integrantes de este, para aquellos niños que no integraron la muestra se brindaron propuestas adecuadas, pero vinculadas con las temáticas y estrategias planteadas en el programa. Además, los profesionales a cargo de la intervención mantenían reuniones periódicas de seguimiento, se alternaban en ambas instituciones y observaban a su par docente en diferentes momentos del período de intervención.

Análisis de datos

Los resultados se obtuvieron a partir de la comparación de puntajes promedio y desvío estándar de los grupos de intervención y grupos de control entre sí, en los resultados de las pruebas antes y después del proceso de intervención. Así, se analizaron los puntajes obtenidos en las pruebas que evaluaban: la fluidez lectora, el vocabulario, la recuperación de información literal e inferencial, la comprensión de la estructura del texto, el monitoreo de la comprensión y la comprensión global. Para analizar el efecto del programa de intervención, para cada medida obtenida se procedió a realizar un análisis de varianza de efectos fijos según el modelo ANOVA 2x2 de dos factores mixtos, con medidas independientes para el factor Intervención (grupo de intervención vs. grupo de control) y con medidas repetidas para el factor tiempo entre la intervención (evaluación

preintervención vs. evaluación postintervención). Para los análisis post-hoc se empleó la prueba DMS (diferencia máxima significativa) de Fisher.

Resultados

Con el propósito de analizar los resultados del programa de intervención PLM se llevaron a cabo múltiples análisis de varianza sobre las siguientes medidas: Eficiencia lectora (TECLE), vocabulario (QPC y WISC-IV), comprensión de información literal (LEE, Comprensión de textos), inferencias puente (LEE, Comprensión de textos), inferencias elaborativas (LEE, Comprensión de textos), macroestructura (LEE, Comprensión de textos), monitoreo (REMICOM) y comprensión de textos (resultados globales de CLP y LEE). A continuación, se muestra el resultado del análisis de varianza (ANOVA) sobre cada una de las medidas administradas con el propósito de ver el rol del programa de intervención llevado a cabo sobre la comprensión de textos y sus habilidades relacionadas.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las medidas analizadas en el grupo de intervención y control en pre-test y post-test

	Grupo de Intervención		Grupo de Control	
	(N= 30)		(N= 30)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)
Eficiencia lectora (TECLE)	20.06 (6.64)	28.42 (7.95)	21.90 (8.09)	26.69 (10.38)
Vocabulario (QPC)	11.84 (4.24)	14.35 (5.84)	13.48 (5.90)	13.79 (6.97)
Vocabulario (WISC-IV)	29.29 (5.91)	34.74 (5.55)	29.69 (6.91)	33.59 (6.45)
Información literal (LEE)	16.23 (2.66)	19.35 (0.99)	18.45 (1.74)	18.59 (1.70)
Inferencias puente (LEE)	4.06 (1.97)	6.84 (1.24)	5.83 (2.11)	5.72 (2.25)
Inferencias elaborativas (LEE)	6.00 (2.31)	8.58 (1.73)	6.62 (2.21)	6.86 (2.12)
Macroestructura (LEE)	7.71 (2.15)	9.61 (1.84)	8.69 (1.82)	9.55 (1.96)
Monitoreo (REMICOM)	4.81 (2.57)	7.52 (1.61)	5.17 (2.02)	5.59 (2.28)
Comprensión de textos (CLP)	12.68 (3.74)	15.81 (2.45)	13.86 (4.43)	14.38 (4.01)
Comprensión de textos (LEE)	32.58 (5.74)	42.45 (3.35)	37.76 (5.68)	38.97 (5.09)

El análisis de varianza llevado a cabo sobre las medidas detectó un efecto de interacción significativo entre las medidas pre-test y post-test y los grupos analizados en las medidas de eficiencia lectora [$F_{(1,58)} = 5.99$, $MSE = 15.86$, $p = .017$], vocabulario evaluado con la prueba QPC [$F_{(1,58)} = 4.30$, $MSE = 8.48$, $p = .043$], las medidas de información literal [$F_{(1,58)} = 40.72$, $MSE = 1.65$, $p < .001$], inferencias puente [$F_{(1,58)} = 26.64$, $MSE = 2.33$, $p < .001$], inferencias elaborativas [$F_{(1,58)} = 20.96$, $MSE = 1.96$, $p < .001$], macroestructura [$F_{(1,58)} = 6.27$, $MSE = 1.29$, $p = .015$], monitoreo de la comprensión [$F_{(1,58)} = 19.62$, $MSE = 2.01$, $p < .001$], comprensión de textos a partir del test CLP [$F_{(1,58)} = 10.28$, $MSE = 4.97$, $p = .002$] y del test LEE [$F_{(1,58)} = 72.63$, $MSE = 7.74$, $p < .001$].

Al llevar a cabo el análisis post-hoc, no se observaron diferencias significativas entre las medidas pre-test y post-test en el grupo de control, pero si se observaron diferencias significativas en el grupo de intervención. En todos los casos, el grupo de intervención mostró un desempeño significativo mayor en la medición pos-test por comparación con la medición pre-test. Esta diferencia se observó en las medidas de eficiencia lectora [$p < .01$], vocabulario evaluado con la prueba QPC [$p = .05$], las medidas de información literal [$p < .001$], inferencias puente [$p < .001$], inferencias elaborativas [$p < .001$], macroestructura [$p = .05$], monitoreo de la comprensión [$p < .001$], comprensión de textos a partir del test CLP [$p < .01$] y del test LEE [$p < .001$].

En cuanto al subtest de Vocabulario del WISC IV, el análisis de varianza detectó diferencias significativas entre las mediciones pre-test y pos-test en ambos grupos [$F_{(1,58)} = 47.10$, $MSE = 13.90$, $p < .001$], con un mejor desempeño en el pos-test por comparación con el pretest. No se observaron diferencias significativas entre los grupos [$F_{(1,58)} = 0.07$, $MSE = 63.23$, $p = .80$], ni tampoco efectos de interacción [$F_{(1,58)} = 1.30$, $MSE = 13.90$, $p = .26$]. Esto implica que en esta prueba ambos grupos presentaron un mejor desempeño en el pos-test, sin diferenciarse entre sí.

Discusión

El objetivo principal de este artículo consisten presentar los resultados vinculados a la intervención en CL de niños del primer ciclo de escolaridad primaria. Con este propósito, se implementó una intervención con el Programa Para Leerte Mejor (Gottheil et al., 2017) durante tres meses con una frecuencia de dos veces por semana, realizando 20 sesiones de trabajo, de 80 minutos aproximadamente cada una. Se trabajó con una muestra de 60 niños de 3° grado, organizados en “grupo de intervención” por un lado, y un “grupo control en espera” por otro lado. Todos los niños fueron evaluados en situación de pretest, previo a la intervención, y en condición de posttest, luego de la intervención. Se administraron las pruebas QPC (¿Qué palabras conozco?) (Gottheil, Barreyro et al., 2019) y el Subtest Vocabulario del WISC IV (Wechsler, 2011), para evaluar vocabulario,

REMICOM (Barreyro et al, 2020) para el monitoreo de la comprensión, el test LEE (Defior Citoler, et al., 2006), para analizar la recuperación de información literal presente en el texto, la realización de inferencias puente y elaborativas y para la comprensión de la estructura del texto, así como para una medida de comprensión general, junto al test CLP (Alliende et al., 2004).

Los resultados obtenidos en esta investigación pueden considerarse como preliminares y permiten inferir que la intervención mediante el programa PLM implicó una mejora significativa en las habilidades centrales implicadas en la CL, en comparación con los cambios que se producen mediante la enseñanza convencional.

Al tener en cuenta los criterios señalados por Ripoll y Aguado (2014), estos resultados reflejan la incidencia del programa, ya que se contempló la forma de selección de los participantes en función de habilidades similares en decodificación y capacidad general, la evaluación de la comprensión con pruebas estandarizadas, el control de la aplicación de las intervenciones en función de las actividades planteadas y la experticia de los educadores.

En relación a la fluidez lectora, el programa mostró un efecto significativo, aunque no era el objetivo de la intervención. Según variadas investigaciones (Defior & Serrano, 2014; Fumagalli et al., 2017; Ferroni, 2021), para que la lectura de un texto sea eficiente, entendiendo eficiencia lectora como lectura fluida y comprensiva, las medidas de velocidad, precisión y comprensión colaboran entre sí. En el caso específico de la fluidez lectora, la investigación ha demostrado que la prosodia, como un indicador esencial de los avances, contribuye a mejorar la CL en los niños hispanohablantes. Esto pone en evidencia la importancia de que los docentes realicen actividades que focalicen en la expresión, mediante la lectura sistemática, repetida y modelada. El trabajo de lectura de los textos, realizado por el educador, de manera sistemática, repetida y frecuente a lo largo del programa, se centra en estas habilidades.

Con relación al vocabulario, se encuentran diferentes resultados. Se evidencia una mejora significativa en el caso del vocabulario receptivo (que se demanda en la prueba QPC), pero no se registra un cambio similar en la elaboración de la definición de palabras (que se requiere en la prueba Vocabulario del WISC IV). Se infiere que este resultado puede estar relacionado con que el programa apunta a trabajar la comprensión de las palabras, más que la producción conceptual de significados. Es decir, se desarrollan fundamentalmente estrategias que posibilitan la conceptualización mediante inferencias léxicas, de forma tal de inferir los significados de los términos y en función de la categorización.

Se compararon estos resultados con los obtenidos con la aplicación del programa LEE Comprensivamente (Gottheil, Brenlla et al., 2019; Fonseca et al., 2014; 2019), en el que los niños también fueron evaluados con la prueba de Vocabulario (WISC IV) y quienes

pertenecían al grupo de intervención obtuvieron un desempeño significativamente más alto que el grupo control. Se consideró que esta diferencia puede deberse a la modalidad de abordaje de esta habilidad en dicho programa, en el que se trabaja explícitamente la posibilidad de producir definiciones. En este aspecto, también puede haber incidido la edad de los participantes, ya que se ha demostrado que la importancia del conocimiento del vocabulario para la CL aumenta entre los 7 y los 10 años aproximadamente (Sterpin et al., 2021), tal vez porque, a medida que los niños se convierten en decodificadores de palabras más hábiles y fluidos, el vocabulario se vuelve más importante para la CL y se incrementa significativamente el aprendizaje de palabras a partir del texto escrito. Es decir, se trata de una capacidad que presenta un cambio sustancial desde este momento en adelante

Con respecto a la comprensión de información literal, el programa muestra un efecto significativo. Los niños que recibieron la intervención con el programa recuperaron mejor la información acerca de los hechos y las secuencias de los textos que aquellos que no habían recibido el programa. Este resultado es congruente con otras investigaciones de programas de intervención que se centran en la recuperación de hechos y secuencias (Abusamra et al., 2011).

En relación a la elaboración de inferencias conectivas (puente y anafóricas) y elaborativas, el programa muestra un efecto significativo. Los participantes que recibieron la intervención con el programa lograron reponer información inferencial más eficientemente de quienes no habían recibido el programa. Este resultado es congruente con las investigaciones previas realizadas con el programa LEE Comprensivamente (Gottheil, Brenlla et al., 2019; Fonseca et al., 2019).

En cuanto a la comprensión de la estructura del texto, el programa también evidencia efectos significativos. La capacidad para ubicar la frase que mejor sintetiza lo que plantea el texto e identificar el significado global del mismo se incrementó significativamente en los niños que recibieron la intervención con el programa, a diferencia de quienes recibieron la enseñanza convencional. Estos resultados son coincidentes con los evidenciados en trabajos similares con distintos programas.

Respecto del monitoreo de la comprensión, los niños que recibieron la intervención con el programa mostraron una mejor capacidad para la evaluación y detección de incongruencias, ya sean de palabras inventadas dentro del texto o de información contradictoria. De acuerdo con las investigaciones previas (Oakhill & Cain, 2013) la habilidad de monitoreo se considera central y predictora de la CL.

Por último, las medidas de comprensión general mostraron que los niños del grupo de intervención realizaron avances significativos a partir del trabajo con el programa. Los resultados son coincidentes con las tendencias encontradas en los estudios que analizan

programas de intervención en CL (Ripoll & Aguado, 2014) acerca de que las intervenciones basadas en la enseñanza de estrategias de comprensión, pero que también enfatizan el papel del vocabulario, del conocimiento previo, de la realización de inferencias y la motivación, producen mejoras notables, aspectos abordados específicamente en el desarrollo del programa. En el mismo sentido, también reflejan que las intervenciones que involucran los componentes de vocabulario y comprensión logran niveles de impacto mayores en la comprensión lectora que las que se centran en otros aspectos involucrados en la lectura (Balbi et al., 2018).

Conclusiones

En síntesis, los resultados indicaron que el grupo de intervención muestra una mejora significativa en su desempeño en comparación con el grupo control en espera, en la comprensión general, como también en las habilidades de monitoreo, recuperación de la información literal, elaboración de inferencias conectivas y elaborativas, reconocimiento de la macroestructura y, en ciertos aspectos implicados en el vocabulario, siendo los procesos centrales a los que se apuntó mediante la intervención con el programa. Estos resultados evidencian que el Programa de Intervención PLM (Gottheil et al., 2017) es efectivo para el desarrollo de la CL, recomendado para el trabajo con niños del nivel escolar a que apunta a primer ciclo.

Algunas limitaciones de este estudio se vinculan con el número limitado de participantes, y que, si bien estaba planificado ampliar la muestra, no se pudo concretar en función del contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) presente en el año 2020. Otra de las limitaciones se vincula con que se trata de una muestra acotada, no aleatoria y por conveniencia. Futuros estudios deberían apuntar a aumentar el número de participantes y realizar una evaluación posterior, en el mediano plazo, de modo de establecer el seguimiento de la CL de los participantes.

De esta manera, queda resaltada la importancia de la enseñanza explícita de estrategias y del trabajo sistemático sobre las mismas, concluyéndose que dicho programa puede constituirse en una herramienta rápida y eficaz para mejorar la CL. En este sentido, las actividades que propone implican una intervención intensiva y sistemática por parte de los educadores, de forma tal que se manifiesten explícitamente, para que se puedan ir internalizando gradualmente.

Finalmente, se considera que este trabajo evidencia la eficacia del programa, a partir de un diseño que implicó controles estandarizados y longitudinales. Siguiendo a Gomez-Koban et al. (2019) es necesario llevar a cabo programas de intervención basados en evidencia científica, ya que la probabilidad de lograr resultados positivos al implementar dichos programas es mayor. Esto apunta a achicar la brecha entre investigación y práctica

educativa en el contexto de los países hispanohablantes, de forma tal que los docentes cuenten con propuestas que poseen evidencia empírica. El desconocimiento de los docentes encargados del proceso de enseñanza de la lectura incide en sus prácticas, a partir de las creencias y percepciones sobre el aprendizaje de la lectura. Por lo tanto, fundamentalmente, se intenta realizar un aporte al reconocimiento de la necesidad de un abordaje explícito de las estrategias implicadas en la comprensión lectora en etapas más tempranas de la escolaridad, a fin de propiciar las intervenciones que apuntan a estos procesos en forma integrada con procesos más básicos, reconociendo las múltiples interacciones entre los mismos.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V.; Casajús A.; Ferreres, A.; Ratier, A.; De Beni, R. & Cornoldi, C. (2014). *Programa Leer para Comprender II. Libro Teórico y Libro de actividades*. Paidós.
- Abusamra, V.; Casajús, A.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. & Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*. Paidós.
- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender. Evaluación de la comprensión de textos*. Paidós.
- Alliende, F.; Condemartín, M. & Milicic, N. (1991). *Prueba CLP formas paralelas: prueba de comprensión, lectora de complejidad, lingüística progresiva: 8 niveles de lectura*. CEPE.
- Balbi, A.; von Hagen, A.; Cuadro, A. & Ruiz, C. (2018). Revisión sistemática sobre intervenciones en alfabetización temprana: Implicancias para intervenir en español. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), 31–48. <https://doi.org/10.14349/rpl.2018.v50.n1.4>.
- Balbi, A., von Hagen, A., Jimenez, J. E., & Cuadro, A. (2020). Eficacia de una intervención en alfabetización basada en la evidencia para niños hispanoparlantes con riesgo lector de niveles socioeconómicos vulnerables. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18 (1). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2692>
- Barreyro, J. P.; Musci, M. C.; Buonsanti, L.; Brenlla, M. E. & Gottheil, B. (2020). REMICOM: evaluación del monitoreo de la comprensión lectora en niños y niñas. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 12 (2), 24-30. <https://doi.org/10.5579/rnl.2019.0592>.
- Borzone, A. M. & De Mier, V. (2017). *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Programa para el desarrollo cognitivo, lingüístico y socio emocional en 1º infancia. Guía para el docente*. AKADIA.

- Borzone, A.M. & Marder, S. (2015). *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente*. Paidós.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696. [http://doi: 10.1348/000709905X67610](http://doi.org/10.1348/000709905X67610).
- Calero, A. & Calero-Pérez, E. (2021). Opacidad ortográfica y aprendizaje de la comprensión lectora en español. *Ocnos*, 20 (2), 33-42.
- Catts, H. W.; Compton, D.; Tomblin, J. B. & Bridges, M. S. (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 166–181. <https://doi.org/10.1037/a0025323>.
- Defior Citoler, S.; Fonseca, L.; Gottheil, B.; Aldrey, A.; Jiménez Fernández, G.; Pujals, M.; Rosa, G. & Serrano Chica, F. D. (2006). *LEE Test de Lectura y Escritura en Español*. Paidós.
- Defior, S. & Serrano, F. (2014). Aspectos diacrónicos y sincrónicos del español: relación con la adquisición del lenguaje escrito. *Estudios de Psicología*, 35(3), 450-475. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.974422>.
- Diuk, B. (2013). *Guía para el docente, propuesta DALE! derecho a aprender a leer y escribir*. Asociación Civil ETIS - Equipo de Trabajo e Investigación Social.
- Ferreres, A.; Abusamra, V.; Casajús, A. & China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (TECLE). *Neuropsicología Latinoamericana*, 3(1). <https://doi.org/10.5579/rnl.2011.0040>.
- Ferroni, M. (2021). Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza. *Rev. CES Psico*, 14(3), 1-18. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5188>.
- Florit, E. & Cain, K. (2011). The simple view of reading: is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>.
- Fonseca, L.; Migliardo, G.; Simian, M.; Olmos, R. & León, J. A. (2019). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: impacto de un Programa de Intervención en español. *Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>.
- Fonseca, L.; Pujals, M.; Lasala, E.; Lagomarsino, I.; Migliardo, G.; Aldrey, A.; Buonsanti, L. & Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41-50. <https://doi.org/10.5579/rnl.2014.0151>.

- Fumagalli, J.; Barreyro, J. P. & Jaincheco, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y comprensión de textos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 163-186.
- Gomez-Koban, C.; Calet, N. & Defior, S. (2019). Intervention programs in Educational Psychology: Bridging research and practice. *Anales de psicología/ Annals of psychology*, 35(3), 378-388. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.327941>.
- Gottheil, B.; Barreyro, J. P.; Ponce de León, A.; Ibarra, A. A. & Brenlla, M. E. (2019). ¿Qué Palabras Conozco? Propiedades psicométricas de una prueba de vocabulario para niños y niñas de nivel primario. *Investigaciones En Psicología*, 24(1), 17–25. <https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n1a10>.
- Gottheil, B.; Brenlla, M. E.; Barreyro, J. P.; Pueyrredón, D.; Aldrey, A.; Buonsanti, L.; Freire, L.; Rossi, A. I. & Molina, S. (2019). Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 99-111. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>.
- Gottheil, B.; Fonseca, L.; Aldrey, A.; Lagomarsino, I.; Pueyrredón, D.; Buonsanti, L.; Freire, L.; Lasala, E.; Mendivelzúa, A. & Molina, S. (2011). *Lee comprensivamente*. Paidós.
- Gottheil, B.; Pueyrredón, D.; Aldrey, A.; Buonsanti, L.; Freire, L.; Rossi, A. I. & Molina, S. (2017). *Para Leerte Mejor, Propuesta para el desarrollo de la comprensión lectora y habilidades de pensamiento*. Paidós.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <https://doi.org/10.1177%2F0741932586007001>
- Kendeou, P. & Van Den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & cognition*, 35(7), 1567-1577. <https://doi.org/10.3758/BF03193491>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34(49-50), 113-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342001004900008>.
- McNamara, D. S. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 19-30. <https://doi.org/10.3758/BF03195567>.
- McNamara, D.S. (Ed.). (2007). *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies*. Taylor and Francis Group.

- McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 297–384). Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2).
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2017). *Aprender 2017, Informe de Resultados: Primaria*. Secretaría de Evaluación Educativa. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender>
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. En N. J. Snowing, & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch14>.
- Oakhill, J. V. & Cain, K. (2007). Issues of Causality in Children's Reading Comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Comprehension Strategies Theories, Interventions, and Technologies* (pp.47–71). Lawrence Erlbaum Associates.
- Oakhill, J. V.; Cain, K. & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.
- Oakhill, J. V. & Cain, K. (2013). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence from a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91–121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>.
- Oakhill, J. V.; Cain, K. & Elbro, C. (2019). Reading Comprehension and Reading Comprehension Difficulties. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading Development and Difficulties: Bridging the Gap Between Research and Practice* (pp. 83-115). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_5.
- Oakhill, J. V., Hartt, J. & Samols, D. (2005). Comprehension monitoring and working memory in good and poor de comprehenders. *Reading and Writing*, 18, 657-686. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-3355-z>.
- OCDE. (2019). PISA 2018 Reading Framework, In *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://bit.ly/2OKXqOP>.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>.
- Perfetti, C.; Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Blackwell.
- Ripoll, J. C. & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>

- Silva Trujillo, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-55.
- Snow, C. (2018). Simple and Not-So-Simple Views of Reading. *Remedial and Special Education*, 39, 313-317. <https://doi.org/10.1177/0741932518770288>.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 1-23.
- Sterpin, L. F.; Ortiz, S. S.; Formoso, J. & Barreyro, J. P. (2021). The role of vocabulary knowledge on inference generation: A meta-analysis. *Psychology of Language and Communication*, 25(1), 168-193. <https://doi.org/10.2478/PLC-2021-0008>.
- Taborda, A. R.; Brenlla, M. E. & Barbenza, C. (2011). Adaptación argentina de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV). En D. Wechsler, *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV)* (pp. 37-55). Paidós.
- UNESCO. (2013). *Segundo Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Repensar la Alfabetización*. UNESCO y Institute for Lifelong Learning.
- Wechsler, D. (2011). *Test de inteligencia para niños WISC-IV: Manual técnico y de administración*. Paidós.

¹ Dra. en Psicopedagogía por la UCA, Magíster en Psicología del Aprendizaje (UNCo). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA), Licenciada en Psicopedagogía (UM). Profesora Adjunta en el área de Psicología de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Docente de la Especialización en Asesoramiento Educativo y directora de un proyecto de investigación sobre Comprensión Lectora en niños y niñas de escolaridad primaria de la misma universidad.

² Magíster en Psicología del Aprendizaje (UNCo), Especialista en Educación Maternal (Infod). Licenciada en Psicopedagogía (USAL), Profesora Adjunta en el área de Psicología del Desarrollo Universidad Nacional del Comahue. Docente de la Especialización en Asesoramiento Educativo y Co directora de un proyecto de investigación sobre Comprensión Lectora en niños y niñas de escolaridad primaria (UNCo).

³ Doctor en Psicología por la UBA, con especialización en procesos y habilidades vinculadas a la comprensión del texto, la memoria de trabajo y las capacidades atencionales. Licenciado en Psicología (UBA) y Especialista en Estadística para Ciencias de la Salud por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director de proyectos de Investigación UBACyT desde el año 2011.

⁴ Doctora en Psicología por la UCA, con formación especializada en psicometría y evaluación psicológica y educativa. Especialista en entornos virtuales de aprendizaje (UCA). Licenciada en Psicología (UBA). Profesora titular de Psicometría y Metodología (UCA). Investigadora del Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (UCA). Dirección de proyecto UBACyT y codirección de proyecto FONCyT. Dirección de proyectos UCAD desde el año 2010. Consultora en Psicometría de organismos internacionales y nacionales.

⁵ Lic. en Psicopedagogía por la USAL, directora del equipo Indago de investigación en Psicopedagogía. Psicopedagoga clínica. Ex docente universitaria en UNSAM. Coautora de diversos materiales vinculados al lenguaje escrito, Test LEE, Programas de comprensión lectora Para Leerte Mejor y LEE Comprensivamente, libros infantiles destinados a trabajar las complejidades ortográficas del español, artículos.

⁶ PIN 1 C-142 - Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue - 2018/2022.