

**Modalidades de intervención para mejorar la comprensión de textos: una síntesis de la
literatura**

Intervention modalities for text comprehension improvement: a synthesis of the literature

Luis Ángel Roldán *, Verónica Zabaleta **

Universidad Nacional de La Plata

* Doctor en Psicología, UNLP. Becario Posdoctoral del CONICET.
E-mail: aroldan@psico.unlp.edu.ar

** Doctora en Psicología. Profesora Adjunta de la Facultad de Psicología (UNLP). Investigadora Asociada de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC).
E-mail: yzabaleta@psico.unlp.edu.ar

Resumen

La presente revisión, narrativa y no sistemática, tiene como propósito analizar y sintetizar investigaciones en las que se interviene para mejorar la comprensión lectora de los alumnos en el contexto iberoamericano. Solo se incluyeron trabajos que aplicaran propuestas de intervención en los niveles primario y secundario de enseñanza. El corpus (n=26) se categorizó según la modalidad en la que se organizaron las intervenciones: infusiva, aditiva e intermedia. Esta clasificación responde a la forma en que las propuestas de intervención se relacionan con el currículo escolar. Se puntualizan algunos desafíos que persisten en la investigación en el campo y las implicaciones pedagógicas que se derivan del trabajo.

Palabras clave: lectura, comprensión de textos, intervención, mejora, escolarización.

Abstract

The aim of this review, of a narrative and non-systematic nature, is to analyze and summarize the research studies in which interventions are made to improve reading comprehension in the Ibero-American context. Only studies which carry out intervention proposals in primary and secondary education have been included. The corpus (n=26) has been categorized according to the modalities for organizing the interventions: infusive, additive and intermediate. This classification corresponds to the way in which intervention proposals are related to the school curriculum. Some persistent challenges of research in the field are detailed herein, as well as the pedagogical implications derived from the study.

Keywords: reading, text comprehension, intervention, improvement, schooling.

La investigación en comprensión de textos tiene una larga tradición en el campo de la psicología y, específicamente, en el análisis de los efectos de sus resultados en la enseñanza (Pearson y Cervetti, 2017). En los últimos años, se han realizado un número considerable de metanálisis de intervenciones en los diferentes niveles educativos. Algunos de ellos centran sus indagaciones en la mejora de algún aspecto particular implicado en la comprensión como es el caso del vocabulario (Elleman, et al., 2009), la realización de inferencias (Elleman, 2017), o la fluidez lectora (Therrien, 2004). Otros, en cambio, focalizan su revisión en marcos instruccionales específicos, como la enseñanza recíproca (Rosenshine y Meister, 1994) o el CORI (Concept Oriented Reading Intervention) (Guthrie et al., 2007).

Sin duda, uno de los trabajos más influyentes en el tema es la revisión que realizó el National Reading Panel de los Estados Unidos de América (NRP, 2000). En ese trabajo, se analizaron 203 estudios, a partir de los cuales se sistematizaron ocho metodologías de enseñanza que fomentaban diferentes estrategias de comprensión, las que resultaron ser altamente efectivas:

1. Monitoreo de la comprensión, que examina la conciencia del alumno sobre su propia comprensión mientras lee y su capacidad de resolver los problemas que vayan surgiendo en la actividad.
2. Aprendizaje cooperativo, que se refiere al trabajo conjunto de los estudiantes para aprender estrategias en el contexto de la lectura.
3. Uso de organizadores gráficos y semánticos, que le permiten al lector representar gráficamente los significados y las relaciones de las ideas contenidos en el texto.

4. Comprensión de la estructura del texto, a partir de la cual el lector puede aprender a interrogarse y responder cuestiones sobre la trama de una historia relativa a la situación, los personajes y los eventos, y, en algunos casos, poder trazar la línea de tiempo.

5. Respuestas a preguntas formuladas por el profesor, en las que el lector, además, recibe *feedback* y comentarios.

6. Generación de autopreguntas, en las que el lector se interroga sobre qué, cuándo, dónde, por qué, qué sucederá, cómo y quién.

7. Elaboración de resúmenes, en donde el lector intenta identificar y escribir las ideas principales o más importantes que integran o unen las otras ideas o significados del texto en un todo coherente.

8. Enseñanza de estrategias múltiples, que implican que el lector use varios procedimientos, en interacción con el maestro y el texto. La enseñanza de estrategias múltiples es efectiva cuando el lector o el maestro utilizan los procedimientos de manera flexible y apropiada en contextos naturales.

Uno de los problemas señalados en relación con la investigación sobre el tema se refiere a que ha tenido poco impacto o el impacto ha sido relativo en la práctica escolar (Castles et al., 2018; Ripoll y Aguado, 2014).

Para contar con revisiones en el contexto iberoamericano, Ripoll y Aguado (2014) realizaron un metanálisis de investigaciones llevadas a cabo en español. Los autores revisaron 39 estudios. Entre las estrategias más utilizadas para mejorar la comprensión encontraron: la identificación de ideas principales, la construcción de inferencias y la elaboración de resúmenes. En otras investigaciones las estrategias trabajadas remiten a la supervisión de la propia comprensión, a la activación de conocimiento previo o al uso de esquemas y del

conocimiento sobre la estructura del texto. En menor medida, también aparecen la utilización de organizadores gráficos y la generación de autopreguntas.

Método

Para este trabajo se realizó una revisión narrativa no sistemática (Aguilera Eguía, 2014) o una síntesis integrativa de la literatura, de carácter cualitativo (Shanahan, 2001). Para ello se efectuó una búsqueda en las bases de datos SciELO (Scientific Electronic Library Online), RedALyC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) y Dialnet. Se utilizaron las combinaciones de los siguientes descriptores “comprensión lectora” AND “mejora” y “comprensión lectora” AND “intervención”. La búsqueda se realizó en julio de 2019 y se seleccionaron trabajos correspondientes al período 2009-2019. Las bases de datos incluidas y los artículos seleccionados están en función del interés por contar con una síntesis de las investigaciones llevadas a cabo en Iberoamérica.

Revisión y características generales de los estudios

En la revisión se incluyeron solo textos sobre trabajos empíricos. Se eligieron estudios que aplicaran los programas en el nivel de enseñanza primaria o secundaria. Otro de los criterios de inclusión fue que los programas de intervención se focalizaran en mejorar las habilidades de comprensión del texto, es decir, en la mejora de unidades que vayan más allá de la palabra, realizadas en poblaciones sin dificultades en el desarrollo o en el aprendizaje. Además, se incluyeron solo aquellos artículos que especificaron qué agente llevaba a cabo el

programa de intervención, los textos utilizados, o los aspectos de la comprensión que se trabajaron para mejorarla. El criterio final para incluir los estudios fue que se ajustaran a diseños experimentales y cuasiexperimentales, con y sin grupo control.

Se excluyeron los estudios destinados a la mejora de las habilidades de comprensión en segundas lenguas. Además, se descartaron aquellos trabajos donde se observaban las interacciones cotidianas (naturalistas) utilizadas por los docentes para favorecer la comprensión lectora, sin intervención explícita. Tampoco fueron tenidas en cuenta investigaciones realizadas en países fuera de Iberoamérica.

Para clasificar las investigaciones se utilizó la distinción propuesta por Téllez (2005) entre modalidades de intervención en lectura infusivas, aditivas e intermedias.

Se entiende por *modalidad infusiva* a aquellas intervenciones que tienen por objetivo la integración de la enseñanza de las estrategias de lectura en el currículo. Esta modalidad busca que la enseñanza de la comprensión se “amalgame” con las asignaturas escolares, teniendo como horizonte la transversalidad del entrenamiento de la comprensión de textos por parte de los docentes. En esta categoría se incluyeron aquellos trabajos que presentaban intervenciones que cumplieran las siguientes características: a) no estar basadas en un programa preexistente, b) ser implementadas por los docentes a cargo de los cursos, y c) utilizar textos propios de las asignaturas.

La *modalidad aditiva* se caracteriza por la aplicación de un programa de mejora de la comprensión, en un determinado espacio y momento destinado para ello, que resulta paralelo a la dinámica del aula.

Por programa se entiende, siguiendo a Repetto:

toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto (2003, p. 295).

Resulta habitual que los programas destinados a mejorar la comprensión de textos estén justificados teóricamente, circunstancia que garantiza su eficacia y coherencia. En dicha modalidad, las acciones suelen estar meticulosamente planificadas. Además, se espera que los programas estén conformados por manuales o cuadernillos destinados a los alumnos con las actividades que los mismos deben realizar, y por otros destinados al profesorado, en los que se detallan los objetivos, la fundamentación teórica y las instrucciones necesarias para su aplicación. En esta categoría, entonces, se incluyeron aquellas intervenciones que se ajustaran a un programa, tal como lo definimos anteriormente, que se llevaran a cabo a contra turno de la clase tradicional en el aula y que no utilizaran los textos típicos de las asignaturas.

Finalmente, la *modalidad de intervención intermedia*, abarca desde la aplicación del programa hasta la infusión curricular. Se parte de la aplicación del programa y se complementa con grupos de trabajo en la institución para favorecer la reflexión y valoración sobre las actividades desarrolladas. En estos grupos participan quienes aplican el programa y otros docentes interesados en incorporar nuevas estrategias que corresponden a las dinámicas cotidianas del aula, de modo tal que lleguen a apropiarse de las estrategias metodológicas que se proponen (Téllez, 2005).

Resultados

Una vez aplicados los criterios detallados, la muestra final de artículos quedó compuesta por 26 investigaciones empíricas. Como puede observarse en la Tabla 1, el tamaño de la muestra en las investigaciones fue diverso. En su mayoría, los estudios se llevaron a cabo en España, siguiendo, con una frecuencia mucho menor, países latinoamericanos como Argentina, Chile, México y Colombia. En cuanto al nivel educativo, alrededor del 80 % de las intervenciones se realizaron en el que corresponde a la enseñanza primaria. A continuación, se muestran las tendencias encontradas en la configuración de las modalidades de intervención que aparecen en los trabajos.

Tabla 1

Características de los estudios incluidos en la revisión

Estudio	País	Nivel de escolaridad — edad de los niños—	Diseño metodológico	Tamaño de la muestra
1. Fonseca et al. (2019)	Argentina	4° grado de primaria	Cuasiexperimental con grupo control	127 alumnos
2. Ochoa et al. (2019).	Argentina	5° y 6° grado de primaria	Cuasiexperimental con grupo control	100 alumnos
3. Lastre et al. (2018)	Colombia	3° grado de primaria	Cuasiexperimental	33 alumnos

MODALIDADES DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DE TEXTOS: UNA SÍNTESIS DE LA LITERATURA

4. Viana et al. (2017)	Portugal	4º grado de primaria	Cuasiexperimental	1142 alumnos
5. Santos et al. (2017)	Brasil	6º grado de primaria	Cuasiexperimental con grupo control	103 alumnos
6. Cartoceti et al. (2016)	Argentina	1º y 2º año de secundaria	Cuasiexperimental con grupo control	50 alumnos
7. Flores-Coll, y Duran-Gisbert (2016)	España	Alumnos de entre 8 y 12 años (Educación Primaria).	Cuasiexperimental con grupo control	577 alumnos
8. Gutiérrez-Fresneda (2016)	España	8 y 9 años (Educación Primaria)	Cuasiexperimental con grupo control	120 alumnos
9. Gutiérrez (2016)	España	Estudiantes de entre 8 y 9 años	Cuasiexperimental con grupo control.	355 alumnos
10. Ripoll Salceda et al. (2016)	España	2º grado de primaria	Cuasiexperimental	110 alumnos
11. Rodríguez Ribero et al. (2016)	Colombia	2º, 3º y 4º grado de primaria	Cuasiexperimental con grupo control	83 alumnos
12. Martí Ballester, y Moliner Miravet (2015)	España	1º y 3º grado de primaria	Cuasiexperimental	43 alumnos
13. Valdebenito y Duran (2015)	España	2º y 5º grado de primaria (7-11 años)	Estudio cualitativo y cuantitativo cuasiexperimental con grupo control	202 alumnos

MODALIDADES DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DE TEXTOS: UNA SÍNTESIS DE LA LITERATURA

14. Fonseca et al. (2014)	Argentina	9 a 11 años (Educación Primaria)	Cuasiexperimental con grupo control	100 alumnos
15. Gayo, et al. (2014)	España	5° y 6° grado de primaria	Cuasiexperimental con grupo control	94 alumnos
16. Pascual et al. (2014)	España	De 3° a 6° grado de primaria.	Diseño cuasiexperimental con grupo control	239 alumnos
17. Vega López et al. (2014)	México	6° grado de primaria	Cuasiexperimental con grupo control	54 alumnos
18. Wannmacher Pereira y Rodríguez Saraiva (2014)	Brasil	8° grado de primaria	Cuasiexperimental	74 alumnos
19. Lagos et al. (2013)	Chile	Estudiantes de Liceo. No se especifica grado o edad	Cuasiexperimental con grupo control	157 alumnos
20. Soriano-Ferrer et al.(2013)	España	4° grado de primaria	Cuasiexperimental con grupo control	43 alumnos
21. Thorne et al. (2013)	Perú	5° grado de primaria	Cuasiexperimental con grupo control	88 alumnos
22. Valdebenito-Zambrano, y Duran-Gisbert (2013)	España	Estudiantes de 2° a 5° grado de primaria	Cuasiexperimental con grupo control	247 alumnos
23. Gómez López y Silas Casillas (2012)	México	2° año de secundaria	Cualitativo y cuantitativo con	323 alumnos

MODALIDADES DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS: UNA SÍNTESIS DE LA LITERATURA

			diseño cuasiexperimental con grupo control	
24. Soriano Ferrer et al.(2011)	España	4° grado de primaria	Cuasiexperimental con grupo control	59 alumnos
25. Madariaga, et al. (2010)	España	3° y 4° grado de primaria	Cuasiexperimental con grupo control	457 alumnos
26. Trías y Huertas (2009)	Uruguay	16 años (Educación Secundaria)	Cuasiexperimental con grupo control	81 alumnos

Fuente: elaboración propia

Modalidades en las que se organizan las intervenciones

Modalidad de intervención infusiva. Una de las propuestas que se ajusta a una modalidad infusiva de intervención y que se recupera en varias investigaciones es la denominada “enseñanza recíproca”, propuesta por Palincsar y Brown (1984). Dicha propuesta se compone de un conjunto de estrategias que pueden enseñarse a los alumnos para mejorar su comprensión (Rosenshine y Meister, 1994). Asimismo, se define como un “marco instruccional” y no como un programa, ya que sus actividades no requieren una secuencia determinada con materiales diseñados y estructurados (Jetton y Lee, 2012).

La metodología incluye cuatro actividades centrales que deben guiar la interacción entre el docente y los estudiantes: la clarificación, el resumen, la formulación de preguntas y la predicción. La *clarificación* consiste en la dilucidación de palabras o partes del texto que

no son claros. El *resumen* es una actividad destinada a jerarquizar la información proporcionada por el texto. Por medio de la *formulación de preguntas* se interroga al texto de manera que, nuevamente, exige la diferenciación entre ideas principales y secundarias. Para ello, se les proporcionan a los alumnos ciertas pistas para preguntar, a través de indicadores tales como: quién, qué, dónde, por qué y cuándo. La última actividad se denomina *predicción* y consiste en que el alumno anticipe qué va a suceder en los párrafos siguientes del texto, realizando inferencias y valorándolas.

Cada una de las actividades mencionadas busca que los estudiantes alcancen algunos de los siguientes propósitos fundamentales que subyacen al desempeño lector exitoso: (1) la comprensión de los propósitos de la lectura, (2) la activación de conocimientos previos pertinentes, (3) el reconocimiento de la jerarquía del conocimiento, diferenciando el que es importante frente al que no lo es, (4) la evaluación de la consistencia interna del significado que se va construyendo si los conocimientos previos activados son relevantes, (5) el monitoreo de la comprensión, y (6) el procesamiento de inferencias de distinto tipo, incluyendo interpretaciones, predicciones y conclusiones (Palincsar y Brown, 1984)

Soriano Ferrer et al. (2011) implementaron un estudio en que se separó a los niños en tres grupos. En uno de ellos se aplicó la estrategia de enseñanza recíproca, en el otro se combinaron las tareas de enseñanza recíproca y de autoevaluación de la comprensión. Un tercer grupo, que solo recibió la enseñanza habitual, sirvió como control para comparar los resultados obtenidos por ambos grupos incluidos en las dos modalidades de intervenciones respecto del grupo sin intervención específica. La inclusión del trabajo sobre la autoobservación buscaba determinar si ese ejercicio adicional al de la enseñanza recíproca mostraba efectos superiores en la mejora de la comprensión de textos. La intervención fue llevada a cabo por docentes a cargo de los niños, en contextos naturales, utilizando textos

expositivos propios de la asignatura correspondiente a Conocimiento del Medio. En otro estudio similar realizado por los mismos autores (Soriano-Ferrer et al., 2013) se comparó el trabajo de la enseñanza recíproca en pequeños grupos con el mismo procedimiento, pero llevado a cabo en un aula ordinaria (grupo de clase completo). Los resultados indicaron que el trabajo en pequeños grupos fue más eficaz que el trabajo en el grupo ampliado (aula ordinaria).

Otras investigaciones revisadas respondieron también a una modalidad de intervención infusiva, pero sin utilizar el procedimiento de la enseñanza recíproca. Trías y Huertas (2009) llevaron a cabo un estudio de intervención a cargo de un docente de Filosofía, que aplicó un programa de lectura autorregulada durante 9 horas de clase. Las estrategias que conformaron la propuesta de intervención fueron: jerarquizar y tomar conciencia de los procedimientos útiles para la tarea de lectura, activar conocimientos previos, sortear las dificultades del texto, conformar redes semánticas, y asumir un rol activo durante la lectura.

En Chile, profesoras de Biología y Ciencias Naturales llevaron a cabo talleres de comprensión de textos científicos (20 textos breves de un manual escolar sobre diferentes temas de Biología) (Lagos et al., 2013). Los talleres abordaron estrategias de procesamiento local y global del texto, la jerarquía de la información textual, el resumen y el reconocimiento de la especificidad del texto expositivo científico. Un elemento de interés de dicha investigación consistió en que el grupo experimental comprendía un grupo conformado por niños procedentes de contextos calificados como de alta y baja vulnerabilidad, no obstante lo cual todos se beneficiaron de la intervención de modo similar.

En México, Gómez López y Silas Casillas (2012) diseñaron un programa para mejorar la comprensión que incluía estrategias tales como el uso del conocimiento previo, la

utilización de organizadores gráficos antes y después de la lectura, estrategias de monitoreo y el resumen de la información. Se trató de una propuesta que fue llevada a cabo por los docentes a cargo de los cursos en diferentes escuelas del nivel secundario del estado de Jalisco.

Modalidad de intervención aditiva. Otro grupo de investigaciones que conforman la revisión organizaron sus propuestas de intervención con una modalidad aditiva, que se caracteriza por la aplicación de un programa específico de lectura, en un horario determinado, de manera paralela a las dinámicas del aula.

Algunos de los trabajos incluidos en el análisis se adaptan a esta estructura de intervención. Vega López et al. (2014) revisaron la eficacia de un programa para mejorar la comprensión de textos expositivos. Las estrategias utilizadas fueron el reconocimiento de estructuras textuales, de organizadores gráficos y la construcción de resúmenes. La intervención estuvo a cargo de la docente, que fue incluida en un proceso de capacitación, sin que utilizara los textos propios de la asignatura.

Madariaga et al. (2010) diseñaron un programa tanto en español como en euskera. Constaba de seis unidades didácticas con textos narrativos y explicativos, clasificados según el nivel de dificultad adecuado para los niños. El programa incluía actividades que promovían la construcción de la macroestructura, la identificación de la superestructura de los textos y el uso de estrategias metacomprendivas. La experiencia fue llevada a cabo por los docentes y buscaba, adicionalmente, que la intervención impactara sobre su formación.

Fonseca et al. (2014) implementaron una propuesta basada en el programa LEE Comprensivamente (Gottheil et al., 2011), que incluía el trabajo con las áreas de vocabulario, inferencias, monitoreo y comprensión de la estructura textual. La propuesta estuvo a cargo de

docentes. Las actividades incluidas se organizaron en tres momentos de lectura: antes, durante y después. También en este estudio se evaluó el impacto del programa según el nivel socioeconómico de los alumnos. En otro trabajo reciente, Fonseca et al. (2019) implementaron el mismo programa con textos narrativos y expositivos a partir de organizar la intervención siguiendo un grado de dificultad creciente. El programa fue llevado a cabo por docentes especialmente capacitadas.

Otro de los programas realizados en Argentina se denomina Leer para Comprender (Abusamra et al., 2011; De Beni et al., 2003). Fue diseñado a partir de un instrumento específico de evaluación de la comprensión lectora que lleva el mismo título. El programa propone el trabajo en once habilidades que se consideran fundamentales para comprender un texto, 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 y errores e incongruencias. En uno de los trabajos bajo esta modalidad el programa se implementó en contextos sociales desfavorecidos y estuvo centrado en una de las áreas, en los errores e incongruencias (Cartoceti et al., 2016). La habilidad implicada que se trabaja en dicha investigación supone que los alumnos puedan detectar errores e inconsistencias en diferentes aspectos del texto, que puedan repararlos para proseguir con la actividad, con el fin de lograr comprenderlo. En otro estudio (Ochoa et al. 2019), se aplicó el mismo programa, aunque esta vez se seleccionó el área de inferencias.

La intervención propuesta por Gayo et al. (2014) se ajustó al programa Aprender a Comprender. En él se trabaja sobre los siguientes aspectos: metacomprensión, comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización de la información, comprensión crítica y procesos léxicos (vocabulario). La propuesta fue llevada a cabo por dos docentes entrenadas especialmente para dirigir la intervención. Viana et al. (2017) desarrollaron el mismo

programa, pero utilizaron textos tanto informativos como narrativos. La propuesta fue llevada a cabo por los docentes y supervisada por los investigadores.

Otro conjunto de programas, además de hacer foco en las estrategias de lectura o en las habilidades que se enseñan, trabaja sobre los roles que los sujetos ocupan mientras aprenden, o se centran en los aspectos dialógicos e interactivos de la intervención. En esa línea, uno de los programas recuperado por algunas investigaciones, y que utiliza el formato de la tutoría entre iguales, se denomina Leemos en Pareja (Durán et al., 2011). Flores Coll y Duran-Gisbert (2016) llevaron a cabo una intervención basada en este programa. Los alumnos trabajaron en parejas según roles previamente asignados (tutor/tutorando/recíproco), de acuerdo con el rendimiento que tuvieron en comprensión lectora antes del inicio de la intervención. Se utilizaron diferentes tipos textuales. Además, en este trabajo se analizaron los intercambios de los alumnos mientras se desarrollaba el programa. Los hallazgos indicaron que los alumnos que se desempeñaron como tutores cumplieron un rol clave en las ayudas ofrecidas a los tutorandos.

Martí Ballester y Moliner Miravet (2015) aplicaron la misma propuesta bajo la modalidad de tutoría fija. En esta última investigación, además del impacto en comprensión, se evaluaron los efectos sobre las habilidades sociales de los alumnos.

Valdebenito-Zambrano y Duran-Gisbert (2013), con el mismo programa, buscaron obtener efectos en la fluidez lectora y en la lectura inferencial y reflexiva sobre los textos leídos en el área de Lenguaje y comunicación. En dicha investigación, los autores indagaron, además, si se modificó el impacto de la propuesta según se tratara de una tutoría fija o recíproca, sin encontrar diferencias significativas entre estas modalidades. En otro trabajo, los mismos autores (Valdebenito y Duran, 2015) aplicaron idéntico programa. Nuevamente,

analizaron el impacto diferencial de la tutoría fija versus la recíproca, lo que dio por resultado mayores ganancias para los alumnos que trabajaron en la modalidad recíproca, o para los que se desempeñaron bajo el rol de tutor en la modalidad fija. Además, en este trabajo, se analizaron los intercambios verbales entre los estudiantes mientras se desarrollaba la propuesta. Los resultados indicaron que los tutorandos se sirven de las pistas y los andamios lingüístico-cognitivos que les presentan los tutores y, a su vez, los tutores consolidan sus habilidades de comprensión enseñando a sus compañeros.

Ripoll Salceda et al. (2016) en otro programa de tutoría entre iguales denominado LEO-PAR-D, organizaron el trabajo en parejas conformadas por un alumno con buen rendimiento en lectura y otro de bajo rendimiento. Al primero se le denominó “Leo” y al segundo “Par”. Las parejas cambiaron en cada sesión y tanto Leo como Par desempeñaron los roles de tutor y tutorado de forma alternada.

La propuesta de intervención de Gutiérrez (2016) tuvo como eje la lectura dialógica en pequeños grupos coordinados por un profesor. Incluía algunos aspectos involucrados en la comprensión tales como la activación de conocimientos previos, la identificación de ideas principales, la construcción de inferencias, el uso de organizadores gráficos y la supervisión de la propia comprensión. El artículo enfatiza la importancia del trabajo en grupo, que favorece la reflexión sobre la lectura y su regulación conjunta. El mismo autor desarrolló una metodología similar en otro estudio (Gutiérrez-Fresneda, 2016). En ambos, el grupo control se mantuvo activo, pero desarrolló las mismas estrategias de lectura bajo la modalidad de clase magistral tradicional.

Estas investigaciones, de clara inspiración socio histórico-cultural además de cognitiva, ponen el foco tanto en el diálogo como un proceso que puede andamiar la

comprensión de textos, como en el desempeño y/o alternancia de posiciones en los sistemas de tutorías entre iguales, que permiten ir controlando progresivamente las habilidades implicadas en la lectura comprensiva.

En la revisión también aparecen propuestas de intervención que utilizan como soporte tecnologías de la información y la comunicación. Wannmacher Pereira y Rodrigues Saraiva (2014) llevaron a cabo talleres pedagógicos localizados en un sitio web en los que se trabajaron contenidos referidos a la cohesión y la coherencia textual a través de fábulas. La actividad fue llevada a cabo por profesores y ayudantes becarios. La propuesta constó de 10 módulos de 2 horas cada uno, aproximadamente.

Thorne et al. (2013) desarrollaron una intervención a través de una plataforma virtual denominada “LEO”, diseñada en el contexto del proyecto ICON. La plataforma incluyó textos narrativos e informativos. Cada lectura se apoyó en imágenes, audios y palabras subrayadas, las que pasaron a formar parte de un glosario. La intervención comprendió tareas de vocabulario, estrategias de comprensión lectora (resumir, preguntar, predecir, imaginar, sentir y clarificar) y actividades de evaluación del proceso de comprensión.

Modalidad de intervención intermedia. Otro conjunto de intervenciones, si bien comparte algunas características con las descritas en los apartados anteriores, no se ajusta en sentido estricto ni a una modalidad infusiva ni a una aditiva.

Pascual et al. (2014) utilizaron la modalidad de la enseñanza recíproca, pero no fue llevada a cabo por los docentes a cargo de los estudiantes ni se utilizaron los textos propios de las asignaturas escolares. En esa investigación, los autores utilizaron fundamentalmente las estrategias de resumen y preguntas en la lectura de novelas y cuentos de aventuras realizadas por los niños.

Otro grupo de trabajos, a pesar de no utilizar programas de intervención específicos, tampoco se ajustan a la modalidad infusiva. Se trata del caso de propuestas que centran su intervención en la enseñanza de alguna estrategia de comprensión o en el entrenamiento de una habilidad de lectura particular.

Santos et al. (2017), por ejemplo, se abocaron al reconocimiento de tipos textuales. Los textos utilizados fueron tanto expositivos como narrativos, seleccionados del diseño curricular oficial de Brasil. La intervención fue llevada a cabo por los investigadores. Por otro lado, Lastre et al. (2018) focalizaron su trabajo sobre los efectos de la lectura en voz alta y su impacto en la comprensión de textos en los niveles literal, inferencial y crítico. La investigación parece mostrar los efectos del trabajo sobre estas habilidades, aunque no es clara la forma en que fue implementado.

Rodríguez Ribero et al. (2016) elaboraron una propuesta que se concentró en la estrategia metacomprendiva de la autopregunta. Este tipo de estrategia permite que el alumno evalúe el producto de su comprensión textual, por lo que puede considerarse que fomenta habilidades metacognitivas. La estrategia se aplicó durante el desarrollo de las clases regulares. Los textos utilizados pertenecían a las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas, aunque fue llevado a cabo por los investigadores.

Discusión

Las modalidades aditivas de intervención tienen la ventaja de organizar sus actividades de una forma estructurada y secuenciada. Esto permite la aplicación de un mismo

programa en diferentes contextos. Sin embargo, la aplicación del programa suele quedar restringida a algún profesional especializado o a algún docente capacitado. Por esto, se dificulta la implicación de otros docentes en el proceso, de forma que tiene poca incidencia en la dinámica general de la institución escolar y resulta difícil su integración en el currículum (Téllez, 2005). El conjunto de las investigaciones llevadas a cabo en Argentina mayoritariamente se ajusta a esta modalidad.

Más allá de esas limitaciones, una de las características que emerge de la revisión es la gran diversidad de programas que se han desarrollado en el contexto iberoamericano.

Algunos de esos programas se focalizan en mejorar habilidades o en enseñar estrategias de lectura; otros, además de trabajar en esos dominios, se interesan por pensar en las interacciones sociales y en los roles que ocupan los participantes durante el desarrollo de la intervención. Las estrategias dialógicas y basadas en tutorías ponen el acento en la importancia de las interacciones sociales que median el aprendizaje de la comprensión. Resulta interesante que los docentes contemplen estos aspectos en la planificación de sus clases y que, además, sigan siendo incluidos en futuras investigaciones en el tema (Kucan y Palincsar, 2013). Otros programas también incluyen la mediación de plataformas digitales o sitios web en la intervención en la comprensión.

Las estrategias de tipo infusivas tienen la ventaja de conjugar sus intervenciones con los textos disciplinares y con las prácticas áulicas regulares que los docentes llevan a cabo en su quehacer cotidiano. En estos modelos se evita el problema de la transferencia, tanto por parte del docente como por parte de los alumnos, ya que se favorece el uso de estrategias en contextos específicos (Téllez, 2005). Uno de los desafíos en estas investigaciones consiste en incorporar medidas que evalúen el conocimiento del contenido escolar sobre el que se

desarrolla la propuesta de intervención, tal como se realiza en otros trabajos (Guthrie et al., 2007, 2009).

Las intervenciones intermedias permiten conjugar aspectos de las modalidades infusivas y aditivas. En esta categoría, la mayoría de las investigaciones trabajan sobre una habilidad de lectura o estrategia de comprensión (lectura en voz alta, reconocimiento de los tipos textuales o en la estrategia de autopregunta). Dichas intervenciones, al no ajustarse a la aplicación de un programa determinado, permiten la apropiación por parte de los docentes de las modalidades para la aplicación en su práctica cotidiana.

Uno de los aspectos de la revisión que resulta importante mencionar tiene que ver con el escaso número de intervenciones en el nivel secundario, sobre todo atendiendo a los desafíos que supone la comprensión y el aprendizaje a partir del texto en ese nivel educativo (Jetton y Lee, 2012). En consecuencia, se torna necesario intensificar la producción científica destinada a ese nivel educativo en países latinoamericanos, dada la importancia de contar con información acerca de propuestas basadas en la evidencia, destinadas a la mejora del desempeño de los estudiantes de nuestra región.

Referencias bibliográficas

Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2011).

Programa Leer para Comprender. Desarrollo de la comprensión de textos. Libro Teórico. Paidós.

Aguilera Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>

Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R. y Cornoldi, C. (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*, 33(1), 111-128.

Castles, A., Rastle, K. y Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Sciences in Public Interest*, 19(1), 1-51. <https://doi.org/10.1177.1529100618772271>

De Beni, R., Cornoldi, C., Carretti, B. y Meneghetti, C. (2003). *Nuova guida alla comprensione del testo*. Volumen 1. Erickson.

Dos Santos, A. A. A., DeOliveira, K. L. De Brito Cunha, N. y Camargo Oses, P. C. (2017). Effectiveness of an intervention program for linguistics skill development. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(67), 37-45. <https://doi.org/10.1590/1982-43272767201705>

Durán, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Un programa de tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora*. Horsori.

Elleman, A. M. (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*, 109(6), 761–781.

<https://doi.org/10.1037/edu0000180>

Elleman, A., Lindo, E., Morphy, P. y Compton, D. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1–44.

<https://doi.org/10.1080/19345740802539200>

Flores-Coll, M., y Duran-Gisbert, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora.

Universitas Psychologica, 15(2), 339-352. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>

Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>

Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., Bunonsanti, L. y Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41-50. <https://dx.doi.org/10.5579/rnl.2014.0151>

Gayo, E., Deaño, M., Conde, A., Ribeiro, I., Cadine, I. y Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, 26(4), 464-470.

<https://doi.org/10.7334/psicothema2014.42>

Gómez López, L. y Silas Casillas, J. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XLII (3), 35-63.

Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D., Buonsanti,

L., Freire, L., Lasala, E., Mendivelzúa, A. y Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente. Libro Teórico y de Actividades*. Paidós.

Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Lutz Klauda, S., Wigfield, A. y Barbosa, P.

(2009). Impacts of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low- and high-achieving readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 195–214.

<https://doi.org/10.1177%2F0022219408331039>

Guthrie, J. T., McRae, A. y Lutz Klauda. S. (2007). Contributions of concept-oriented

reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250.

<https://doi.org/10.1080/00461520701621087>

Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320.

<http://doi.org/10.1387/revpsicodidact.15017>

Gutiérrez-Fresneda, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la

comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 52-58.

Jetton, T. L. y Lee, R. (2012). Learning from text. Adolescent literacy from the past decade.

En T. L. Jetton y C. Shanahan (Eds.), *Adolescent literacy in academic disciplines*.

General principles and practical strategies (pp. 1-33). The Guilford Press.

Kucan, L. y Palincsar, A. S. (2013). *Comprehension instruction through text-based*

discussion. International Reading Association.

Lagos, I., Yaikin, J., Espinoza, C., Alveal, N., Jara, D., Rivera, S. y Torres, C. (2013). El taller de comprensión de texto de divulgación científica, facilitador de procesamiento profundo en educación secundaria. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 103-122.

Lastre, M. K, Chimá López, F. y Padilla-Pérez, A. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Revista Encuentros*, 16(1), 11-22.
<http://dx.doi.org/10.15665/.v16i01.945>

Madariaga, J. M., Martínez, E. y Goñi, E. (2010). Influence of the application of an ecological direct instruction model on the level of reading comprehension. *Revista Signos*, 43(73), 237-260. <http://www.redalyc.org/html/1570/157016717003/>

Martí -Ballester, J. B. y Moliner Miravet, L. (2015). Una experiencia de tutoría entre iguales fija en Educación Primaria para la mejora de la comprensión lectora y las habilidades sociales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 206- 218.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Pub. No. 00- 4769). National Institute for Literacy.

Ochoa, E. M., Del Río, N.E., Mellone, C. y Simonetti., C.E. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 63-73. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.172>

Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175
https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

- Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M. y Pereda, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas: efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Psykhé*, 23(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.1.505>
- Pearson, P. D. y Cervetti, G. N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. En S. E. Israeli (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 12-56). The Guilford Press.
- Repetto, E. (2003) (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica, 1*. UNED.
- Ripoll, J. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>
- Ripoll Salceda, J. C., Bravo Iriso, C., Irurzun Peruchena, M., Pérez Pérez, E. y Zuazu Martínez, A. B. (2016). Mejora de la lectura en 2º de primaria mediante un programa de tutoría entre iguales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 70-77. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i5.111>
- Rodríguez Ribero, B. A., Calderón Sánchez, M. E., Leal Reyes, M. H. y Arias-Velandia, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Revista Folios* 44, 93-108.
- Rosenshine, B. y Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530. <https://doi.org/10.3102%2F00346543064004479>

- Shanahan, T. (2001). Research synthesis: Making sense of the accumulation of knowledge in reading. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, 3 (pp. 209–226). Routledge.
- Soriano Ferrer, M., Chebaani, F., Soriano Ayala, E. y Descals Tomás, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 23(1), 38-43.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/9050>
- Soriano-Ferrer, M., Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E. y Nieves-Cazorla, F. (2013). Instrucción de estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854.
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401>
- Téllez, J. A. (2005). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Dykinson.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261.
<https://doi.org/10.1177%2F07419325040250040801>
- Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A. y Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(1), 3-35.
- Trías, D. y Huertas, J. A. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias Psicológicas*, 3(1) 7-16.

Valdebenito, V. y Duran, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales.

Revista Latinoamericana de Psicología, 47(2), 75-85.

<https://doi.org/10.1016/j.rlp.2014.07.001>

Valdebenito-Zambrano, V. y Duran Gisbert, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora.

Perspectiva Educativa, 52(2), 154-176. <https://doi.org/10.4151/07189729->

Vega López, N. A., Bañales Faz, G., Reyna Valladares, A. y Pérez Amaro, E. (2014).

Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047-1068.

Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., Brandão, S., y Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71).

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227172>

Wannmacher-Pereira, V. y Rodrigues-Saraiva, J. (2014). Trabajo con fábulas en ambiente virtual en la escuela: comprensión lectora y aprendizaje de conocimientos lingüísticos.

Forma y Función, 27(2), 135-156. <https://doi.org/10.15446/fyf.v27n2.47669>