

Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos

L'amélioration des compétences de compréhension de la lecture chez les enfants des écoles de statut socio-économique différent
Desenvolvimento de habilidades de compreensão de leitura em crianças de escolas e distintos setores socioeconômicos
Enhancing reading comprehension skills in children of schools of different socio-economic status

Liliana Fonseca¹, María Pujals¹, Eleonora Lasala¹, Inés Lagomarsino¹, Graciela Migliardo¹, Adriana Aldrey¹, Luciana Buonsanti¹ y Juan Pablo Barreyro²

1. Psicopedagogía, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

2. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Agradecimientos

Este trabajo fue parcialmente financiado por un subsidio de la Universidad Nacional de San Martín (SA08/023).
Agradecemos a los niños y docentes de las escuelas intervinientes.

Resumen

La comprensión lectora requiere de la decodificación fluida y precisa de las palabras, sin embargo comprender un texto supone un proceso mental de construcción de significados, utilizando una variedad de estrategias que posibilitan la articulación del conocimiento previo con las ideas expresadas en el texto mismo.

La mayoría de los lectores necesita enseñanza explícita sobre las estrategias de comprensión lectora, especialmente aquellos que tienen escasos conocimientos previos y menos dominio de las habilidades lectoras. Muchos pobres comprendedores provienen de sectores socioeconómicos desfavorecidos. A través de la instrucción de dichas estrategias, se podría reducir la brecha producida por un medio ambiente desfavorable.

El objetivo de este trabajo es investigar los efectos del Programa LEE *comprensivamente* en niños de escuelas de distintos niveles socioeconómico (NSE).

Participaron 100 niños, 47 controles (23 NSE medio y 24 NSE bajo) y 53 del grupo de intervención (28 de NSE medio y 25 NSE bajo) de 9 a 11 años.

Se realizó una *evaluación pre-test* implementándose luego *dos meses de intervención* y una *evaluación post-test*.

En el pre-test, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos control e intervención, tanto para el NSE medio como bajo, en las pruebas de comprensión verbal, razonamiento no verbal, lectura de palabras, pseudopalabras y comprensión lectora.

A partir de la aplicación del programa, se observaron mejoras significativas en ambos grupos respecto a sus controles en: vocabulario, comprensión de textos, construcción de inferencias y monitoreo, comprobándose la importancia de la enseñanza explícita de las estrategias y la necesidad del trabajo sistemático sobre los ejes del programa.

Palabras clave: Intervención, Comprensión lectora, Vocabulario, Inferencias, Nivel socioeconómico.

Résumé

La première condition pour la compréhension en lecture est précise et exacte le décodage de mots de lecteurs. Compréhension de la lecture est un processus mental de construction du sens qui exige des stratégies qui lient les connaissances de base de l'information à partir de textes. La plupart des lecteurs ont besoin d'instructions sur différentes stratégies pour améliorer leurs capacités de compréhension, mais il devient indispensable et efficace pour les étudiants qui éprouvent des difficultés plus. Comprenneurs pauvres peuvent provenir de milieux défavorisés avec la langue orale pauvres, de faibles compétences en littératie émergente, et la connaissance préalable limitée. Instruction des stratégies explicites pourrait réduire l'écart résultant de ces conditions sociales.

Notre objectif est d'étudier les effets d'un programme d'enseignement, LEEcomprensivamente, dans les écoles de différents statuts socio-économique (SSE).

Une centaine d'enfants, 47 commandes (23 milieu de SES et 24 à faible SSE) et 53 dans le groupe d'intervention, (28 et 25 moyen SSE faible SSE), entre 9 et 11 ans, ont participé à l'étude.

La conception se compose d'un pré-test, période d'instruction et un post-test.

INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

Pré-test n'a révélé aucune différence statistique entre le groupe de contrôle et d'intervention dans le raisonnement verbal, le raisonnement non verbal, la compréhension verbale, la parole et de pseudo-mots lecture et de compréhension de lecture. Cette étude montre une différence entre les groupes dans toutes les variables: vocabulaire, compréhension de la lecture, des déductions, à la fois conjonctif et l'élaboration, de suivi et après l'intervention. Cette intervention se traduit clairement dans une amélioration significative de la compréhension de la lecture dans différents groupes de SSE pourrait indiquer les axes du programme (vocabulaire, l'inférence faisant, la compréhension de la structure et de la surveillance texte) sont probablement causale impliquée dans la compréhension en lecture

Mot clefs: intervention, Compréhension, Vocabulaire, inférences, statut socio-économique.

Resumo

A compreensão de leitura requer da codificação fluida e precisa de palavras, no entanto, compreender um texto supõe um processo mental de construção de significados, utilizando uma variedade de estratégias que possibilitam a articulação do conhecimento prévio com as ideias expressa no mesmo texto. A maioria dos leitores necessita de aprendizagem explícita sobre as estratégias de compreensão da leitura, especialmente aqueles que têm escassos conhecimentos prévios e menos domínio das habilidades de leitura. Muitos pobres compreendedores provêm de setores socioeconômicos desfavorecidos. Através da instrução destas estratégias se poderia reduzir a brecha produzida por um meio ambiente desfavorável. O objetivo deste trabalho é investigar os efeitos do Programa LEE compreensivamente em crianças de escolas de distintos níveis socioeconômicos (DNS). Participaram 100 crianças, 47 controles (23 DNS médio e 24 DNS baixo) e 53 do grupo de intervenção (28 de DNS médio e 25 DNS baixo) de 9 a 11 anos. Realizou-se uma avaliação pré-teste implementando-se dois meses de intervenção e uma avaliação pós-teste. No pré-teste não se encontraram diferenças significativas entre os grupos controles e intervenção, tanto para DNS médio como para o DNS baixo nas provas de compreensão verbal, raciocínio não-verbal, leitura de palavras, pseudopalavras e compreensão de leitura. A partir da aplicação do programa, se observaram melhoras significativas em ambos os grupos, em respeito a seus controles em: vocabulário, compreensão de textos, construção de inferências e monitoramento, comprovando-se a importância do ensino explícito das estratégias e da necessidade de trabalho sistemático sobre os eixos do programa.

Palavras-chave: intervenção, compreensão de leitura, vocabulário, inferências, nível socioeconômico.

Abstract

The first condition for reading comprehension is readers' precise and accurate word decoding. Reading comprehension is a mental process of meaning construction that demands strategies that link background knowledge with information from texts. Most readers need instruction on different strategies to improve their comprehension skills but it becomes indispensable and effective for students that are struggling most. Poor comprehenders may come from deprived environments with poor oral language, low emergent literacy skills, and limited prior knowledge. Instruction of explicit strategies could narrow the gap resulting of those social conditions.

Our aim is to investigate the effects of an instructional program, LEEcompreensivamente, in schools of different socio-economic status (SES).

A hundred children, 47 controls (23 middle SES and 24 low SES) and 53 in the intervention group, (28 middle SES and 25 low SES), between 9 to 11 years old, participated in the study.

Design consists on a pre-test, instruction period and a post-test.

Pretest showed no statistical difference between control and intervention group in verbal reasoning, non-verbal reasoning, verbal comprehension, word and pseudo-word reading and reading comprehension.

This study shows a difference among groups in all the variables: vocabulary, reading comprehension, inferences, both connective and elaborative, and monitoring after the intervention. This intervention clearly results in a significant improvement in reading comprehension in different SES groups could indicate the axes of the program (vocabulary, inference making, understanding of text structure and monitoring) are probably causally implicated in reading comprehension.

Key words: Intervention, Reading Comprehension, Vocabulary, Inferences, Socioeconomic Status.

Introducción

Los bajos resultados obtenidos por alumnos argentinos en las pruebas generales llevadas a cabo por organismos nacionales (Ministerio de Educación) y organismos internacionales como UNESCO o PISA (Programme for International Students Assessments) indican que las dificultades en la comprensión lectora son significativas y se distribuyen en diferentes sectores de la población. El objetivo de nuestra investigación es analizar si es posible mejorar las dificultades que presentan los niños en comprensión lectora a partir de la implementación de un programa sistemático, basado en la enseñanza explícita de estrategias reunidas alrededor de los cuatro ejes que han demostrado estar asociados de manera significativa con la comprensión lectora: Vocabulario, Construcción de Inferencias, Comprensión de la Estructura Textual y Monitoreo o Autorregulación de la Comprensión (Oakhill y Cain, 2007). Estas mejoras podrían ser alcanzadas por niños que concurren a escuelas pertenecientes a distintas comunidades y barrios con gran diversidad cultural y socioeconómica.

La lectura es una habilidad compleja que tiene por objetivo final la comprensión del texto. Es una actividad intencional y voluntaria en la que los lectores se comportan de modo diferente de acuerdo con el tipo de texto, la temática o el objetivo de la lectura (Kintsch y van Dijk, 1978; Kirby, 1984; Snow, 2002; Van Dijk, Kintsch, y Van Dijk, 1983). La comprensión de textos puede ser entendida, entonces, como un proceso mental de construcción de significado. El texto ofrece información explícita y claves para que el lector infiera la información que está implícita en él y, a partir de allí, construya un modelo de situación coherente del texto.

La primera condición necesaria pero no suficiente para alcanzar la comprensión lectora es la lectura precisa y fluida. En los primeros años de escolaridad, las habilidades de decodificación son esenciales para lograr la comprensión. Sticht y James (1984) sostienen que la decodificación está suficientemente desarrollada en 3° año de la Escuela Primaria (EP), mientras que el vocabulario y la comprensión lectora plantean un desarrollo que se va completando de manera más tardía, y se alcanza en los años siguientes. Numerosos autores han demostrado la necesidad de enseñar las estrategias de

INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

comprensión de un modo directo y explícito, especialmente en lectores que presentan dificultades (Baumann, Seifert-Kessell y Jones, 1992; Bielaczyc, Pirolli y Brown, 1995; McKeown, Beck y Blake, 2009; McNamara, Levinstein y Boonthum, 2004; Palinscar y Brown, 1984; Yuill y Oakhill, 1988).

Los buenos comprendedores se caracterizan por poseer un vocabulario rico, amplio y con múltiples interconexiones que garantizan el conocimiento del significado de las palabras en los distintos contextos en los que aparecen. Beck y McKeown (2007; Beck, McKeown y Kucan, 2002) sugieren que los contextos orales en los que se desarrolla un niño son sumamente importantes para lograr este conocimiento.

Para comprender un texto, además, es necesario establecer conexiones entre las ideas que lo componen. La tarea de realizar *inferencias* es crucial en el proceso de conectar las ideas, ya que le permite al lector completar la “información faltante” en los mismos (Cain y Oakhill, 1999; Graesser, Singer y Trabasso, 1994; Oakhill, 1984). El lector realiza, con este objetivo, distintos tipos de inferencias, inferencias conectivas que relacionan de modo explícito unas ideas con otras, mediante nexos de diferentes tipo: temporales, causales, espaciales, motivacionales, entre otros e inferencias elaborativas.

Las inferencias conectivas son necesarias, ya que “integran” dos piezas de información explícitas del texto. Este tipo de inferencias puede requerir que información proveniente de conocimientos previos sea agregada a información proporcionada por el texto, de modo de establecer nexos y completar detalles faltantes. Las inferencias elaborativas permiten completar y enriquecer la información del texto, (Gutiérrez, García Madruga, Elosúa, Luque y Gárate, 2002; Madruga y Larrea, 1999), estableciendo relaciones con los conocimientos previos.

El lector eficiente ejerce cierto control sobre sus propios procesos, *monitoreando* y *autorregulando* la lectura (Oakhill, Hart y Samols, 2005). De esta manera, es capaz de registrar cuándo deja de comprender, advierte sus dudas, los problemas que encuentra, y busca formas y estrategias para superarlos. Esta capacidad para darse cuenta que no está comprendiendo es independiente de su nivel de lectura, pero sin duda variará de acuerdo con su grado de motivación y su fatiga mientras realiza la tarea.

Las investigaciones actuales muestran que una diferencia posible entre los buenos y malos comprendedores reside en la diferencia de dominio de los mecanismos reguladores: planificación, supervisión y evaluación (Alexander y Jetton, 2000).

Otra de las habilidades importantes que debe desarrollar el lector es comprender la estructura textual, o sea, cómo están organizadas las ideas en el texto reconociendo cuáles son las principales y cómo están estructuradas, de qué se trata el texto y cuál es la tesis que plantea el autor (Oakhill y Cain, 2012; Oakhill, Cain y Bryant, 2003; Yuill y Oakhill, 1991).

La *idea principal* es aquello que el autor quiere comunicar. Es el núcleo de la información y alrededor de ella giran otras *ideas secundarias* pero significativas. Una vez que las palabras y las oraciones han sido entendidas, deben ser integradas para ofrecer una interpretación del texto como una totalidad.

Las investigaciones de Oakhill y Cain (1999; 2007) consideran que los factores antes detallados son

indispensables en el proceso de comprensión lectora y tienen una implicancia causal con la misma. A partir de estos presupuestos teóricos, se construyó un programa de intervención para desarrollarse en tercero, cuarto o quinto grado de EP.

En relación con las condiciones socioeconómicas, se ha observado que las mismas tienen un gran impacto en el desarrollo del lenguaje y la adquisición del lenguaje escrito (Baker, Mackler, Sonnenschein y Serpell, 2001; Heath, 1982; 1983; Serpell, 2001). Los niños de niveles medios y altos adquieren las destrezas lingüísticas más tempranamente, contrario a lo observado en los sectores económicos bajos (Burt, 1999; Catts, Fey, Tomblin y Zhang, 2002; Law, Boyle, Harris, Harkness y Nye, 2000; Hoff, 2003; Hoff y Tian, 2005). El status sociocultural de los padres (Bazán, Castañeda, Macotela y López, 2004) y la exposición previa a la lectura guardan estrecha relación con la comprensión lectora. Un contexto de desarrollo estimulante y relaciones protectoras fundan las bases para el aprendizaje (Shonkoff, 2011).

A pesar de que el lenguaje es una capacidad humana universal, la tasa de adquisición de vocabulario y de la sintaxis está asociada con el NSE (Vasilyeva, Waterfall y Huttenlocher, 2008). Desde que el bebé nace y hasta el ingreso en la escuela, hay un rápido crecimiento del lenguaje que se asocia con las habilidades posteriores de lectura y escritura, y muchas de las dificultades que presentan los niños al aprender, están asociadas con NSE. A los tres años hay diferencias significativas de acuerdo con el NSE en la tasa de adquisición de vocabulario comprensivo que persiste hasta los trece años y el desfase entre ambos grupos de niños tiende a hacerse mayor hasta el ingreso en la escuela. Estas investigaciones indican que los padres de bajo NSE podrían brindar mayor estimulación lingüística a sus hijos, sin embargo, no conocen el valor de su intervención para estimular y enriquecer el aprendizaje del lenguaje (Dickinson y Porche, 2011; Scarborough, Neuman y Dickinson, 2009).

Varios estudios realizados en nuestro país, como el de Piacente, Mardel y Resches (2006) y los realizados por Borzone (1997) y Diuk, (Diuk y Ferroni, 2012; Diuk, Signorini y Borzone, 2000) muestran los efectos de las diferencias socioeconómicas en la mayoría de las tareas que evalúan las habilidades de alfabetización inicial.

La conclusión que se extrae de todas estas investigaciones es que las condiciones socioeconómicas, culturales y, además, la calidad de la enseñanza que reciben los niños tienen influencia significativa en los resultados de los procesos de aprendizaje. Intervenciones pedagógicas de alta calidad previenen y reducen el impacto producido por los contextos estresantes o de pobreza.

Si las diferencias socioeconómicas impactan en la alfabetización inicial y durante todo el proceso de aprendizaje de la lectura, es esperable que también lo hagan, e incluso de manera más notable, en habilidades más complejas que requieren la puesta en juego de procesos cognitivos de alto nivel y metacognitivos, como en la comprensión lectora.

Hay pocos estudios que hayan investigado el efecto de las condiciones socioeconómicas sobre la comprensión de textos. Jiménez y De Cadena (2007) estudiaron el nivel de comprensión lectora en un grupo de alumnos de dos ciudades de Guatemala y España, y encontraron una correlación positiva entre el nivel socioeconómico del hogar del que provenían los alumnos y el nivel de comprensión alcanzado. También se investigaron las variables cognitivas y

INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

socioculturales en el desarrollo de la comprensión lectora en Perú (Silva, Verhoeven y van Leeuwe, 2011), llegando a la conclusión de que también la motivación hacia la lectura, el clima en el hogar respecto a la lectura y las expectativas de los padres tenían una influencia directa con el nivel socioeconómico. A partir de su estudio, proponen que se debe enseñar a leer en los distintos niveles escolares, también después de cuarto grado. Señalan la importancia de la decodificación y la enseñanza del vocabulario como tareas centrales, ayudando a construir estrategias, motivando a los alumnos a la lectura e implicando a los padres en tareas de promoción de la lectura.

Respecto de procesos complejos como la construcción de inferencias, Borzone (2005) investigó la resolución de anáforas en niños de 2° y 3° grado de educación primaria (7 y 8 años de edad), de escuelas públicas del Gran Bs. As. Consideró el grado de explicitud y la distancia entre la forma anafórica y el antecedente. Asimismo, tuvo en cuenta el nivel socioeconómico de los niños, que en este caso variaba entre un NSE medio y un NSE bajo. Los resultados indicaron que los niños con NSE medio se desempeñaron mejor que los niños con NSE bajo, en la resolución de todos los tipos de anáforas consideradas.

En otros estudios realizados en Buenos Aires (Ferrerres, Abusamra y Squillace, 2010) los resultados muestran un marcado efecto del nivel de oportunidades educativas sobre el rendimiento en comprensión de textos en niños de 5° a 7° grado.

Las conclusiones de estas diferentes investigaciones sugieren que las intervenciones durante la niñez deben combinar enriquecimiento cognitivo-lingüístico con mucha atención puesta al servicio de prevenir, reducir o disminuir las consecuencias de las circunstancias adversas, para el niño en desarrollo. Dichas intervenciones deben estar centradas en la calidad de los programas pero también en la calidad de las interacciones cognitivas lingüísticas que se producen entre los niños y los docentes, especialmente si el objetivo es reducir el impacto de los contextos socioeconómicos desfavorables.

Objetivo

El objetivo de este estudio es investigar los efectos de la aplicación del *Programa LEE comprensivamente*, en niños de escuelas pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos, en comparación con un grupo control que solo recibió la enseñanza habitual en el aula pero no participó del programa específico, observando en qué medida el programa impacta y modifica el nivel de comprensión lectora en alumnos de nivel socioeconómico bajo y medio.

Metodología

Participantes

Participaron 100 niños, 47 controles (23 pertenecientes al medio socioeconómico medio (NSEM) y 24 al bajo (NSEB)) y 53 del grupo de intervención (28 NSEM y 25 NSEB), con un rango de edad de 9 a 11 años.

El NSE fue definido por el método Graffar-Méndez Castellano (Gil-Flores, 2011; Méndez Castellano y De Méndez, 1994). Al nivel NSEB corresponden familias con bajos ingresos y escaso nivel de instrucción de los padres (tomado en algunos casos sólo el de las madres) pertenecientes a barrios con marcadas deficiencias sanitarias.

La ocupación de los adultos responsables fue establecida en base a los informes de los propios adultos (Sautú, 1992). Al NSEB corresponden familias con niveles de escolaridad primaria o primaria incompleta (algunos analfabetos), y la ocupación de los padres, en general, es informal (obreros o empleadas domésticas). Al NSEM corresponden escuelas ubicadas en barrios con buenas condiciones sanitarias aunque con viviendas con espacios reducidos. El nivel educativo de los padres corresponde a nivel secundario incompleto, o técnico inferior, con una escasa proporción de profesionales universitarios. Los padres son en su mayoría empleados o pequeños comerciantes.

Los padres de los niños fueron informados de la realización de este estudio y se solicitó su consentimiento por escrito, para que pudiera participar del mismo.

Materiales y Procedimiento

Se utilizó un diseño pre-test, intervención, post-test.

En la primera etapa se evaluó a la totalidad de los niños en forma individual. Para evaluar el razonamiento verbal y el conocimiento del vocabulario, se administró el índice de Comprensión Verbal del WISC III (Weschler, 1994) compuesto por las pruebas de Vocabulario, Información, Comprensión y Analogías. Estas pruebas evalúan la capacidad de conceptualización verbal de los niños teniendo en cuenta la cantidad de información tomada del ambiente, la posibilidad de evocarla, el razonamiento y la expresión verbal entre otras habilidades.

El razonamiento perceptivo fue evaluado de manera independiente del lenguaje a partir del test de Matrices Progresivas de Raven, Escala coloreada (Raven, Court y Raven, 1991). La tarea consiste en comparar formas y razonar por analogía. Permite obtener una medida de cociente intelectual no verbal.

Para evaluar el nivel lector de los niños se administró el Test Lectura y Escritura en Español, L.E.E (Defior Citoler, Fonseca y Gottheil, 2006). Se seleccionaron las pruebas de Lectura de Palabras que evalúa la utilización de los procesos léxicos y subléxicos y Lectura de Pseudopalabras que evalúa procesos subléxicos. Ambas pruebas permiten medir fluidez y velocidad lectora. Los niños deben leer 42 palabras y 42 pseudopalabras seleccionadas según criterios de frecuencia, complejidad ortográfica y longitud.

La comprensión lectora de los niños fue evaluada a partir de la prueba de Comprensión de Textos del LEE, que permite recoger datos acerca de la construcción por parte del lector de la micro y la macro estructura textual. La tarea consiste en la lectura de tres textos, dos expositivos y uno narrativo, en forma individual. Luego los niños responden a tres preguntas literales y tres de tipo inferencial; pueden responder consultando el texto. Se solicita a su vez que seleccionen un título y un resumen para cada texto entre cuatro posibles, refiriendo de esta manera a la posibilidad de seleccionar entre ideas principales y secundarias y jerarquizar la información textual. También se aplicó la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva C.L.P. (Alliende, Condemarín y Milicic, 1984) que es un test de formas paralelas que evalúa la comprensión lectora general. A partir de un texto breve los niños deben responder preguntas seleccionando la respuesta entre varias opciones.

INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

Para evaluar el Monitoreo o Autorregulación de la Comprensión se administró una prueba experimental elaborada por el equipo, que consiste en dos textos: “La Luna” y “Pingüinos”. En ambas pruebas el niño debía leer un texto corto (los dos con la misma extensión de palabras y similar complejidad lingüística) y detectar incongruencias, errores o ideas intrusas incluidas intencionalmente. Se les decía a los niños que iban a leer un texto en el que habían algunas partes que no tenían sentido y se les pedía que subrayen cualquier palabra o frase que no entendían. Se calcularon la cantidad de palabras o frases que fueron subrayadas por cada niño. Para determinar la confiabilidad de la prueba experimental se le administró la misma a un grupo de niños de la misma edad estableciéndose una media esperada. Además se contabilizó la cantidad de veces que los niños consultaban al texto en la prueba de Comprensión de Textos del LEE y la eficacia de esa consulta.

En el *post-test* se analizaron las siguientes medidas de interés: Vocabulario (WISC III), Comprensión de textos (LEE), Tiempo de lectura de textos, Información Literal, Inferencias, Macroestructura, Inferencias puente, Inferencias elaborativas, Monitoreo de LEE, Aciertos en el monitoreo de información, Errores de monitoreo de información y CLP, ya que se quería evaluar cómo los niños habían evolucionado en las habilidades trabajadas específicamente en el programa (vocabulario, inferencias, conocimiento de la estructura textual y monitoreo) y en medidas generales de comprensión lectora.

Programa de Intervención

El programa LEE *comprensivamente* se organizó a partir de las cuatro habilidades mencionados en la introducción: vocabulario, construcción de inferencias, monitoreo y comprensión de la estructura textual (Oakhill y Cain, 2007; 2012).

Consiste en 16 unidades desarrolladas cada una a partir de un texto narrativo o expositivo, de complejidad creciente. Los textos presentados tienen diferente estructura, 7 narrativos y 9 expositivos, con actividades a resolver, organizadas a partir de tres momentos claramente identificados: Antes de leer, Lectura activa y Después de leer. *Antes de leer*: se trabaja sobre el vocabulario y se activan conocimientos previos haciendo predicciones de manera consciente acerca del tema del texto. Durante el momento de la lectura del texto llamado *lectura activa* se enseña a los niños a Monitorear la comprensión y hacerse preguntas explicando el proceso de comprensión, pensando en voz alta, reconociendo la información nueva que trae el texto y detectando cuando dejan de comprender. En *Después de leer* los niños aprenden a contestar preguntas, utilizar organizadores gráficos, identificar ideas principales, secundarias, temas, y a resumir. Las distintas estrategias son claramente modeladas por el docente y los conceptos claves son enseñados. El mediador demuestra pensando en voz alta cómo y cuándo aplicar las estrategias, guiando y asistiendo a los niños hasta que logran apropiarse de las mismas y utilizarlas en forma autónoma. La enseñanza se centra en el intercambio oral que se produce entre los niños y el adulto, lo que caracteriza la metodología de enseñanza recíproca (Palinscar y Brown, 1984).

La primera tarea se denomina *Reconocimiento de palabras* y está presente en cada una de las unidades. Tiene por objetivo introducir ciertas palabras cuya lectura previa

favorece su reconocimiento rápido en el momento de leer el texto y la activación de conocimientos previos. Se trabaja oralmente sobre ellas favoreciendo su aprendizaje e incorporación tanto al vocabulario visual ortográfico como al semántico. Esta actividad implica dedicar el tiempo necesario para la construcción del significado de cada uno de los términos seleccionados favoreciendo en el lector una postura activa frente a la lectura como así también la posibilidad de aprender a definir con precisión cada una de las palabras antes de leerlas en el texto. De esta manera se activan conocimientos previos que luego favorecerán la comprensión.

Las actividades de *Monitoreo* permiten tomar conciencia de cuándo el lector deja de comprender, cuándo no puede seguir la idea o el contenido del texto, cuando la información es contradictoria, o es información nueva, desconoce el significado de alguna palabra o el significado activado no se puede aplicar al contexto.

Las actividades del eje de *Construcción de Inferencias* facilitan diferenciar entre la información que está en el texto y la información faltante, que el lector deberá generar, a partir de sus conocimientos previos, de manera progresiva.

Las tareas planteadas para el eje de la *Comprensión de la Estructura Textual* conducen a detectar y comprender la organización interna del texto. Las actividades pertenecientes a este eje tienen por objetivo el reconocimiento de temas, ideas principales, secundarias, detalles, identificar secuencias narrativas y tipos textuales aprendiendo a reconocer y utilizar las distintas estructuras.

Cada sesión del programa tuvo una duración de 80 minutos, con una periodicidad de dos encuentros semanales durante ocho semanas. El tiempo de entrenamiento se distribuyó entre la ejecución de actividades orales y escritas. Se puso énfasis en generar un clima de trabajo apropiado para el aprendizaje recíproco (Palinscar y Brown, 1984), facilitando la discusión entre el maestro y los alumnos, y en la presentación de las estrategias a través de materiales atractivos, de modo de incrementar la motivación de los niños. Se enseñaron estrategias de lectura activa, y se focalizó en los procesos que el lector desarrolla para ir explicando el texto a medida que lo lee, y realizando inferencias basadas en el texto y en el conocimiento previo, enseñándoles a predecir, hacerse preguntas, conectar ideas, detectar incongruencias, monitorear y resumir.

Dentro del aula se utilizaron una serie de técnicas que han probado ser sumamente efectivas en el mejoramiento de las habilidades implicadas en la comprensión lectora y en el enriquecimiento del lenguaje oral como: enseñanza recíproca, organizadores gráficos, contestar preguntas, producir preguntas, discusión grupal, técnicas de resumen y estrategias múltiples de enseñanza.

Resultados

Con el propósito de conocer el efecto del programa de intervención LEE *comprensivamente* en dos muestras de niños de escuelas de nivel NSEM y dos muestras de niños de escuelas de NSEB, se analizaron las diferencias al momento del pre-test (previo a la aplicación del programa de intervención) de las muestras pertenecientes al Grupo de Control (GC) y al Grupo de Intervención (GI) de ambas escuelas respecto de: Comprensión Verbal, Analogías, Información y Comprensión de la WISC III, Lectura de

INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

palabras, Lectura de pseudopalabras del Test LEE y puntaje bruto en RAVEN. Para ello se llevó a cabo un análisis de varianza ANOVA de dos factores fijos intersujetos 2x2, tomando como variables independientes al grupo: Grupo de Intervención (GI) vs. Grupo Control (GC), y al NSE: Escuelas

de NSEM vs. Escuelas de NSEB. En la tabla 1, que se presenta a continuación pueden observarse los estadísticos descriptivos de las medidas evaluadas en el pre-test, para cada grupo en cada tipo de escuela.

	Escuela de NSEM					Escuela de NSEB				
	GC		GI		<i>p</i>	GC		GI		<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
Comp. verbal (WISC III)	97.52	6.57	99.98	10.38	.32	79.65	13.25	77.08	12.17	.49
Información (WISC III)	9.38	1.94	9.80	2.55	.49	5.00	3.13	4.21	2.57	.35
Analogías (WISC III)	9.19	1.94	10.14	3.05	.19	6.48	3.50	6.08	2.92	.68
Comp. (WISC III)	9.86	1.62	9.73	1.54	.76	7.48	2.83	7.25	1.92	.75
Lectura de Pal. (LEE)	70.81	6.90	66.63	11.23	.12	64.90	12.99	62.67	12.63	.56
Lectura de Pseu. (LEE)	63.57	6.62	59.71	12.26	.18	58.95	14.89	58.63	10.78	.93
RAVEN	28.95	4.94	29.25	3.22	.80	24.09	3.78	26.23	3.68	.06

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las medidas de comprensión del WISC III, Lectura del LEE y RAVEN de las escuelas de diferentes NSE y de ambos grupos y valores *p* de la diferencia entre GC y GI.

Al analizar los resultados obtenidos en las medidas durante el pre-test, se observa que en ninguna de ellas hay efectos de interacción entre el grupo (GC vs. GI) y el nivel socioeconómico (NSEM vs. NSEB). El análisis tampoco detecta diferencias significativas entre los GC al comparar con los GI, esto implica que ambos grupos son equivalentes en las medidas evaluadas, al inicio del tratamiento. Todas las medidas, exceptuando el puntaje obtenido en Lectura de pseudopalabras, presentan diferencias significativas producto del nivel socioeconómico. Esto significa que los alumnos de escuelas de NSEM presentan un desempeño significativamente mejor que los alumnos de escuelas de NSEB en Comprensión Verbal $F_{(1, 120)} = 94.17$, $MSE = 117.19$, $p < .001$, Información $F_{(1, 120)} = 98.90$, $MSE = 6.68$, $p < .001$, Analogías $F_{(1, 120)} = 34.74$, $MSE = 8.76$, $p < .001$, Comprensión $F_{(1, 120)} = 42.42$, $MSE = 3.70$, $p < .001$, Lectura de palabras $F_{(1, 118)} = 4.97$, $MSE = 126.56$, $p < .05$, y Puntaje bruto en RAVEN $F_{(1, 89)} = 23.49$, $MSE = 15.19$, $p < .001$, pero no así en Lectura de pseudopalabras $F_{(1, 118)} = 1.53$, $MSE = 137.76$, $p = .22$.

Posteriormente se llevó a cabo un análisis donde se comparó el rendimiento de los grupos de niños de ambos sectores socioeconómicos, que participaron de la intervención

GC GI. Se contrastó el rendimiento de ambos grupos, en los dos tipos de escuelas en la condición pre-test, previo a la aplicación, y post-test, posterior a la aplicación del programa. Las variables utilizadas para medir el desempeño fueron el puntaje bruto obtenido de: 1) Vocabulario, 2) Comprensión de textos a partir del LEE, 3) Comprensión de textos a partir de CLP, 4) Tiempo de lectura de textos, 5) Comprensión de la información literal, 6) Comprensión de la macroestructura, 7) Inferencias puente, 8) Inferencias elaborativas, 9) Consulta al texto. Los promedios de las puntuaciones de ambos grupos en pre-test y post-test, fueron sometidos a un análisis de varianza mixto, según el modelo ANOVA de tres factores fijos 2x2x2, considerando dos factores intersujetos, uno de ellos al grupo: Grupo de Intervención (GI) vs. Grupo Control (GC), y el otro al NSE: Escuelas de NSEM vs. Escuelas de NSEB, y como factor intrasujetos al tiempo, esto es la medida de interés en condición pre-test y post-test. Los análisis Post-hoc se realizaron siguiendo la prueba de contraste de Bonferroni.

En la tabla 2 se observan las puntuaciones brutas de las medidas analizadas en pre-test y post-test para las escuelas de NSEM, y en la tabla 3 se presentan las puntuaciones en pre-test y post-test de las escuelas de NSEB.

INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

	GC					GI				
	Pre-test		Post-test		<i>P</i>	Pre-test		Post-test		<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
Vocabulario	9.57	1.69	10.29	1.62	.09	7.98	2.51	11.54	2.10	.00
Comp. de textos CLP	3.67	1.56	3.90	1.26	.40	3.66	1.37	4.32	1.22	.00
Comp. de textos LEE	37.14	5.34	37.95	5.97	.27	35.63	6.27	40.91	4.73	.00
Tiempo de Lectura	284	79	230	56	.00	258	95	208	70	.00
Información Literal	14.24	1.81	14.52	2.23	.45	13.43	2.80	15.38	2.38	.00
Macroestructura	9.52	1.81	9.95	1.99	.11	9.04	2.59	10.48	1.49	.00
Inferencia Puente	8.19	1.99	8.19	1.89	1.00	7.95	2.06	8.66	1.79	.00
Inferencia Elaborativa	5.90	1.81	5.43	1.57	.28	5.11	2.02	6.79	1.47	.00
Consulta al texto	3.86	1.93	3.81	2.73	.93	7.25	3.77	7.82	4.47	.42

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y valores *p* de la diferencia entre GC y GI de Escuela de NSEM

	GC					GI				
	Pre-test		Post-test		<i>P</i>	Pre-test		Post-test		<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
Vocabulario	6.38	3.06	5.86	2.92	.28	5.67	2.91	7.75	2.94	.00
Comp. de textos CLP	1.82	0.91	3.45	1.01	.00	2.20	1.20	4.70	1.22	.00
Comp. de textos LEE	31.77	7.24	33.73	7.06	.04	29.42	8.56	35.29	7.89	.00
Tiempo de Lectura	315	178	279	140	.03	305	97	253	85	.00
Información Literal	12.85	3.57	14.42	2.61	.01	10.96	3.80	13.33	3.42	.00
Macroestructura	8.04	2.22	8.19	2.00	.62	8.29	2.27	9.46	1.98	.01
Inferencia Puente	6.62	2.10	6.42	2.74	.62	5.83	2.82	7.17	2.43	.03
Inferencia Elaborativa	4.27	2.24	4.69	2.07	.20	4.33	2.14	5.25	2.59	.04
Consulta al texto	7.27	4.57	9.04	3.50	.06	5.96	4.42	7.63	3.80	.08

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y valores *p* de la diferencia entre GC y GI de Escuela de NSEB

Al analizar los resultados obtenidos de la prueba de vocabulario, el análisis detecta un efecto de interacción global entre el grupo (GI vs. GC), NSE (medio vs. bajo) y tiempo (pre-test vs. post-test) $F_{(1, 118)} = 4.51$, $MSE = 2.47$, $p < .05$. Al analizar dicha interacción mediante la prueba de Bonferroni se observa que no hay diferencia entre el pre-test y post-test en el GC tanto para la escuela de NSEB como la de NSEM. Pero el análisis detecta dichas diferencias en el GI tanto para la escuela de NSEB ($p < .05$), como para la escuela de NSEM ($p < .05$). Se observa, también, una diferencia significativa en favor de las escuelas de NSEM en comparación con las escuelas de NSEB ($p < .05$).

El análisis de varianza realizado sobre los resultados obtenidos de la prueba de comprensión de textos a partir del LEE detecta un efecto de interacción entre los grupos (GI vs. GC) y el tiempo (pre-test vs. post-test) $F_{(1, 123)} = 17.77$, $MSE = 13.60$, $p < .001$, también se observan diferencias significativas entre las escuelas de NSEM en comparación con las escuelas de NSEB $F_{(1, 123)} = 22.35$, $MSE = 70.51$, $p < .001$. Estos resultados indican que si bien las escuelas de NSEM presentan un desempeño mejor que las escuelas de NSEB, el fenómeno de la interacción hallado se aplica tanto a una como a la otra. El análisis post-hoc de la interacción muestra que no hay diferencias entre el pre-test y post-test en el GC, pero sí diferencias significativas entre dichas medidas en el GI ($p < .01$). Al inicio de la aplicación de la intervención (pre-test) no había diferencias significativas entre los grupos, pero al

finalizar, en el post-test el GI se diferenció significativamente del GC ($p < .01$).

Al analizar los resultados obtenidos de la prueba de comprensión de textos a partir de CLP se observa un efecto de interacción entre los grupos (GI vs. GC) y el tiempo (pre-test vs. post-test) $F_{(1, 115)} = 5.51$, $MSE = 0.93$, $p < .05$, también se observa diferencias significativas entre las escuelas de NSEB en comparación con las escuelas de NSEM $F_{(1, 115)} = 16.20$, $MSE = 2.19$, $p < .001$. Al igual que lo observado en el análisis anterior, a pesar de que las escuelas de NSEM presentan puntuaciones mayores a las escuelas de NSEB, la interacción observada se aplica a ambas por igual. Al analizar la interacción se observa que no hay diferencias significativas entre el GI y el GC en el pre-test, se observan diferencias significativas tanto en el GC ($p < .05$) y en el GI ($p < .01$) al comparar el pre-test con el post-test (a favor del post-test), pero al observar las puntuaciones del post-test se observa que el GC tiene un rendimiento significativamente inferior que el GI ($p < .05$), lo que marca la interacción.

Respecto de los tiempos de lectura obtenidos a partir de la lectura de los textos del LEE medidos en segundos, el análisis no detecta efectos de interacción de ningún tipo, pero sí encuentra diferencias significativas entre las escuelas de NSEB y las escuelas de NSEM (siendo más rápidos lectores estos últimos) $F_{(1, 123)} = 5.20$, $MSE = 19934$, $p < .05$, y también diferencias significativas entre el pre-test y el post-test (a favor del post-test) $F_{(1, 123)} = 82.61$, $MSE = 1539$, $p < .001$.

INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

Al analizar los resultados obtenidos de la comprensión de la información literal del texto, el análisis de varianza muestra un efecto de interacción entre los grupos (GI vs. GC) y el tiempo (pre-test vs. post-test) $F_{(1, 123)} = 4.34$, $MSE = 4.79$, $p < .05$, también el análisis detecta diferencias significativas entre las escuelas de NSEB en comparación con las escuelas de NSEM $F_{(1, 123)} = 10.79$, $MSE = 11.47$, $p < .01$. Al llevar a cabo los análisis post-hoc se observa que hay una diferencia marginal entre el pre-test y el post-test en el GC ($p = .06$), y una diferencia significativa entre el pre-test y el post-test en el GI ($p < .01$). Al comparar los grupos en el pre-test, el GC obtiene un desempeño significativamente mejor que el GI ($p < .05$), pero dicha diferencia a favor del GC, en comparación con el GI, se anula en el post-test (ns.).

Al llevar a cabo el análisis sobre las puntuaciones obtenidas en las respuestas a preguntas sobre la macroestructura del texto, el análisis muestra un efecto de interacción entre los grupos (GI vs. GC) y el tiempo (pre-test vs. post-test) $F_{(1, 123)} = 6.73$, $MSE = 2.10$, $p < .01$ y también diferencias significativas entre las escuelas de distinto nivel socioeconómico (a favor de NSEM) $F_{(1, 123)} = 13.12$, $MSE = 6.58$, $p < .01$. Al analizar la interacción, el análisis post-hoc revela que al momento del pre-test el GC y el GI no se diferenciaban significativamente, que el GC no se diferenció entre el pre-test y el post-test, pero sí lo hizo el GI ($p < .01$) y en el post-test el GI mostró un desempeño significativamente mejor que el GC ($p < .01$).

Al analizar los resultados obtenidos de la respuesta a preguntas acerca de inferencias puente, el análisis en línea con los análisis anteriores, se encuentra un efecto de interacción entre los grupos (GC vs. GI) y el tiempo (pre-test vs. post-test) $F_{(1, 123)} = 8.14$, $MSE = 2.12$, $p < .01$ y también diferencias significativas entre las escuelas de distinto nivel socioeconómico (a favor siempre de NSEM) $F_{(1, 123)} = 22.26$, $MSE = 7.45$, $p < .001$. Al observar los resultados de la interacción, el análisis post-hoc muestra que al inicio de la aplicación (pre-test) el GI y el GC no se diferenciaban significativamente, al comparar el desempeño de ambos grupos entre el pre-test y el post-test, el GC no mostró diferencias significativas en su desempeño, mientras que sí lo hizo el GI ($p < .01$), y al terminar la aplicación (post-test) el GI mostró un desempeño significativamente mejor ($p < .05$) que el GC.

Con respecto a los resultados obtenidos a la respuesta a preguntas de inferencias elaborativas, el análisis de varianza muestra un efecto de interacción global entre el grupo (GI vs. GC), NSE de las escuelas (medio vs. alto) y tiempo (pre-test vs. post-test) $F_{(1, 118)} = 5.26$, $MSE = 1.80$, $p < .05$. Al analizar la interacción, el análisis post-hoc muestra que tanto en las escuelas de NSEM como de NSEB al momento del pre-test (antes de la intervención) no hay diferencias entre el GC y el GI, que el GC no muestra diferencias, tampoco, entre el pre-test y el post-test, mientras que sí lo hace el GI del NSEB ($p < .05$) y del NSEM ($p < .01$), al comparar los grupos en el post-test, hay diferencias significativas entre el GC y el GI de NSEB ($p < .05$), y también del NSEM ($p < .01$). El análisis también detecta diferencias a favor de los grupos de NSEM en comparación con los grupos de NSEB ($p < .01$).

Al analizar los resultados obtenidos en la consulta al texto, el análisis de varianza muestra, únicamente, un efecto del nivel socioeconómico; las escuelas de NSEB consultan significativamente más el texto que las escuelas de NSEM $F_{(1, 95)} = 7.29$, $MSE = 21.46$, $p < .01$. No se observan efectos o interacciones producto del programa de intervención.

Discusión

A partir de los resultados se observaron diferencias significativas por nivel socioeconómico, en las distintas pruebas evaluadas que investigan la comprensión verbal, el razonamiento perceptivo y el nivel lector. Los niños pertenecientes a sectores sociales desfavorecidos que asisten a escuelas de NSEB presentan un rendimiento significativamente más bajo que los niños que asisten a escuelas de NSEM, indicando claramente cómo el nivel socioeconómico impacta fuertemente tanto en el rendimiento académico y los aprendizajes escolares como en el desarrollo cognitivo, como se viene comprobando en diferentes estudios. Dichos estudios indican que los niños de NSEB obtienen puntuaciones inferiores, respecto a niños de NSEM, en tareas que valoran el nivel de inteligencia y el rendimiento académico (Campbell y Ramey, 1994; Smith, Brooks-Gunn, y Klebanov, 1997); las habilidades lingüísticas (Hoff, 2003; Hoff y Tian, 2005), la atención (Mezzacappa, 2004; Villaseñor, Martín, Díaz, Rosselli, y Ardila, 2009), la memoria (Farah et al., 2006; Villaseñor et al., 2009) y las funciones ejecutivas (Arán Filippetti y Richaud de Minzi, 2010; Colombo, 2005; Farah et al., 2006; Noble, McCandliss, y Farah, 2007), entre otros procesos cognitivos.

El programa de intervención LEE *comprensivamente*, cuyo objetivo se centra en desarrollar la comprensión del lenguaje tanto oral como escrito, pretende introducir un enriquecimiento de los procesos de comprensión lectora, mayores a los producidos por las prácticas escolares propias de la escuela, desarrollando de esta manera, competencias lingüísticas en los niños que se ven favorecidos más allá del NSE al que pertenecen.

Los resultados de la aplicación del programa en escuelas de distinto NSE muestran una mejora significativa en la variable Vocabulario en el GI en ambos tipos de escuela. Se puede ver entonces cómo el trabajo oral realizado en clase a partir de las palabras seleccionadas en cada texto y la enseñanza explícita acerca de la detección de claves contextuales que posibilitan la construcción de inferencias léxicas, produce mejoras. Los niños aprendieron a definir palabras y a deducir significados, que se plasmaron en una mejora significativa, en su capacidad para dar el significado completo y ajustado de palabras, de acuerdo con lo requerido en la prueba de Vocabulario del WISC IV.

En las puntuaciones globales obtenidas en Comprensión de textos evaluados tanto por el LEE como por el CLP se observaron cambios significativos en los niños tanto de NSEM como de NSEB a partir de la implementación de programa.

No se observaron cambios significativos en el tiempo de lectura utilizado para leer los textos del LEE entre el GI y el GC indicando que el programa no incide específicamente sobre la fluidez lectora evaluada a través de la variable tiempo de lectura de textos, sin embargo sí existen diferencias significativas a partir del nivel socioeconómico. Los niños de NSEM leen en forma más rápida los textos y son más eficaces para responder en forma adecuada preguntas acerca de los mismos, que los niños de escuelas de NSEB.

La construcción de inferencias y la comprensión de la estructura textual que implica entender cómo se organiza las ideas en el texto, la identificación de los temas y las frases que resumen el texto, la identificación de la secuencia narrativa, fueron tareas centrales en el programa que dieron por resultado una diferencia significativa entre el GI y el GC Revista Neuropsicología Latinoamericana (2014), 6 (1), 41-50

INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

en los distintos NSE analizados, en las variables de construcción de inferencias puente, elaborativas y macroestructurales.

La cantidad de veces que los niños consultaban el texto, frente a las preguntas de comprensión, evaluado por el LEE, fue uno de los criterios que se utilizó para observar la capacidad de los niños para registrar cuándo no recordaban determinada información y la capacidad que tenían para ubicarla en el texto. Esta medida no arrojó resultados significativos aunque sí se observó que los niños de NSEB recurrían más asiduamente a esta estrategia.

Los niños que recibieron el programa y que trabajaron sistemáticamente en clase, a partir de una metodología focalizada en la enseñanza de habilidades y estrategias de vocabulario, construcción de inferencias, identificación y comprensión de la estructura del texto y habilidades metacognitivas de monitoreo, o autorregulación de la comprensión, mejoraron significativamente su comprensión lectora, indicando la influencia significativa de estas cuatro variables en la comprensión de textos. Con sólo dos meses de entrenamiento, los niños elevaron sus puntuaciones de manera significativa en relación al grupo control.

Se ha demostrado que la aplicación del programa LEE *comprehensivamente*, opera diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora, en niños que asisten a escuelas de distintos NSE y que estas mejoras impactan en el CI Verbal y en consecuencia el CI Total de los niños evaluados por el WISC III, indicando la importancia de enriquecer las interacciones y las prácticas entre docentes y alumnos como medio de potenciar el desarrollo cognitivo.

Un aspecto significativo del proyecto de investigación fue el trabajo en el aula de los investigadores con el docente, modelando estrategias y compartiendo la enseñanza a partir de una tutoría académica. Este intercambio permitió obtener resultados significativos, poniendo en relieve la importancia de mejorar las interacciones orales entre maestros y alumnos como una forma adecuada de enseñar las prácticas del lenguaje y enriquecer el contexto de desarrollo.

Estos resultados son alentadores para continuar investigando acerca de la aplicación del programa LEE *comprehensivamente* en distintas poblaciones, y medir el impacto del mismo en una población mayor a partir del cual desarrollar estudios de seguimiento que permitan evaluar la estabilidad de los resultados, luego de seis meses de transcurrida la intervención. Consideramos también importante aplicar el programa en grupos pequeños de alumnos que presenten dificultades específicas en la comprensión de textos para observar los resultados de la aplicación en una población clínica como parte de un programa de recuperación.

Referencias

Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1984). *Prueba CLP Formas paralelas. Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica de Chile.

Arán Filippetti, V. y Richaud de Minzi, MC. (2010). Efectos de un programa intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *Universitas Psychologica*, 10(2), 341-354.

Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. y Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and

reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.

Baumann, JF., Seifert-Kessell, N. y Jones, L. A. (1992). Effect of think-aloud instruction on elementary students' comprehension monitoring abilities. *Journal of Literacy Research*, 24(2), 143-172.

Bazán, A., Castañeda, S., Macotela, S. y López, M. (2004). Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 841-861.

Beck, IL. y McKeown, MG. (2007). Increasing young low income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.

Beck, I. L., McKeown, M. G. y Kucan, L. (2002). *Bringing words to life*: New York: Guilford Press.

Bielaczyc, K., Pirolli, PL. y Brown, AL. (1995). Training in self-explanation and self-regulation strategies: Investigating the effects of knowledge acquisition activities on problem solving. *Cognition and instruction*, 13(2), 221-252.

Borzone, A. (1997). El proceso de alfabetización en niños pequeños: diferencias socioculturales. *El proceso de alfabetización en niños pequeños: Diferencias socioculturales*.

Borzone, AM. (2005). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia. *Interdisciplinaria*, 22(2), 155-182.

Burt, AH. y Barbara Dodd, Lucy. (1999). Phonological awareness skills of 4-year-old British children: An assessment and developmental data. *International Journal of Language y Communication Disorders*, 34(3), 311-335.

Cain, K. y Oakhill, JV. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5-6), 489-503.

Campbell, FA. y Ramey, CT. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow up study of children from low income families. *Child Development*, 65(2), 684-698.

Catts, HW., Fey, ME., Tomblin, JB. y Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142.

Colombo, JAL. (2005). *Hacia un programa público de estimulación cognitiva infantil*. Buenos Aires: Paidós.

Defior Citoler, S., Fonseca, L. y Gottheil, B. (2006). *Test de lectura y escritura en español-LEE*: Buenos Aires: Paidós.

Dickinson, DK. y Porche, MV. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886.

Diuk, B. y Ferroni, M. (2012). Reading difficulties in a poverty context: a case study of the Matthew Effect? *Psicología Escolar e Educativa*, 16(2), 209-217.

Diuk, B., Signorini, A. y Borzone, A. (2000). Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1 a 3 año de educación general básica: un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales. *Psykhe*, 12, 51-62.

Farah, MJ., Shera, D. M., Savage, JH., Betancourt, L., Giannetta, JM., Brodsky, NL. y Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain research*, 1110(1), 166-174.

Ferreres, A., Abusamra, V. y Squillace, M. (2010). *Comprensión de textos y oportunidades educativas*. Paper presented at the Actas del Congreso Iberoamericano de Educación.

Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. The socioeconomic status of families and students' educational achievement. *Cultura y Educación*, 23(1), 141-154.

Graesser, AC., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.

Gutiérrez, F., García Madruga, JA., Elosúa, R., Luque, JL. y Gárate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Acción psicológica*, 1(1), 45-68.

Heath, SB. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, 11(01), 49-76.

Heath, SB. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*: cambridge university Press.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.

Hoff, E. y Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38(4), 271-278.

Jiménez, JE. y García de la Cadena, C. (2007). Learning Disabilities in Guatemala and Spain: A Cross National Study of the Prevalence

INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

- and Cognitive Processes Associated with Reading and Spelling Disabilities. *Learning Disabilities Research y Practice*, 22(3), 161-169.
- Kintsch, W. y van Dijk, TA. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kirby, JR. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*: Academic Press.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A. y Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: fi findings from a systematic review of the literature.
- Madrugá, JAG. y Larrea, M. G. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales*: Paidós.
- McKeown, MG., Beck, IL. y Blake, RGK. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.
- McNamara, DS., Levinstein, IB. y Boonthum, C. (2004). iSTART: interactive strategy training for active reading and thinking. *Behav Res Methods Instrum Comput*, 36(2), 222-233.
- Méndez Castellano, H. y De Méndez, M. C. (1994). Sociedad y Estratificación: Método Graffar-Méndez Castellano *Sociedad y Estratificación: Metodo Graffar-Mendez Castellano*: Fundacredesa.
- Mezzacappa, E. (2004). Alerting, orienting, and executive attention: developmental properties and sociodemographic correlates in an epidemiological sample of young, urban children. *Child Dev*, 75(5), 1373-1386. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00746.x CDEV746 [pii]
- Noble, KG., McCandliss, BD. y Farah, MJ. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10(4), 464-480.
- Oakhill, J. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 31-39.
- Oakhill, J. y Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, 47-72.
- Oakhill, J., Hartt, J. y Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18(7-9), 657-686.
- Oakhill, JV. y Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121.
- Oakhill, JV., Cain, K. y Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and cognitive processes*, 18(4), 443-468.
- Palinscar, AS. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M. y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(21).
- Raven, JC., Court, J.H. y Raven, J. (1991) Test de Matrices Progresivas. Escala Coloreada. Buenos Aires, Paidós.
- Sautú, R. (1992). Teoría y técnicas de la medición del estatus ocupacional: escalas objetivas y de prestigio. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 10.
- Scarborough, H. S., Neuman, S., y Dickinson, D. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy and programmes*, 23-38.
- Serpell, R. (2001). Cultural dimensions of literacy promotion and schooling. *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*, 243-273.
- Shonkoff, JP. (2011). Protecting brains, not simply stimulating minds. *Science*, 333(6045), 982-983.
- Silva, SM., Verhoeven, L. y van Leeuwe, J. (2011). Socio-cultural variation in reading comprehension development among fifth graders in Peru. *Reading and Writing*, 24(8), 951-969.
- Smith, JR., Brooks-Gunn, J. y Klebanov, PK. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. *Consequences of growing up poor*, 132-189.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an RyD program in reading comprehension*: Rand Corporation.
- Sticht, TG. y James, J. H. (1984). Listening and reading. *Handbook of reading research*, 1, 293-317.
- Van Dijk, TA., Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*: Academic Press New York.
- Vasilyeva, M., Waterfall, H. y Huttenlocher, J. (2008). Emergence of syntax: Commonalities and differences across children. *Developmental Science*, 11(1), 84-97.
- Villaseñor, EM., Martín, AS., Díaz, EG., Rosselli, M. y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2).
- Wechsler, D. (1994). *Test de inteligenciapara niños WISC III*. Manual. Buenos Aires: Paidós.
- Yuill, N. y Oakhill, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2(1), 33-45.
- Yuill, N. y Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*: Cambridge University Press.