

## **EFFECTOS DE UNA PROPUESTA PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

LUIS ÁNGEL ROLDÁN / VERÓNICA ZABALETA / JUAN PABLO BARREYRO

### **Resumen:**

El objetivo del presente trabajo consiste en evaluar los efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos. La intervención se desarrolló en el marco de la asignatura Construcción de ciudadanía, con alumnos que asistían al primer año de una escuela secundaria argentina. Se trata de un estudio cuasi-experimental, pre-test y pos-test, con grupo control, en el que participaron 63 estudiantes. Los resultados mostraron que la intervención tuvo efectos en eficacia lectora, inferencias, comprensión general y el conocimiento de la asignatura en la que se aplicó el programa. Se discuten los hallazgos de la investigación a la luz de la importancia de contextualizar las propuestas de intervención en relación con las demandas del ámbito escolar.

### **Abstract:**

The aim of this paper is to evaluate the effects of a program to improve reading comprehension. The study was conducted within the framework of the Citizenship class of first-year students in an Argentine secondary school. A total of 63 students took part in a quasi-experimental study, which used pre-test and post-test assessment, and a control group. The results show that the intervention had effects on effective reading, inferences, general comprehension, and knowledge of the subject taught in the class where the program was implemented. The findings are discussed in light of the importance of contextualizing intervention proposals according to the demands of the school environment.

**Palabras clave:** comprensión de lectora; lectura; educación secundaria.

**Keywords:** reading comprehension; reading; secondary education.

---

Luis Ángel Roldán: becario doctoral de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) y docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Calle 51, Ensenada, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: aroldan@psico.unlp.edu.ar (ORCID: 0000-0003-2168-7908).

Verónica Zabaleta: docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC). Provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: vzabaleta@psico.unlp.edu.ar (ORCID: 0000-0002-5302-196X).

Juan Pablo Barreyro: docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: jbarreyro@psi.uba.ar (ORCID: 0000-0002-1606-1049).

## Introducción

En Argentina, y en otros países de Latinoamérica, persisten situaciones de inequidad en el acceso a herramientas culturales clave, como la comprensión de textos (OECD, 2019; Secretaría de Evaluación Educativa, 2018; Unesco, 2015). Esta situación es particularmente crítica en el nivel secundario de enseñanza, en el que la habilidad para comprender textos se vuelve una herramienta para el aprendizaje escolar.

Otro aspecto problemático se refiere a la “transferencia” de los conocimientos generados en el campo de la investigación en psicología educativa al quehacer cotidiano de los docentes y de los profesionales de la educación. A pesar de las investigaciones que muestran un avance en torno al modo en que se puede mejorar la comprensión lectora, dichos conocimientos no siempre tienen impacto en la práctica escolar cotidiana o tienen un impacto parcial o relativo (Ripoll y Aguado, 2014).

La psicología cognitiva parte del supuesto de que las conductas humanas pueden explicarse en virtud de representaciones internas e intenciones (Rivière, 1987). En el campo de la comprensión lectora, dicha perspectiva se ha enfocado en las representaciones mentales que se construyen a partir de la interacción entre el lector y el texto (McNamara y Magliano, 2009). De forma complementaria, el enfoque cognitivo ha sistematizado una serie de habilidades que intervienen en la comprensión de textos escritos y que resultan relevantes para el presente trabajo.

En primer lugar, dicha perspectiva psicológica parte del supuesto de que, para que se pueda comprender un texto, el lector debe ser eficaz. El reconocimiento veloz y preciso de palabras posibilita acceder rápidamente al significado de las mismas (Nation y Snowling, 1998; Perfetti, 2010) y, a su vez, la fluidez en dicho proceso permite liberar recursos cognitivos para aplicarlos a otros de orden superior implicados en la comprensión (Perfetti, 1985; Share, 1995).

En segundo lugar, resulta crítico el conocimiento acerca del vocabulario. Dicho conocimiento implica, por un lado, tener almacenada la definición o concepto de la palabra, además, la relación que la misma pueda tener con otras palabras asociadas. Finalmente, las transformaciones que pueda experimentar y los posibles cambios de significado según el contexto (McKeown, Beck, Omanson y Perfetti, 1983; Perfetti, 2007).

Asimismo, el lector debe manejar sus recursos cognitivos para establecer relaciones entre partes explícitas del texto o para vincular su conocimiento

previo con la información que aparece en el texto, esto es: debe poder realizar inferencias. Si bien existen numerosas clasificaciones de los tipos de inferencias (Cain, Oakhill, Barnes y Bryant, 2001; Escudero y León, 2007; Graesser, Singer y Trabasso, 1994; León, 2003), un amplio consenso sugiere que pueden clasificarse en dos tipos: inferencias puente y elaborativas. Las primeras contribuyen a la coherencia conectando diferentes partes del texto entre sí; dicho de otra manera: establecen relaciones entre las proposiciones presentes en las frases distribuidas a lo largo del texto. Las inferencias elaborativas, en cambio, permiten elaborar y enriquecer la información proporcionada por el texto, estableciendo relaciones entre lo leído y el conocimiento general del lector.

Por último, el lector, debe ser capaz de jerarquizar la información que aparece en el texto. La jerarquía del texto refiere a la capacidad de discriminar entre información relevante e irrelevante. Esto posibilita construir un modelo mental, integrando la información procedente del texto y el conocimiento del mundo del lector (Kintsch y Rawson, 2005). El texto posee información que el lector debe organizar y disminuir o compactar para que se vuelva manejable. La necesidad de que el lector tenga que jerarquizar la información, da cuenta de que no aparece de tal manera en el texto; las ideas principales están mezcladas con las secundarias, con detalles o datos ampliados que son importantes de distinguir para comprenderlo.

Además de habilidades generales de lectura y comprensión de textos, algunos autores insisten en la importancia de enseñar a los alumnos destrezas de lectura, escritura y oralidad que están asociadas a las disciplinas que se enseñan en la escuela primaria avanzada y en la secundaria (Hynd-Shanahan, 2013; Shanahan y Shanahan, 2012). Sin desconocer dichas habilidades específicas que permitirían comprender y aprender dentro de las disciplinas que se enseñan en la escuela, otros trabajos proponen que las habilidades generales de comprensión resultan críticas y necesarias para la lectura disciplinar exitosa (Englert, Mariage, Okolo, Shankland *et al.*, 2009; Reed, Petscher y Truckenmiller, 2016).

La mayoría de los trabajos de investigación consultados que evalúan la eficacia de un programa para mejorar la comprensión de textos en Argentina se han realizado en el nivel de enseñanza primario. Además, en dichas intervenciones no se utilizan textos propios de las disciplinas del currículum escolar, ni tampoco evalúan las relaciones de la mejora en la comprensión lectora con el aprendizaje escolar de asignaturas específicas

(Cartoceti, Abusamra, De Beni y Cornoldi, 2016; Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos *et al.*, 2019; Fonseca, Pujals, Lasala, Lagomarsino, *et al.*, 2014; Gottheil, Brenlla, Barreyro, Pueyrredón *et al.*, 2019; Ochoa, Del Río, Mellone y Simonetti, 2019). En consecuencia, esos programas mantienen una “distancia” con la configuración áulica de la realidad escolar y las tareas que llevan a cabo los profesores. La propuesta que se presenta en este trabajo busca contribuir con el abordaje de algunos de los problemas señalados anteriormente.

En línea con lo expuesto, este trabajo se propone evaluar los efectos de un programa para mejorar la comprensión de textos, en las siguientes variables: eficacia lectora, inferencias, vocabulario, jerarquía de la información textual y comprensión general. Asimismo, se busca ponderar si el entrenamiento de habilidades generales mejora los conocimientos que poseen los alumnos de la asignatura donde se desarrolló el programa.

El interés por llevar a cabo el estudio en ingesantes 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 sobreedad (Tiramonti, 2019).

## **Método**

### **Diseño**

Se utilizó un diseño cuasi-experimental con pre y postest, con grupo control (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2010).

### **Participantes**

La muestra estuvo compuesta por 63 alumnos que asistían al primer año de una escuela secundaria de gestión privada de la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina), con una edad promedio de 11.9 años ( $DE= 0.33$ ). Todos los niños incluidos eran hablantes nativos del español, y de un nivel socioeconómico medio. Los sujetos no se asignaron al azar a los grupos ni se emparejaron, los grupos ya estaban conformados antes de la investigación en función de la división del grado que propone el establecimiento escolar.

La muestra fue estratificada en un grupo control, que recibió enseñanza tradicional ( $n= 31$ ), y en un grupo experimental, el cual participó de la intervención que se explica más adelante ( $n= 32$ ). Además, participaron dos docentes y un investigador. Una de las profesoras llevó a cabo la propuesta de intervención que se presenta en este trabajo con una participación

activa, y la supervisión del investigador. La otra condujo las clases sin recibir asesoramiento ni supervisión de parte del investigador, impartiendo su enseñanza de forma habitual.

## Instrumentos

*Test Leer para Comprender (TLC)* (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni *et al.*, 2010). Este instrumento se compone de 11 subtests que evalúan diferentes aspectos de la comprensión lectora; además, posee cuatro *screenings* que valoran de forma general la comprensión. Para este trabajo se utilizó el *screening* informativo “Japón: primeros en dibujos animados”, para ponderar la comprensión general, y las subpruebas de Vocabulario, Inferencias y Jerarquía del texto.

*Subprueba de Semántica Léxica* (vocabulario). 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, con un puntaje máximo de 12 puntos.

*Subprueba de Inferencias*. Evalúa la capacidad de realizar inferencias semánticas, sintácticas y puente. Consiste en 12 ítems, con un puntaje máximo de 12 puntos.

*Subprueba de Jerarquía del Texto*. 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.

Estas pruebas poseen una consistencia interna evaluada con alfa de Cronbach de .66 para el *screening* informativo, .73 para Vocabulario, .77 para Inferencias y .74 para el caso de Jerarquía del texto. El test posee baremos para los últimos tres grados de la educación primaria de la Ciudad de Buenos Aires, y los últimos dos años de la primaria y primer año de la educación secundaria para la Provincia de Buenos Aires (Área Metropolitana de Buenos Aires).

*Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE)* (Ferreres, Abusamra, Casajús y China, 2011). Se compone de 64 ítems de elecciones múltiples, cada uno es una oración que debe completarse con una de las cuatro opciones, solo una de ellas es correcta. Además, se presentan tres palabras distractoras que difieren desde el punto de vista fonológico, ortográfico o semántico de la

palabra correcta. El alumno debe completar la mayor cantidad de reactivos en un tiempo máximo de cinco minutos. 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. En el estudio llevado a cabo en la ciudad de Buenos Aires y alrededores, la prueba presenta un coeficiente de estabilidad  $r = .90$ , evaluado a través del método de test-retest (China, 2018).

*Prueba de contenido escolar.* Se diseñó específicamente para este trabajo. Incluye nueve preguntas de opción múltiple, que se elaboraron teniendo en cuenta los contenidos explicitados para la asignatura Construcción de ciudadanía, en el currículum escolar oficial para la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, se tuvieron en cuenta los temas particulares que las docentes impartían en la institución en la que se llevó a cabo el estudio. El objetivo del instrumento fue, entonces, evaluar el conocimiento de los temas enseñados, los que se trabajaron a partir de los textos que se seleccionaron para la intervención. Además, se buscó evaluar dichos conocimientos de forma independiente a las habilidades de lectura. La elección de una prueba de este estilo se apoya en la selección realizada en otras investigaciones con el fin de evaluar los efectos de los programas de intervención en lectura, en el conocimiento de los contenidos de áreas disciplinares específicas (Guthrie, McRae y Klauda, 2007; Guthrie, McRae, Coddington, Klauda, *et al.*, 2009; Vaughn, Swanson, Roberts, Wanzek, *et al.*, 2013).

*Programa de intervención.* La propuesta se desarrolló con el fin de mejorar la comprensión de textos expositivos en un área del currículum (Construcción de ciudadanía) en el contexto escolar. Se diseñó a partir de considerar, por un lado, la actividad *lectura-preguntas-respuestas* (Cole y Engeström, 1993; Cole, 1999) y la *enseñanza recíproca* (Palinscar y Brown, 1984) y, por otro, un programa de intervención preexistente, que se fundamenta en un modelo cognitivo, multicomponencial de la comprensión lectora que reconoce diferentes áreas, a saber: esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, estructura sintáctica, cohesión textual, inferencias, intuición del texto, jerarquía del texto, modelos mentales, flexibilidad mental y errores e incongruencias (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, *et al.*, 2011; De Beni, Cornoldi, Carretti, y Meneghetti, 2003). Se seleccionaron tres de las mencionadas áreas: semántica léxica (vocabulario),

inferencias y jerarquía del texto. Se eligieron textos específicos vinculados al área curricular y diferentes de los incluidos en el programa original (fundamentalmente narrativos). El estudio supone entonces la recontextualización, de acuerdo con las demandas propias del ámbito escolar, de un programa para el desarrollo de la comprensión de textos.

Las actividades que componían la propuesta estuvieron a cargo de la docente y de un investigador, los que funcionaron como una pareja pedagógica. Construcción de ciudadanía es un espacio curricular que se prolonga durante los primeros tres años del mencionado nivel educativo. En dicha asignatura se propone que los adolescentes construyan el ejercicio de una ciudadanía activa, en la medida en que el aula y la escuela son espacios donde ellos como ciudadanos se relacionan con otros y con el Estado.

Para abordar los temas que propone el diseño curricular, se seleccionaron 14 textos de dos manuales escolares (Balbiano, De Luca, Echt, Galli *et al.*, 2012; Marrone, Fuertes, Ferreyra, Ramírez-Llorens, *et al.*, 2014), destinados para el primer año de secundaria del espacio curricular en cuestión. Los temas abordados fueron: la igualdad y la equidad, la justicia, la adolescencia, la identidad individual y colectiva, los derechos humanos, la cultura, la participación y la democracia, la diversidad, la convivencia y los conflictos, la libertad y la responsabilidad.

Cada encuentro estaba dividido en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Durante el primero se realizaban diferentes actividades. Una de las más importantes fue la denominada “nube de predicciones”, en la que los alumnos debían predecir palabras clave que anticiparan el tópico central del texto, a partir de los elementos paratextuales (Leahey y Harris, 1998). Esta actividad estaba mediada por una nube impresa en papel que se colocaba en el pizarrón al inicio de la clase, y que era completada por la docente, a partir de las anticipaciones que realizaban los estudiantes. Asimismo, en este primer momento, se proyectaban videos que abordaban algunos de los temas a trabajar, o que ejemplificaban 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.*, 2019).

En el segundo momento, la docente leía en voz alta el texto a trabajar, de manera que los alumnos tuvieran un modelo de cómo se debe leer con precisión, velocidad y entonación adecuadas. Seguidamente, se conformaban ocho grupos de cuatro integrantes cada uno. Cada alumno tenía un

rol mediado por una tarjeta, siguiendo la propuesta de Cole y Engeström (1993). El rol que cada alumno asumía variaba de un encuentro a otro. Se definieron cinco roles: “yo jerarquizo la información” (jerarquía del texto), “yo me ocupo de las palabras difíciles de comprender” (vocabulario), “yo leo en voz alta” (fluidez lectora), “yo realizo las inferencias” (inferencias), y “yo comunico el trabajo que realizó mi grupo”. El ejercicio del rol implicaba resolver un conjunto de actividades a partir del texto. Durante los primeros ocho encuentros se trabajaron los roles de jerarquía del texto, vocabulario, fluidez y comunicación grupal. En los encuentros restantes (seis), el rol de jerarquía textual fue remplazado por el de inferencias.

Las actividades que realizaban los alumnos en los roles de vocabulario, inferencias y jerarquía del texto se elaboraron a partir de aquellas propuestas en el programa *Leer para comprender* (Abusamra *et al.*, 2011), considerando las particularidades de los textos seleccionados para la intervención.

Antes de la entrega de roles, el investigador explicitaba los procesos cognitivos implicados en el ejercicio de cada rol y cómo se relacionaban con la comprensión. En el área de jerarquía del texto se incluyeron actividades que implicaban distinguir información relevante de la que no lo era, a través de la titulación de párrafos, el resumen de párrafos o el resumen de los textos. En el rol de inferencias se trabajaron las diferencias entre información explícita e implícita en los textos y la activación de conocimiento previo relevante para la resolución de las tareas; así como actividades que ejercitaron la realización de inferencias léxicas. En el área de vocabulario los alumnos trabajaron sobre las definiciones de palabras disciplinares (propias de la asignatura) y no disciplinares. La lectura en voz alta, y de forma repetida, fue otra de las actividades que se realizaron, a fin de que los alumnos ejercitaran la fluidez lectora. Finalmente, el rol de comunicación de trabajo grupal requería que el alumno que lo llevaba a cabo se pusiera al tanto del trabajo de sus compañeros y comunicara en el plenario final de la clase la labor grupal.

En el momento posterior a la lectura, la docente, junto con el investigador, retomaban las actividades que los alumnos habían resuelto previamente en sus grupos. En todos los encuentros, las palabras disciplinares se volcaban en un fichero, el que se fue convirtiendo progresivamente en un artefacto de consulta por parte de los alumnos y de los coordinadores. Asimismo, en este tercer momento, se recuperaban las predicciones presentes en la nube y se analizaba de modo conjunto si las anticipaciones realizadas



se cumplían o no y por qué. La tabla 1 expone los temas y habilidades trabajados en cada uno de los encuentros.

TABLA 1

*Textos y habilidades trabajadas en el programa de intervención*

<b>Texto</b>	<b>Áreas de la comprensión trabajadas</b>	<b>Carga horaria</b>
Ciudadanía, participación y democracia (Balbiano <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Distintas formas de participar (Balbiano <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Una sociedad, muchos actores (Balbiano <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Una sociedad, muchos actores (Balbiano <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Ciudadanía, participación y democracia (Marrone <i>et al.</i> , 2014)	Vocabulario, jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Distintas formas de participar (Balbiano <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Entre la libertad y la responsabilidad (Balbiano <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Entre la libertad y la responsabilidad (Balbiano <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, jerarquía del texto, fluidez lectora	2hs
Identidad cultural individual y colectiva (Marrone <i>et al.</i> , 2014)	Vocabulario, inferencias, fluidez lectora	2hs
La identidad cultural colectiva (Marrone <i>et al.</i> , 2014)	Vocabulario, inferencias, fluidez lectora	2hs
Definir la adolescencia (Balbiano <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, inferencias, fluidez lectora	2hs
Igualdad en la diversidad (Marrone <i>et al.</i> , 2014)	Vocabulario, inferencias, fluidez lectora	2hs
La justicia (Balbiano <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, inferencias, fluidez lectora	2hs
¿Cuándo una sociedad es justa? (Balbiano <i>et al.</i> , 2012)	Vocabulario, inferencias, fluidez lectora	2hs

Fuente: elaboración propia.

## Procedimientos

En primer lugar, se tomó contacto con la institución 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 estudiantes 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.

Seguidamente, se procedió a evaluar colectivamente tanto al grupo control como al experimental, en dos encuentros de 50 minutos para cada grupo, con los instrumentos antes detallados. Luego, se trabajó con los niños que participaron de la intervención durante 14 encuentros de dos horas reloj cada uno, aplicando la propuesta de intervención con una periodicidad de un encuentro por semana, durante el horario escolar. Los participantes del grupo control recibieron enseñanza habitual por parte de la docente a cargo de ese grupo. Al finalizar la intervención, ambos grupos fueron evaluados nuevamente con los mismos instrumentos en dos encuentros de 50 minutos cada uno.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS en su versión 25. Se calcularon estadísticos descriptivos de ambos grupos y momentos de la evaluación. Seguidamente, se analizaron las distribuciones de las variables de inferencia, jerarquía del texto, vocabulario y eficacia lectora, comprensión general y en la prueba de contenido escolar en ambos grupos (variables dependientes), antes y después de la aplicación del programa de intervención (variable independiente). Las distribuciones de todas las variables se alejaron de la distribución normal asintótica, por lo que se utilizaron estadísticos no paramétricos.

Para ponderar la magnitud de la diferencia entre las observaciones antes y después del programa de intervención se calculó  $\delta$  de Cliff, un tamaño de efecto robusto para distribuciones no normales (Macbeth, Razumiejczyk y Ledesma, 2011). Dicho estadístico no requiere ninguna asunción previa y evalúa la magnitud de la superposición entre dos vectores de observaciones. El  $\delta$  de Cliff es un número real que se mueve entre  $-1$  a  $+1$ . Sin embargo, el  $+$  o  $-$  depende solo del vector que ingresó primero en los cálculos. Por lo tanto, simplemente puede considerarse el valor absoluto para ponderar

el tamaño del efecto. Al igual que en el trabajo de Macbeth, Razumiejczyk, Crivello, Bolzan *et al.* (2014), se consideró un tamaño del efecto pequeño cuando  $\delta$  de Cliff fue de alrededor de .147, medio cuando rondó .33, y grande cuando se situó alrededor de .474.

## Resultados

### Efectos del programa sobre la comprensión de textos

A través de la  $U$  de Mann-Whitney se comprobó que, en la evaluación pre-test, los grupos no diferían en su rendimiento en comprensión general ( $U= 346.00$ ,  $z= -1.731$ ,  $p=.083$ ), eficacia lectora ( $U= 407.00$ ,  $z= -0.838$ ,  $p= .402$ ), inferencias ( $U= 412.00$ ,  $z= -0.763$ ,  $p= .446$ ), vocabulario ( $U= 461.00$ ,  $z= -0.059$ ,  $p= .953$ ), ni jerarquía del texto ( $U= 418.50$ ,  $z= -0.667$ ,  $p= .505$ ). La tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos de las medidas en ambos grupos.

TABLA 2

*Estadísticos descriptivos de los grupos control y experimental*

	Mínimo	Pre-test Máximo	M (DE)	Mínimo	Post-test Máximo	M (DE)
<b>Grupo control</b>						
Inferencias	4	12	9.14 (2.22)	3	12	9.10 (2.55)
Jerarquía	4	12	9.03 (2.37)	2	12	9.00 (2.69)
Vocabulario	5	12	9.23 (1.85)	4	12	9.83 (2.12)
Eficacia	23	64	51.40 (9.97)	34	64	53.62 (9.16)
Comprensión	3	10	7.97 (2.04)	0	10	7.69 (2.36)
<b>Grupo experimental</b>						
Inferencias	3	11	8.59 (2.54)	7	12	10.30 (1.68)
Jerarquía	2	12	8.75 (2.06)	3	12	9.27 (2.10)
Vocabulario	3	11	9.00 (2.28)	7	12	10.00 (1.41)
Eficacia	27	64	49.13 (9.69)	33	64	58.77 (6.83)
Comprensión	3	10	7.19 (1.86)	3	10	7.85 (2.03)

Fuente: elaboración propia.

Para conocer el efecto de la intervención realizada, se compararon las observaciones obtenidas antes y después de la intervención en las pruebas de comprensión general, vocabulario, inferencias, jerarquía del texto y eficacia lectora. Dicho análisis se realizó utilizando la prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

En el caso de la prueba de inferencias, se observó que el grupo experimental mejora de forma estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto grande ( $Z = -3.357$ ,  $p = .001$ ,  $\delta = -.441$ ). El grupo control, en cambio, no registra diferencias significativas entre las mediciones pre y post-test ( $Z = -0.305$ ,  $p = .761$ ,  $\delta = -.060$ ).

En la medida de jerarquía del texto, el grupo experimental no mostró diferencias estadísticamente significativas, aunque se detectó un tamaño del efecto pequeño ( $Z = -1.164$ ,  $p = .245$ ,  $\delta = -.136$ ). Por otro lado, el grupo de control no aumentó sus puntajes de forma significativa ( $Z = -0.132$ ,  $p = .895$ ,  $\delta = -.008$ ).

El desempeño del grupo experimental en la prueba de vocabulario mostró una mejora estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto pequeño-mediano ( $Z = -2.231$ ,  $p = .026$ ,  $\delta = -.196$ ). En el caso del grupo control, también se observaron diferencias estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto pequeño-mediano ( $Z = -2.176$ ,  $p = .030$ ,  $\delta = -.229$ ).

En relación con la eficacia lectora, el grupo experimental mostró una mejora estadísticamente significativa entre las medidas antes y después de la implementación de la propuesta de intervención ( $Z = -3.648$ ,  $p < .001$ ,  $\delta = .576$ ). En el grupo control se observó una pequeña mejora de los puntajes obtenidos por los alumnos respecto de la primera evaluación, sin embargo, dichas diferencias no resultan estadísticamente significativas, y tampoco se detectó un tamaño del efecto considerable ( $Z = -1.234$ ,  $p = .217$ ,  $\delta = -.119$ ).

Finalmente, el análisis de los resultados del programa en la comprensión general mostró que hay una mejora entre los puntajes obtenidos respecto del tiempo uno en el grupo experimental y, además, esa mejora resultó estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto mediano ( $Z = -2.524$ ,  $p = .012$ ,  $\delta = -.264$ ). En el grupo control, en cambio, se observó una leve disminución del puntaje obtenido por los alumnos en la segunda evaluación. Dichas diferencias no resultaron estadísticamente significativas ( $Z = -0.214$ ,  $p = .831$ ,  $\delta = -.009$ ).

## Efectos del programa sobre el conocimiento de la asignatura

La tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos de la medida de conocimiento de la asignatura en ambos grupos.

TABLA 3

*Estadísticos descriptivos del desempeño de ambos grupos en la prueba de contenido escolar*

	Mínimo	Pre-test Máximo	M (DE)	Mínimo	Post-test Máximo	M (DE)
Experimental	0.00	6.00	3.48 (1.52)	4.00	9.00	6.15 (1.49)
Control	1.00	9.00	4.50 (1.53)	3.00	8.00	5.03 (1.43)

Fuente: elaboración propia.

Antes de la implementación del programa, el grupo control superó al grupo intervenido en el conocimiento de los contenidos de la asignatura ( $U= 285.00$ ,  $z= -2.667$ ,  $p= .008$ ). A pesar de ello, el análisis de los resultados, luego de la aplicación del programa de intervención, mostró que el grupo intervenido mejora en los conocimientos de Construcción de ciudadanía respecto del control. Así, la prueba de rangos con signo de Wilcoxon mostró que las diferencias no resultaron estadísticamente significativas en el caso del grupo control, aunque obtuvo un tamaño del efecto pequeño ( $Z= -1.704$ ,  $p= .088$ ,  $\delta= -.185$ ). En el grupo experimental, en cambio, las diferencias fueron estadísticamente significativas con un tamaño del efecto grande ( $Z= -4.290$ ,  $p < .001$ ,  $\delta= -.784$ ).

## Discusión

El trabajo tuvo por objetivo evaluar los efectos de un programa para mejorar la comprensión de textos en diferentes variables: eficacia lectora, inferencias, vocabulario, jerarquía de la información textual y comprensión general. Asimismo, se buscó ponderar si el entrenamiento de habilidades generales mejora los conocimientos que poseen los alumnos de la asignatura donde se desarrolló el programa.

La propuesta de intervención mejora la eficacia lectora de los alumnos. Estos hallazgos concuerdan con los encontrados por Gutiérrez (2016), en

los que un programa de intervención en lectura dialógica demuestra mejoras en la velocidad y la precisión del reconocimiento ortográfico, y en la comprensión en el nivel oracional, es decir, en el procesamiento sintáctico y semántico de unidades menores al texto. Otra similitud con dicho estudio refiere a que la eficacia lectora se evaluó con el mismo instrumento que se utilizó en el presente trabajo. Estos resultados son relevantes al menos en dos sentidos: por un lado, aportan evidencia empírica referida a la necesidad de continuar trabajando, incluso al inicio de la escolaridad secundaria, las habilidades requeridas para la lectura fluida de textos; por otro lado, permiten resaltar la importancia de la lectura en voz alta y repetida como estrategia para el logro de este propósito. Esto contradice a algunas tendencias didácticas instaladas en el medio argentino que atentan contra la enseñanza explícita de la fluidez lectora, por considerarlo un aprendizaje mecánico y no significativo (Borzzone y Lacunza, 2017).

En la medida de inferencias, también el programa impacta significativamente. Esta intervención mejora la habilidad de los alumnos para realizar inferencias (semánticas, sintácticas y puente), contribuyendo con el procesamiento de la coherencia del texto y, en consecuencia, en la construcción de una representación más robusta del mismo. Estos datos coinciden con los reportados en una revisión llevada a cabo por Elleman (2017). En dicho trabajo se sintetizaron investigaciones en las que se ejercitaron habilidades inferenciales, y donde una de las modalidades de intervención que resultó ser más eficaz fue el trabajo en pequeños grupos de estudiantes (Elleman, 2017).

En el caso del vocabulario, tanto el grupo experimental como el control mejoran de formas similares, por lo que dichos progresos no pueden atribuirse al programa de entrenamiento aplicado. Los estudiantes mejoraron su capacidad de reconocer palabras o expresiones desconocidas, de identificar el significado de palabras polisémicas a partir del contexto, y en el reconocimiento de expresiones literales y metafóricas. También mejoraron en la capacidad de utilizar antónimos y sinónimos. Resulta importante destacar que dicha variable es la única que se muestra afectada por la práctica escolar habitual.

La propuesta de intervención no tiene efectos en la capacidad de los alumnos de jerarquizar la información textual. Esto puede deberse a que la jerarquía del texto fue el área donde los alumnos han tenido mayor

dificultad en relación con otras evaluadas en el trabajo de Abusamra *et al.* (2010). Asimismo, la capacidad de jerarquizar información está sostenida por otros procesos cognitivos más amplios como la inhibición y la actualización (Cartoceti, 2012; Cartoceti y Abusamra, 2013). Dichos datos podrían indicar que es necesario una mayor duración de la intervención para obtener mejoras significativas en ese dominio.

Finalmente, los resultados señalan que la propuesta implementada contribuye de forma significativa a la mejora de la comprensión general y en el aprendizaje del contenido. Estos resultados dan cuenta de que los alumnos que participaron de la intervención no solo se beneficiaron en su capacidad de construir significados a partir de los textos disciplinares, sino que, además, aprendieron conceptos y contenidos específicos del espacio curricular donde el programa se llevó a cabo. Incluir medidas que evalúen el aprendizaje de los contenidos sobre los que se desarrollan las propuestas de mejora de la comprensión permite ponderar la transferencia de dichas intervenciones al aprendizaje escolar (Guthrie, McRae y Klauda, 2007; Guthrie *et al.*, 2009).

En línea con otros trabajos, los datos presentados, sugieren que el entrenamiento de diferentes habilidades generales de lectura permite mejorar el aprendizaje de una asignatura específica (Englert *et al.*, 2009; Reed, Petscher y Truckenmiller, 2016). Esto no exime la necesidad de adaptar los programas y propuestas a la especificidad que adquiere la lectura, la escritura y la oralidad respecto de las disciplinas que se enseñan en el nivel secundario (Jetton y Lee, 2012; Téllez, 2004).

Más allá de los efectos de la intervención, uno de los aportes de la propuesta refiere a resituar la importancia de la mediación de procesos cognitivos complejos a través de artefactos (nube de predicciones, fichero de palabras, tarjetas de roles), que se tornan centrales en el marco de la actividad entre docentes y alumnos. Se suele considerar que el trabajo en la escuela secundaria debe hacer foco en habilidades abstractas, en desmedro del trabajo con elementos concretos (Erasquin, 2010).

El trabajo en pequeños grupos, mediado por los roles de lectura, permite una regulación creciente de los alumnos de su propia actividad, ganando cada vez mayor autonomía en sus objetivos de clase. Este pequeño cambio en el dispositivo áulico parece ser una de las características destacables de la intervención, factible de ser incluida a la práctica cotidiana de las escuelas.

Otro de los aportes que surgen de la experiencia, es la conformación de una “pareja pedagógica” entre el investigador y la docente. Cada uno de ellos aportó saberes específicos. Por un lado, el conocimiento de la docente de Construcción de ciudadanía, y por otro, el conocimiento aportado por el investigador sobre los procesos que median la comprensión del texto, y las formas en que estos pueden ser mejorados. El trabajo en simultáneo sobre la comprensión y los conocimientos escolares a enseñar es una contribución de la intervención que se presenta en este escrito.

En futuras investigaciones sería interesante extender la duración del programa, sobre todo si se busca generar impacto en diversos procesos implicados en la comprensión lectora. Asimismo, cobraría relevancia evaluar al grupo experimental en un tercer momento, para verificar la permanencia de los efectos del programa. Además, desde el punto de vista del diseño, la distribución al azar de los sujetos en los distintos grupos permitiría controlar variables que podrían haber influido en los resultados encontrados. Finalmente, sería de interés integrar otros instrumentos, además de la prueba de contenido, para evaluar el impacto de la propuesta en el aprendizaje de la asignatura, por ejemplo, una prueba específica de comprensión de textos expositivos del área disciplinar, las calificaciones escolares, o las percepciones de las y los docentes.

## Referencias

- Abusamra, Valeria; Ferreres, Aldo; Raiter, Alejandro; De Beni, Rossana y Cornoldi, Cesare (2010). *Test Leer para Comprender*, Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, Valeria; Casajús, Andrea; Ferreres, Aldo; Raiter, Alejandro; De Beni, Rossana y Cornoldi, Cesare (2011). *Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*, Buenos Aires: Paidós.
- Balbiano, Alejandro; De Luca, Paola; Echt, Leandro; Galli, Agustín; Ippolito, Mónica; López, Lucía; Porro, Isabel; Sagol, Cecilia; Snyrynskyi, Gabriel y Valle, Juan (2012). *Ciudadanía 1*, Buenos Aires: Santillana.
- Borzone, Ana María y Lacunza, Magdalena (2017). “Revisión crítica de los postulados del lenguaje integral y de la psicogénesis de la escritura”, *Revista de Psicología*, vol. 13, núm. 26, pp. 29-43. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6020>
- Cain, Kate; Oakhill, Jane; Barnes, Marcia y Bryant, Peter (2001). “Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge”, *Memory & Cognition*, vol. 29, núm. 6, pp. 850-859. DOI: 10.3758/BF03196414
- Cartoceti, Romina (2012). “Control inhibitorio y comprensión de textos: evidencias de dominio específico verbal”, *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, vol. 4, núm. 1, pp. 65-85. Disponible en: [https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/85](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/85)



- Cartoceti, Romina y Abusamra, Valeria (2013). “El rol del mecanismo de actualización en la comprensión de textos”, *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, vol. 5, núm 2, pp. 1-10. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4395/439542503001.pdf>
- Cartoceti, Romina; Abusamra, Valeria; De Beni, Rossana y Cornoldi, Cesare (2016). “Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos”, *Interdisciplinaria*, vol. 33, núm. 1, pp. 111-128. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/180/18049204007.pdf>
- China, Nanacy (2018). *Validez, confiabilidad y datos normativos de un test breve para la medición de la eficacia lectora en alumnos de escuela primaria*, tesis doctoral. Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68404/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68404/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (consultado: 11 de marzo de 2020)
- Cole, Michael (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*, Madrid: Morata.
- Cole, Michael y Engeström, Yrjö (1993). “Enfoque histórico-cultural de la cognición”, en G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 27-55.
- De Beni, Rossana; Cornoldi, Cesare; Carretti, Barbara y Meneghetti, Chiara (2003). *Nuova Guida alla Comprensione del Testo. Volumen 1*, Trento: Erickson.
- Elleman, Amy (2017). “Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 109, núm. 6, pp. 761-781. DOI: 10.1037/edu0000180
- Englert, Carol Sue; Mariage, Troy; Okolo, Cynthia; Shankland, Rebecca; Moxley, Kathleen; Courtad, Carrie Anna; Meier, Barbara; O’Brien, Christian; Martin, Nicole y Chen, Hsin-Yuan (2009). “The learning-to-learn strategies of adolescent students with disabilities: Highlighting, notetaking, planning, and writing expository texts”, *Assessment for Effective Intervention*, vol. 34, pp. 147-161. DOI: 10.1177/1534508408318804
- Erausquin, Cristina (2010). “Adolescencias y escuelas: interpelando a Vygotski en el siglo XXI”, *Revista de Psicología*, núm. 11, pp. 59-81. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/1081>
- Escudero, Inmaculada y León, José Antonio (2007). “Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito”, *Revista Signos*, vol. 40, pp. 311-336. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157013771003.pdf>
- Ferreres, Aldo; Abusamra, Valeria; Casajús, Andrea y China, Nancy (2011). “Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora”, *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, vol. 1, pp. 1-7. Disponible en: [https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/40](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/40)
- Fonseca, Liliana; Pujals, María; Lasala, Eleonora; Lagomarsino, Inés; Migliardo, Greaciela; Aldrey, Adriana; Buonsanti, Luciana y Barreyro, Juan Pablo (2014). “Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos”, *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, vol. 6, núm. 1, pp. 41-50. DOI:10.5579/rnl.2014.0151

- Fonseca, Liliana; Migliardo, Graciela; Simian, Marina; Olmos, Ricardo y León, José (2019). “Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español”, *Psicología Educativa*, vol. 25, pp. 91-99. DOI: 10.5093/psed2019a1
- Gottheil, Bárbara; Brenlla, María Elena; Barreyro, Juan Pablo; Pueyrredón, Dolores; Aldrey, Adriana; Buonsanti, Luciana; Freire, Leticia; Rossi, Ana Inés y Molina, Sandra (2019) “Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria”, *Journal of Psychology and Education*, vol. 14, núm. 2, pp. 99-111. DOI: 10.23923/rpye2019.01.175
- Graesser, Arthur; Singer, Murray y Trabasso, Tom (1994). “Constructing inferences during narrative text comprehension”, *Psychological Review*, vol. 101, pp. 371-395. DOI: 10.1037/0033-295X.101.3.371
- Guthrie, John; McRae, Angela y Klauda, Susan Lutz (2007). “Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading”, *Educational Psychologist*, vol. 42, núm. 4, pp. 237-250. DOI:10.1080/00461520701621087
- Guthrie, John; McRae, Angela; Coddington, Cassandra; Klauda, Susan Lutz; Wigfield, Allan y Barbosa, Pedro (2009). “Impacts of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low-and high-achieving readers”, *Journal of Learning Disabilities*, vol. 42, núm. 3, pp. 195-214. DOI:10.1177/0022219408331039
- Gutiérrez, Raúl (2016). “Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora en alumnos de educación primaria”, *Revista de Psicodidáctica*, vol. 21, núm. 2, pp. 303-320. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.15017
- Hernández-Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos y Baptista-Lucio, María del Pilar (2010). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hynd-Shanahan, Cynthia (2013). “What does it take? The challenge of disciplinary literacy”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 57, núm. 2, pp. 93-98. DOI:10.1002/JAAL.226
- Jetton, Tamara y Lee, Richard (2012). “Learning from text. Adolescent literacy from past decade”, en T. L. Jetton y C. Shanahan (eds.), *Adolescent literacy in the academic disciplines. General principles and practical strategies*, Nueva York: The Guilford Press, pp. 1-23.
- Kintsch, Walter y Rawson, Katherine (2005). “Comprehension”, en M. Snowling, y C. Hulme (eds.), *The science of reading. A handbook*, Oxford: Blackwell, pp. 209-226.
- Leahey, Thomas Hardy y Harris, Richard Jackson (1998). *Aprendizaje y cognición*, Madrid: Prentice Hall.
- León, José Antonio (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*, Madrid, España: Pirámide.
- Macbeth, Guillermo; Razumiejczyk, Eugenia y Ledesma, Rubén Daniel (2011). “Cliff’s Delta Calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations”, *Universitas Psychologica*, vol. 10, núm. 2, pp. 545-555. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64722451018.pdf>
- Macbeth, Guillermo; Razumiejczyk, Eugenia; Crivello, María del Carmen; Bolzan, Claudia; Pereyra Girardi, Carolina Iris y Campitelli, Guillermo (2014). “Mental models for

- the negation of conjunctions and disjunctions”, *Europe’s Journal of Psychology*, vol. 10, núm. 1, pp. 135-149. DOI: 10.5964/ejop.v10i1.696
- Marrone, Irene; Fuertes, Adrián; Ferreyra, Romina; Ramírez-Llorens, Fernando; Enda-Marrone, Laura; Pierri, Carla; Riveros, Brenda y Rojtenberg, Carolina (2014). *Ciudadanía 1*, Buenos Aires: Editorial Estrada.
- McKeown, Margaret; Beck, Isabel; Omanson, Richard y Perfetti, Charles (1983). “The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication”, *Journal of Literacy Research*, vol. 15, núm. 1, pp. 3-18. DOI:10.1080/10862968309547474
- McNamara, Danielle y Magliano, Joe (2009). “Toward a comprehensive model of comprehension”, en B. H. Ross (ed.), *The psychology of learning and motivation*, vol. 1, San Diego: Elsevier Academic Press, pp. 297-384.
- Nation, Kate y Snowling, Margaret (1998). “Semantic processing and the development of word recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties”, *Journal of Memory and Language*, vol. 39, pp. 85-101. DOI: 10.1006/jmla.1998.2564
- Ochoa, Elena María; Del Río, Nadia Estela; Mellone, Carina y Simonetti, Carola Elsa (2019). “Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en educación primaria”, *Revista de Psicología y Educación*, vol. 14, núm. 1, pp. 63-73. DOI: 10.23923/rpye2019.01.172
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume 1): What students know and can do*, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/5f07c754-en
- Palincsar, Annemarie Sullivan y Brown, Ann (1984). “Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities”, *Cognition and Instruction*, vol. 1, pp. 117-175. DOI: 10.1207/s1532690xci0102\_1
- Perfetti, Charles (1985). *Reading ability*, Nueva York: Oxford University Press.
- Perfetti, Charles (2007). “Reading ability: lexical quality to comprehension”, *Scientific Studies of Reading*, vol. 11, núm 4, pp. 357-383. DOI: 10.1080/10888430701530730
- Perfetti, Charles (2010). “Decoding, vocabulary, and comprehension: The golden triangle of reading skill”, en M. G. McKeown y L. Kucan (eds.), *Bringing reading researchers to life: Essays in honor of Isabel Beck*, Nueva York: Guilford Press, pp. 291-303.
- Reed, Deborah; Petscher, Yaacov y Truckenmiller, Andrea (2016). “The contribution of general reading ability to sciences achievement”, *Reading Research Quarterly*, vol. 52, núm. 2, pp. 253-266. DOI:10.1002/rrq.158
- Ripoll, Juan Cruz y Aguado, Gerardo (2014). “La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis”, *Revista de Psicodidáctica*, vol. 19, núm. 1, pp. 27-44. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.9001.
- Rivière, Ángel (1987). “El concepto de psicología cognitiva”, en Á. Rivière *El sujeto de la psicología cognitiva*, Madrid: Alianza Editorial, pp. 20-32.
- Vaughn, Sharon; Swanson, Elizabeth; Roberts, Greg; Wanzek, Jeanne; Stillman-Spisak, Stephanie; Solis, Michael y Simmons, Deborah (2013). “Improving reading comprehension and social studies knowledge in middle school”, *Reading Research Quarterly*, vol. 48, núm. 1, pp 77-93. DOI: 10.1002/rrq.039
- Secretaría de Evaluación Educativa (2018). *Aprender 2017. Informe de resultados secundaria*, Buenos Aires: Ministerio de Educación-Secretaría de Evaluación Educativa.

- Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte\\_nacional\\_2017\\_secundaria\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_2017_secundaria_0.pdf) (consultado: 12 de marzo de 2020)
- Shanahan, Timothy y Shanahan, Cynthia (2012). "What is disciplinary literacy and why does it matter?", *Topics in Language Disorders*, vol. 32, núm. 1, pp. 7-18. DOI: 10.1097/TLD.0b013e318244557a
- Share, David (1995). "Phonological recording and self-teaching: sine qua non of reading acquisition", *Cognition*, vol. 55, pp. 151-218. DOI: 10.1016/0010-0277(94)00645-2
- Téllez, José Antonio (2004). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*, Madrid: Dykinson.
- Tiramonti, Guillermina (2019). "La escuela media argentina: el devenir de una crisis", *Propuesta Educativa*, vol. 51, pp. 78-92. Disponible en: <http://propuestaeducativa.flasco.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51-articulo-TIRAMONTI.pdf>
- Unesco (2015). *Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje*, Santiago: OREALC-Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

**Artículo recibido:** 17 de marzo de 2020

**Dictaminado:** 9 de julio de 2020

**Segunda versión:** 3 de agosto de 2020

**Comentarios:** 22 de septiembre de 2020

**Aceptado:** 5 de octubre de 2020