



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

**La Enseñanza Estratégica de la Comprensión
Lectora: Análisis Científico y Educativo del Ámbito
Instruccional**

*The Strategic Teaching of Reading Comprehension: Scientific and
Educational Analysis of the Instructional Field*

Mónica Méndez del Río

León, 2015



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

**La Enseñanza Estratégica de la Comprensión
Lectora: Análisis Científico y Educativo del Ámbito
Instruccional**

*The Strategic Teaching of Reading Comprehension: Scientific and
Educational Analysis of the Instructional Field*

Tesis Doctoral

Presentado por Mónica Méndez del Río

Dirigida por Dra. Raquel Fidalgo Redondo

Dirigida por Dra. Patricia Robledo Ramón

León, 2015

Agradecimientos

Es obligado por mi parte dedicar estas líneas a todos aquellos que de forma directa o indirecta han contribuido a la realización de esta tesis doctoral.

Quiero agradecer profundamente a mi pareja y a mi familia su apoyo y comprensión durante estos años, y en especial a mi hermano pequeño Alexis que, acostumbrado a tenerme a su lado como una segunda madre, ha tenido que sufrir mis ausencias.

Deseo expresar mi enorme agradecimiento a las directoras de esta tesis, la Dra. Fidalgo y la Dra. Robledo, por su ayuda inestimable durante este largo trayecto.

Gracias también a la Universidad de León y a la Facultad de Educación, y en particular al personal de biblioteca por su valiosa ayuda a la hora de facilitar la tarea de localización de estudios.

Mi más sincero agradecimiento a todos los docentes y alumnos de los colegios castellanoleoneses implicados en este estudio, sin los que no hubiese sido posible llevar a cabo la investigación, así como a los equipos directivos que facilitaron la labor.

Por último, a los amigos, todo mi cariño y gratitud por dedicarme siempre palabras de ánimo.

Gracias a todos, de corazón.

Índice General

Agradecimientos	V
Lista de Tablas	5
Lista de Figuras	7
Capítulo 1. La Comprensión Lectora: Marco Introdutorio y Teórico	13
La Importancia de la Competencia Lectora en la Escuela Actual ...	18
Procesos Cognitivos Implicados en la Lectura	25
La Instrucción en Comprensión Lectora	32
Conclusión	41
Referencias	47
Capítulo 2. Objetivos e Hipótesis	67
Objetivo e Hipótesis del Primer Estudio: Revisión de Estudios Empíricos Instruccionales sobre Comprensión Lectora, Fluidez Lectora y Vocabulario	72
Objetivos e Hipótesis del Segundo Estudio: La Práctica del Profesorado en la Enseñanza de la Comprensión Lectora: Uso de Estrategias e Interacción Profesor-Alumno	76
Referencias	80

Capítulo 3. Revisión de Estudios Empíricos Instruccionales sobre Comprensión Lectora, Fluidez Lectora y Vocabulario.....87

Introducción	87
Metodología de Revisión y Análisis	95
Procedimiento de Búsqueda.....	95
Procedimiento de Análisis de los Artículos.....	98
Resultados	100
Resultados derivados del análisis de los Estudios centrados en la Comprensión Lectora.....	101
Resultados derivados del análisis de los Estudios centrados en la Fluidez Lectora.....	131
Resultados derivados del análisis de los Estudios centrados en el	
Vocabulario	150
Discusión y Conclusiones	158
Referencias	171

Capítulo 4. La Práctica del Profesorado en la Enseñanza de la Comprensión Lectora: Uso de Estrategias e Interacción Profesor-Alumno191

Introducción	191
Método.....	201
Participantes	201
Instrumentos de Recogida de Datos	203

Procedimiento	219
Resultados	221
Resultados Descriptivos.....	222
Resultados Relativos al Uso de Estrategias	222
Análisis de los Resultados para la Interacción	237
Resultados de Regresión Logística.....	270
Discusión y Conclusiones	285
Referencias	295
Capítulo 5. Conclusiones Generales	315
Síntesis de los Estudios y Recapitulación de sus Principales Conclusiones	318
Resultados y Conclusiones del Estudio 1: Revisión de Estudios Empíricos Instruccionales sobre Comprensión Lectora, Fluidez Lectora y Vocabulario	319
Resultados y Conclusiones del Estudio 2: La Práctica del Profesorado en la Enseñanza de la Comprensión Lectora: Uso de Estrategias e Interacción Profesor-Alumno.....	329
Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación.....	334
Aportaciones al Ámbito Educativo	339
Referencias	344

Apéndices	365
Apéndice A. Sumario Resumen de Estudios Revisados.	366
Apéndice B. Cuestionario Sociodemográfico Aplicado a los Docentes	435
Apéndice C. Cuadernillo de Instrucciones	437
Apéndice D. Modelo de Hoja de Tarea para los Alumnos	448
Apéndice E. Ejemplo de Codificación de las Transcripciones para su Análisis	451

Lista de Tablas

Capítulo 3. Revisión de Estudios Empíricos Instruccionales sobre Comprensión Lectora, Fluidez Lectora y Vocabulario

Tabla 1	Síntesis de la revisión empírica en torno a los estudios instruccionales que se centran en la fluidez lectora	133
Tabla 2	Síntesis de la revisión empírica en torno a los estudios que se centran en la instrucción en vocabulario.....	151

Capítulo 4. La Práctica del Profesorado en la Enseñanza de la Comprensión Lectora: Uso de Estrategias e Interacción Profesor-Alumno

Tabla 1	Distribución de los alumnos por profesor y curso	202
Tabla 2	Sistema de categorías propio donde se describe cada estrategia con su correspondiente abreviatura y se ejemplifica su interacción.	207
Tabla 3	Descripción de los Tipos de Interacciones con su Abreviatura y Ejemplificación	214
Tabla 4	Distribución de las preguntas en cada texto	219
Tabla 5	Resultados del análisis de regresión lineal de las medidas de estrategias de la sesión uno para predecir las medidas de comprensión lectora.....	272
Tabla 6	Resultados del análisis de regresión lineal de las medidas de estrategias de la sesión dos para predecir las medidas de comprensión lectora.....	277

Lista de Figuras

Capítulo 1. La Comprensión Lectora: Marco Introdutorio y Teórico

Figura 1 Modelo de comprensión lectora de Kintsch et al.28

Capítulo 4. La Práctica del Profesorado en la Enseñanza de la Comprensión Lectora: Uso de Estrategias e Interacción Profesor-Alumno

Figura 1 Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia de vocabulario por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.223

Figura 2 Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia de conocimientos previos por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.224

Figura 3 Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia de monitorización por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.225

Figura 4 Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia de estructura textual por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.226

Figura 5 Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia de responder a preguntas

	por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.	227
Figura 6	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia de resumen por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones	228
Figura 7	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia de representaciones visuales por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.....	229
Figura 8	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de las multiestrategias por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.	230
Figura 9	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia lectura silenciosa por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.	231
Figura 10	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia lectura oral por parte de cada profesor en cada una de las dos.	232
Figura 11	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de otras estrategias no relacionadas con la comprensión lectora por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.	233
Figura 12	Diferencias en el uso de estrategias en la primera sesión.	234
Figura 13	Diferencias en el uso de estrategias en la segunda sesión.	235
Figura 14	Gráfico comparativo de todas las estrategias por sesiones	236

Figura 15	Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de vocabulario en la primera sesión.	239
Figura 16	Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de vocabulario en la segunda sesión.	240
Figura 17	Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de predecir conocimientos previos en la primera sesión.	241
Figura 18	Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de predecir conocimientos previos en la segunda sesión.	243
Figura 19	Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de monitorización en la primera sesión.	245
Figura 20	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de monitorización en la segunda sesión.....	246
Figura 21	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de estructura textual en la primera sesión.	247
Figura 22	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de estructura textual en la segunda sesión.	248
Figura 23	Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de responder a preguntas en la primera sesión.	251
Figura 24	Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de responder a preguntas en la segunda sesión.	252

Figura 25	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de resumen en la primera sesión.....	253
Figura 26	Gráficos Comparativos de las Medias Obtenidas en Interacción para la Estrategia de Resumen en la Segunda Sesión	256
Figura 27	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de representaciones visuales en la primera sesión.	257
Figura 28	Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de representaciones visuales en la segunda sesión.	258
Figura 29	Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de multiestrategias en la primera sesión.	260
Figura 30	Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de multiestrategias en la segunda sesión.	263
Figura 31	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de lectura silenciosa en la primera sesión.	264
Figura 32	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de lectura silenciosa en la segunda sesión.....	266
Figura 33	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de lectura oral en la primera sesión.....	267
Figura 34	Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de lectura oral en la segunda sesión.	268

Figura 35 Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para las dos sesiones.269

La Comprensión Lectora:

1

Marco Introductorio y Teórico

El aprender a lo largo de la vida es un requisito de los ciudadanos en la sociedad de la información y el conocimiento. Para ello, es fundamental tener las habilidades y capacidades necesarias que nos permitan acceder a ese conocimiento. Dentro de esas habilidades, la comprensión lectora es una puerta de acceso a ese conocimiento, puesto que una gran cantidad de información se encuentra en textos escritos. Por tanto, comprender lo que se lee permite lograr conocimientos cada vez más abstractos y complejos, lo que posibilita a su vez nuevos aprendizajes (Gutiérrez, Aguiar, & Díaz, 2015). Estos aprendizajes son adquiridos a través de los procesos de enseñanza aprendizaje, donde la competencia lectora es una de las herramientas más relevantes, ya que su carácter transversal conlleva efectos colaterales, positivos o negativos, sobre el resto de áreas académicas, tanto que, las dificultades del lector en la comprensión de textos pueden influir en el resto de las áreas curriculares (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003; Hines, 2009; Nelson & Machek, 2007; Powel, Fuchs, Fuchs, Cirino, & Fletcher, 2009).

Actualmente existe un profundo interés en la lectura como proceso de comprensión, que coincide con los cambios derivados de su valoración educativa. Hoy en día, la enseñanza ya no se centra en la memorización de contenidos, sino que se basa en la capacidad de comprender lo que se lee, de modo que el significado del texto se construye influido por las habilidades cognitivas y metacognitivas del lector (Vieiro & Gómez, 2004). Es evidente que la comprensión lectora juega un rol clave en el aprendizaje de los alumnos y en su rendimiento académico, siendo un determinante básico de su éxito escolar y en cierta medida profesional. Por ello, no es de extrañar la gran preocupación que el dominio de la comprensión lectora por parte del alumnado tiene en las diferentes administraciones educativas en el contexto español (Arias-Gundín, Fidalgo, Martínez-Cocó, & Bolaños, 2011). Dicha preocupación es aún mayor si se tienen en consideración los resultados negativos de España obtenidos en comprensión lectora en informes como el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos (en adelante PISA) o el estudio Progress in International Reading Literacy Study (en adelante PIRLS) (Ferrer, 2011).

Partiendo de la importancia de que el alumnado domine la comprensión lectora para su éxito académico, con esta tesis se pretende profundizar en este campo de estudio desarrollando un trabajo científico centrado fundamentalmente en analizar el ámbito de la instrucción en comprensión lectora desde la perspectiva de la revisión científica y la práctica empírica. De este modo, la tesis ofrece un primer estudio de

revisión empírica centrado en conocer y analizar los modelos y/o prácticas instruccionales relacionados directamente con la comprensión lectora que han demostrado su efectividad en los estudios llevados a cabo desde el año 1990 hasta la actualidad en España así como, revisar también, en el mismo rango de fechas, los procedimientos instruccionales efectivos utilizados en los estudios instruccionales centrados en fluidez lectora y vocabulario, ya que se han encontrado evidencias de que estas dos dimensiones están directamente relacionadas con la comprensión lectora (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Kuhn & Stahl, 2003; Miller & Schwanenflugel, 2006; Morales, 2013; Pikulski & Chard, 2005; Seigneuric & Ehrlich, 2005; Stahl & Nagy, 2006; Verhoeven & Perfetti, 2011). Por otra parte, con el segundo estudio empírico de la tesis se pretende analizar, en el contexto del aula, durante dos sesiones de lectura comprensiva, qué estrategias de comprensión lectora y qué patrones de interacción profesor-alumno utilizan una muestra de docentes del tercer ciclo de Educación Primaria de la Comunidad de Castilla y León, así como analizar en qué medida estos aspectos se relacionan con el nivel de rendimiento lector logrado por el alumnado. Así pues, con el objeto de alcanzar estos objetivos generales, la tesis se estructura en torno a cinco capítulos los cuales abordan los siguientes contenidos.

Por su parte, este primer capítulo, además de servir de capítulo introductorio y presentar los contenidos de la misma, se centra en la fundamentación teórica de la tesis. En él se presenta inicialmente la

importancia de la comprensión lectora en la escuela actual y se analizan los resultados de los estudiantes españoles en estudios internacionales como PISA. Posteriormente, y dado que la comprensión lectora es un actividad cognitiva que implica la activación de diferentes procesos psicológicos concretos que abarcan desde reconocer los patrones gráficos a imaginarse la situación referida en el texto (Alonso, 2005), en otro de los apartados de este capítulo se analizan estos procesos, fundamentándose para ello en el modelo teórico de Kintsch y Van Dijk para la comprensión lectora. Se aborda también el análisis de la importancia de la metacognición en comprensión lectora ya que investigaciones recientes evidencian que a mayor nivel de funcionamiento metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora (Aragón & Solanlly, 2005). Finalmente, el capítulo termina con un marco teórico sobre la instrucción en comprensión lectora eje de estudio de esta tesis, afrontado desde dos puntos de vista, a nivel de modelos instruccionales y meta-análisis y desde el rol del docente en el desarrollo de tareas de comprensión lectora.

A partir de la fundamentación teórica realizada en el capítulo 1, en el capítulo 2 se formulan los objetivos e hipótesis correspondientes a los dos estudios constitutivos de la tesis.

Por su parte, el capítulo 3 está fundamentado en la idea de que la comprensión lectora ha sido estudiada en España desde perspectivas tanto teóricas como empíricas (Duran & Blanch, 2007; Montanero,

Blázquez, & León, 2002; Pascual & Goikoetxea, 2003; Sánchez & García-Rodicio, 2006; Vidal-Abarca & Gilabert, 1990; Vieiro, Peralbo, & Risso, 1998); sin embargo no se ha encontrado una revisión empírica detallada a nivel nacional donde se identifiquen los estudios instruccionales llevados a cabo en nuestro país, no desde una perspectiva de meta-análisis, como se ha realizado en estudios previos (Ripoll & Aguado, 2014), sino analizando los diferentes modelos y procedimientos de intervención utilizados en España tanto en comprensión lectora como en fluidez lectora y vocabulario; todo ello con el fin de identificar prácticas educativas cuya efectividad haya sido demostrada empíricamente, lo cual permitirá ofrecer a los docentes herramientas útiles en relación a la enseñanza de la lectura y, por otro lado, para descubrir posibles lagunas de conocimiento en este ámbito que abran nuevas líneas de investigación a seguir en este campo.

En el siguiente capítulo, el 4, se presenta el estudio empírico desarrollado, el cual se centra en conocer las estrategias de comprensión lectora y los procesos de interacción profesor-alumno que ponen en práctica los docentes durante el desarrollo de sus sesiones naturales de lectura comprensiva en sus aulas y en analizar la relación predictiva que existe entre las estrategias de lectura empleadas por los docentes en sus clases de lectura y el rendimiento en comprensión lectora logrado por los alumnos. Todo ello, con el objetivo de conseguir un mayor conocimiento acerca de las estrategias cognitivas y metacognitivas e interacciones que se están utilizando en las aulas de tercer ciclo de

Educación Primaria de Castilla y León y estudiar la relación de estas variables con el rendimiento lector alcanzado por el alumnado.

La tesis finaliza con un capítulo de discusión y conclusiones generales (capítulo 5) donde se realiza una síntesis de las principales aportaciones de la tesis, recogiendo también sus aportaciones e implicaciones al ámbito científico-educativo y las futuras líneas de investigación en relación al estudio de la comprensión lectora, sin olvidar el reconocimiento de sus limitaciones.

Por último se presentan los apéndices que complementan la tesis. Por su parte, al final de cada capítulo se recogen las referencias bibliográficas revisadas para la elaboración de los mismos.

La Importancia de la Competencia Lectora en la Escuela Actual

La dificultad a la hora de llevar a cabo una lectura comprensiva de un texto se ha convertido en una de las principales preocupaciones expresadas por gran parte del profesorado del sistema educativo español (García, Jiménez, González, & Jiménez-Suárez, 2013). No hemos de olvidar que, en el campo educativo, la lectura es una herramienta vital para acceder al conocimiento y la construcción de la realidad, ya que es una competencia vital en el procesamiento de la información y de otras competencias tales como el análisis, la imaginación, la deducción, la

lectura de códigos y símbolos entre otras (Vallés, 2005). Una gran cantidad de investigaciones corroboran que adquirir las capacidades de la comprensión lectora es fundamental para que pueda producirse aprendizaje (Aguayo, Ramírez, & Sarmiento, 2013; Cervini, 2003; Massone & González, 2008; Melgarejo, 2006; Miras, Solé, & Castells, 2013). Este aprendizaje se plantea de forma progresiva en el currículo de la enseñanza obligatoria, apoyándose en un trabajo continuado sobre los procesos de comprensión y producción de textos escritos de creciente complejidad a lo largo de todo el itinerario educativo (Pérez & Zayas, 2007).

En 1997 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) inició el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos (PISA). El estudio PISA juega un papel importante en la educación global actuando simultáneamente como diagnosticador, juez y asesor de políticas para sistemas escolares del mundo (Rautalin, 2015). PISA adopta una perspectiva competencial que, en relación con la lectura, evalúa cómo los alumnos pueden usar su capacidad lectora para comprender e interpretar distintos tipos de material escrito con los que probablemente se van a encontrar al gestionar su vida diaria. En consonancia con esta perspectiva competencial, la actual legislación española estipula también que la educación deberá centrarse en la adquisición de competencias por parte del alumno (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE], 2013). Las Competencias Clave del currículo español se

basan en las propuestas hechas por la Unión Europea, pero adaptadas al sistema educativo español. Concretamente, las competencias básicas tienen su origen en el Consejo de Lisboa de 2000 (Parlamento Europeo, 2000), donde se formó un grupo de trabajo sobre competencias clave, entendiéndolas como un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo (Barragán, 2008). En el currículo español (LOMCE, 2013) se definen siete tipos de Competencias Clave de las cuales, una de ellas se relaciona parcialmente con el objeto central de esta tesis, la competencia en comunicación lingüística, motivo por el cual cabe analizarla de manera más específica.

La competencia en comunicación lingüística identifica los aprendizajes instrumentales de la lectura en concordancia con los contenidos y criterios de evaluación que tienen un carácter imprescindible y que deben inspirar así las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, y por ende, de la comprensión lectora. Por competencia en comunicación lingüística se entiende la habilidad para utilizar la lengua, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales (Real Decreto 1513/2006). Estableciéndose en síntesis, que el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística al final de la escolaridad obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples

contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera (Real Decreto 1631/2006). Obviamente, dicha formulación resulta muy general, quedando en manos de las respectivas administraciones educativas su mayor concreción y operacionalización, necesaria sobre todo si se tiene en cuenta las evaluaciones individualizadas de competencias en 3º y 6º curso de Educación Primaria y en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria con el fin de establecer posibles dificultades y problemas en su adquisición, y la puesta en marcha de las correspondientes medidas de refuerzo y apoyo en la adquisición y dominio de dichas competencias (Orden EDU/519/2014). El concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumnado es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida (OCDE, 2014) y, para que el alumnado adquiera esas competencias, el papel del docente es muy importante y con ello los métodos que emplea, por ello es interesante conocerlos, siendo esa una de las finalidades de esta tesis.

Claro está, que las competencias no se desarrollan a partir de un sinnúmero de actividades inconexas, memorizaciones teóricas o estrategias incoherentes entre sí, sino que se desarrollan tras una planificación rigurosa del currículo y una evaluación formativa y continua no sólo de los aprendizajes estudiantiles sino de la labor docente y sus programaciones (Casanova, 2009), por lo que la educación por competencias debe partir de un currículo dinámico y flexible que se

adapte al alumno para garantizar el máximo desarrollo de cada estudiante (Reyzábal, 2012).

En esta tesis se incide en la competencia en comunicación lingüística por su importancia en el currículo de Educación Infantil y Educación Primaria (Alonso, 2005), más concretamente se profundiza en una de las dimensiones de la competencia lingüística, la comprensión lectora. Esta comprensión lectora engloba el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes básicos para la reconstrucción del sentido de aquellos textos escritos necesarios para la realización personal, académica, social y profesional de los alumnos al finalizar la Educación Obligatoria (Orden EDU/362/2015). Esta dimensión agrupa habilidades básicas para el tratamiento y selección de la información que son fundamentales en la sociedad del conocimiento. Para que los alumnos traten adecuadamente la información necesitan herramientas que les permitan hacer frente a multitud de tareas, aprender a lo largo de su vida, organizar y planificar su propio aprendizaje (Alonso, 2005). La competencia lectora en diferentes evaluaciones (PISA y PIRLS) no se contempla sólo como la mera descodificación de textos, sino como un proceso complejo que se dirige al uso y reflexión sobre los textos escritos, tanto para alcanzar finalidades propias, como para aprender y para participar en la sociedad. Hoy en día, la competencia lectora ya no se considera una capacidad adquirida únicamente en la juventud, durante los primeros años de escolarización. Por el contrario, se ve como un conjunto en expansión de estrategias, destrezas y conocimientos que los

individuos desarrollan a lo largo de la vida en diferentes situaciones y mediante la interacción con sus iguales y con las comunidades en que participan. El proyecto OCDE/PISA (2012) adopta la siguiente definición de competencia lectora:

“Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y participar en la sociedad.”

Siguiendo esta definición de la OCDE (2014) se aprecia el papel activo e interactivo del lector a la hora de generar un significado a partir de los textos escritos. También se reconoce en la definición la pluralidad de situaciones donde la competencia lectora es primordial para el alumnado, tanto a nivel académico como laboral, sin obviar la importancia que tiene para conseguir las aspiraciones personales de cada individuo. Por lo que se puede afirmar que la competencia lectora también proporciona al lector una serie de herramientas lingüísticas de creciente importancia para hacer frente a las exigencias de las sociedades modernas, con sus instituciones formales, sus grandes sistemas burocráticos y sus complejos sistemas legales. En resumen, esta competencia lectora está compuesta por un saber y por un saber hacer, o dicho de otro modo, por unos conocimientos y unas estrategias, que se pueden resumir en conocimientos previos y experiencia socio-cultural, en estrategias personales de lectura y aprendizaje y en competencia discursiva.

A pesar de la relevancia de la comprensión lectora para el desempeño académico y personal de los ciudadanos, en España la capacidad de comprensión lectora del alumnado todavía se encuentra en niveles mínimos. Así, la evaluación de PISA 2012 ha evidenciado que los alumnos españoles se encontraban entre los cuatro países con puntuaciones más bajas en comprensión lectora. Por su parte, el estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) el PIRLS, que valora la comprensión lectora a los 9 años (4º de Primaria), también confirmó los pésimos resultados en esta dimensión de la competencia lingüística para los estudiantes españoles, lo que resulta sumamente preocupante. Por ello, dado estas bajas calificaciones en comprensión lectora del alumnado español en relación a la comparación internacional se justifica la propuesta realizada en primer lugar por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y actualmente por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) de dedicar un tiempo diario a la lectura en todas las etapas educativas y en las diferentes áreas y materias.

La realidad descrita respecto a las pruebas de comprensión aplicadas en nuestro país y respecto a la importancia de una buena comprensión lectora para el buen rendimiento en todas las materias curriculares justifica la necesidad de profundizar en el análisis de esta dimensión de la competencia lingüística, y por consiguiente, apoya el interés de la presente tesis. Así pues, una vez analizada la comprensión lectora desde una perspectiva educativa ligada a la competencia

lingüística, poniéndose de manifiesto su importancia para la adquisición de conocimientos, así como las dificultades que el alumnado español ha presentado en las diferentes pruebas internacionales, se mantiene que debe ser un objetivo clave en nuestro ámbito educativo el logro de una competencia lectora en todo el alumnado. No obstante, para llegar a ello es necesario partir de una fundamentación teórica sobre cuáles son los procesos cognitivos subyacentes a la comprensión lectora, y que explican su dominio y competencia en el alumnado, objetivo del siguiente apartado.

Procesos Cognitivos Implicados en la Lectura

La situación educativa negativa que nuestro país presenta frente a otros países del espacio internacional en relación al nivel de competencia lectora de nuestros alumnos explica el interés por la revisión de diferentes estudios que se han centrado en el análisis de los procesos y estrategias que se activan y ponen en marcha cuando un lector experto lee e interpreta un texto (Coltheart, 2005; Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005); objetivo de este apartado.

Esta tesis se fundamenta en un modelo que concibe la lectura como un proceso interactivo. Esta perspectiva defiende que la información procedente de los distintos niveles de análisis es procesada en paralelo y que la dependencia entre los diferentes niveles de

procesamiento es bidireccional, es decir, el análisis en un nivel determinado depende tanto de los datos procedentes de niveles inferiores como de los aportados por niveles superiores (Adams, 1980; Gil & Artola, 1984; McClelland, 1979; Schwartz, 1984). En los modelos interactivos el lector sintetiza la información que le llega a la vez de diferentes fuentes (léxica, sintáctica, semántica, etc.) para la construcción del significado del texto (Frederiksen, 1981; Just & Carpenter, 1987; Miller, 1985; Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980; Van Dijk & Kintsch, 1983). Los modelos de corte interactivo se han convertido en el punto de partida de las investigaciones que se han desarrollado en los últimos años en relación a la lectura.

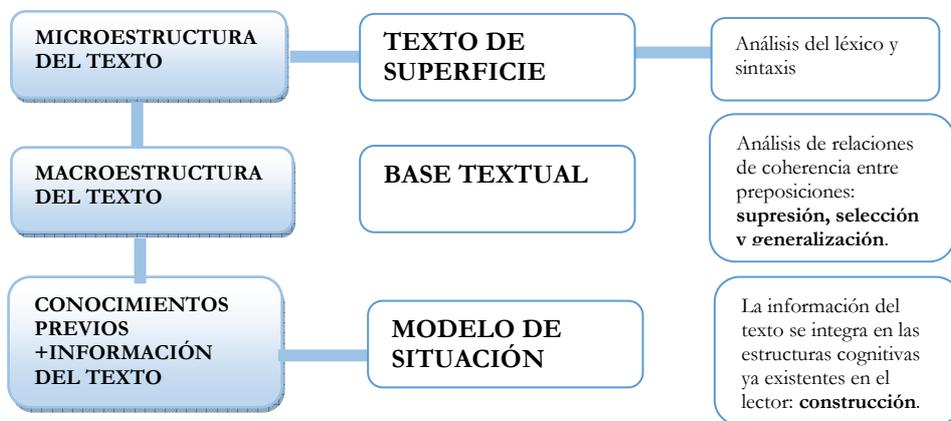
Uno de los modelos interactivos más extendidos y aceptados internacionalmente es el desarrollado inicialmente por Walter Kintsch y Teun Van Dijk (1978) (Van Dijk & Kintsch, 1983) pero desarrollada posteriormente por el propio Kintsch y - colaboradores (Ericsson & Kintsch, 1995; Kintsch & Greeno, 1985; Kintsch, 1998). Según estos autores la comprensión de un texto implica la construcción de tres niveles diferentes de representación. Por un lado el *nivel de representación léxico o superficial*, que es un nivel más lingüístico en tanto que depende del conocimiento de vocabulario y de las formas gramaticales específicas empleadas en el texto. Esta representación desaparece de la memoria en un plazo de tiempo corto, de algunos minutos. Por otro lado está el *nivel de representación semántico o base del texto*, que está asociado al significado, es decir, a la red de proposiciones que contiene el texto y que deben estar

interconectadas entre sí. Esta representación se mantiene en la memoria durante días. Los autores revisaron y ampliaron el modelo (Van Dijk & Kintsch, 1983) para incluir la activación del conocimiento previo del lector cuando lee el texto. Por tanto, se postula un tercer y último nivel, *el nivel de representación referencial o modelo de situación* que es una construcción que integra la base del texto con el conocimiento previo del lector. Se construye relacionando las ideas del texto con el conocimiento previo a través de inferencias. Esta representación se puede almacenar en la memoria a largo plazo durante mucho tiempo (Gómez, Devís, & Sanjosé, 2013).

Uno de los factores constitutivos del modelo Kintsch y Van Dijk (1978) es su carácter proposicional. Las proposiciones se definen como unidades semánticas y constan de dos o más conceptos interrelacionados que forman una unidad de significado en un nivel abstracto que no está limitado ni por frases ni por palabras. Las proposiciones se representan de forma que ciertas categorías gramaticales (tiempos verbales, familias de palabras) son suprimidas para atender a los significados (Bovair & Kieras, 1985). El modelo de Kintsch y colaboradores pone mucha atención en el análisis semántico del texto y asume que el lector intenta siempre construir una representación proposicional del contenido semántico textual. Esta representación del discurso puede analizarse en dos niveles, el nivel microestructural y el nivel macroestructural. La micro y la macroestructura se construyen simultáneamente durante la

lectura (ver Figura 1), pero son dos niveles de elaboración mental claramente diferenciables (Kintsch & Yarbrough, 1982; Kintsch, 1998).

Figura 1. Modelo de comprensión lectora de Kintsch et al.



Nota. Elaboración propia a partir de Kintsch, 1979, 1988, 1998, 2004; Kintsch & Kintsch 2005; Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983.

La *microestructura* corresponde al nivel local del discurso, es decir, a la conexión entre proposiciones vecinas, cercanas en el texto. Está vinculada con la coherencia local en el texto, es decir, por la superposición de argumentos que debe enlazar proposiciones vecinas que constituyen una misma idea.

La *macroestructura* corresponde al nivel global del discurso, es decir, a la conexión entre las ideas principales del texto y, por tanto, se relaciona con el concepto de coherencia global de texto. Estas ideas

principales o macroideas pueden estar alejadas en el texto, incluso pueden no encontrarse explícitamente expresadas en él, sino que han de ser construidas por el sujeto lector a partir de operaciones mentales llamadas macrorreglas. Las macrorreglas organizan la información más detallada de la microestructura del texto y la reducen a lo esencial o la generalizan. Los autores distinguen cuatro macrorreglas (Kintsch & Van Dijk, 1978; Kintsch, 1998; Van Dijk & Kintsch, 1983). La *supresión*, donde toda proposición que no sea necesaria para la interpretación directa o indirecta de otra proposición puede ser eliminada. La *selección*, donde una microproposición de alto nivel jerárquico, explícita en el texto, puede ser seleccionada como macroproposición. La *generalización*, donde cada secuencia de proposiciones puede ser sustituida por una proposición general que explique a cada una de las proposiciones sustituidas que, de este modo, se constituyen en ejemplo de la macroproposición general. Y la *construcción*, donde cada secuencia de proposiciones se puede sustituir por una proposición que indique un hecho global del que las proposiciones de la microestructura sean condiciones normales, componentes o consecuencias (Gómez et al., 2013).

El modelo elaborado por Kintsch y colaboradores a lo largo de dos décadas de investigación, como se ha comentado anteriormente, ha sido largamente aceptado y utilizado por los investigadores en comprensión lectora (Sanjosé, Vidal-Abarca, & Padilla, 2006) y será asumido también en esta tesis.

A lo largo de este apartado se ha explicado, en base al modelo que concibe la lectura de manera interactiva, como la comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura para lograr una comprensión total (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo [INECSE], 2005). Es decir, la comprensión lectora es un proceso complejo resultado de un proceso interactivo entre el texto, el contexto de la situación de lectura y el lector (Retelsdorf, Köller, & Möller 2011). Este proceso complejo de comprensión lectora a menudo es descrito en base a dos niveles de procesamiento (Retelsdorf et al., 2011). En un primer nivel, estarían las habilidades afines con el reconocimiento y acceso al significado de las palabras y la velocidad lectora, y en un segundo nivel, las habilidades lingüísticas y semánticas que involucra el acceso al significado global del texto y la representación de la información descrita en el mismo, mediante la integración de la información proveniente del texto con el conocimiento previo del lector y sus metas (Kintsch & Rawson, 2005). En base al modelo de Kintsch que fundamenta esta tesis, estos dos niveles de procesamiento se describen como dos tipos de procesos interdependientes que subyacen al proceso de comprensión lectora (Kintsch & Rawson, 2005) diferenciando, por una lado, los procesos de bajo nivel cognitivo implicados en el reconocimiento o identificación de la palabra escrita, también denominados microprocesos, y por otro lado los procesos de alto nivel cognitivo, que se relacionan con la comprensión profunda del texto, denominados macroprocesos. Éstos

implican el análisis semántico del texto o base textual y determinan el significado del texto en sí mismo, y un nivel más profundo de representación, modelo de situación, el cual se producirá sólo en la medida en que el lector realice un trabajo de evocación y construcción de la representación, combinando la información textual explícita, con su conocimiento previo, metas, intereses y creencias (Cano, García, Justicia, & García-Berbén, 2014; Llorens & Cerdán, 2012). Es decir, según el modelo de Van Dijk y Kintchs no se deben emplear todos los recursos de nuestra memoria en realizar los procesos de bajo nivel, como el reconocimiento de palabras o la elaboración de microproposiciones, ya que habrá menos recursos disponibles para realizar los procesos de alto nivel, como la construcción de las macroideas y la integración de las mismas en un esquema coherente que incluya el conocimiento previo. Si un lector sobrecarga la memoria de trabajo con procesos de bajo nivel -procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos, siguiendo a Cuetos (2008), será difícil que pueda acceder a los de alto nivel -comprensión global, construcción del modelo de situación e identificación de la intención comunicativa según Alonso (2005)-. Aunque resulta indiscutible la importancia de los procesos de reconocimiento de palabras o decodificación en la comprensión lectora (Johnston, Barnes, & Desrochers, 2008; Perfetti, 2007) no son suficientes para explicar todos los procesos involucrados en la comprensión de textos (Perfetti, 2007) ya que para llegar a esa

comprensión entran en juego los procesos de alto nivel implicados en la lectura.

Esta tesis se centra en el estudio de los macroprocesos o procesos de comprensión, lo que no significa que no se considere necesaria la descodificación para comprender, sino que se da mayor importancia a la construcción de una representación coherente del significado del texto, considerando la descodificación sólo como un medio para alcanzar ese fin y no como un objetivo en sí mismo. En el siguiente apartado se profundiza sobre la importancia de instruir al alumnado sobre los procesos de comprensión lectora con el fin de alcanzar una buena competencia lectora tanto para su actividad académica como para su vida diaria.

La Instrucción en Comprensión Lectora

La competencia lectora constituye un prerrequisito para el aprendizaje. De hecho, los procesos de comprensión, dentro del enfoque del aprendizaje, configuran lo que tantas veces se ha denominado el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak, Hanesian, 1990). Esta estrecha relación entre comprensión y aprendizaje plantea el problema de cómo los alumnos, a pesar de que saben leer, no comprenden lo que leen. La respuesta puede estar en la carencia de un periodo educativo en el que se instruya eficazmente sobre cómo comprender y aprender

nuevos conocimientos desde distintos y variados documentos (León, Escudero, & Olmos, 2012).

La concepción interactiva de la lectura, explicada anteriormente, implica muchos tipos de conocimiento y comprensión aplicados a diferentes tipos de textos, abordando además dos niveles de comprensión lectora, una más explícita, que afecta a la información del texto fundamentalmente, y otra que afecta a la información implícita que requiere de los conocimientos del lector y su integración con los que le ofrece el texto (León, 2004). De este modo, se evidencia que leer implica dos funciones simultáneas, complementarias e igualmente necesarias. Por un lado, descubrir las relaciones fonema-grafema asociándolas con relativa velocidad y captando el mensaje, es decir, decodificar; y por otro lado, reconocer el significado del texto, interpretarlo e incluso juzgarlo y valorarlo. Ambas funciones deben interactuar (Lebrero & Lebrero, 1988). Los niños poseen conocimientos previos acerca de la lectura pero necesitan ser instruidos y guiados en el aprendizaje de la misma y de la forma en que se haga dependerá que desarrollen unas u otras habilidades. Según Mateos (1991) la instrucción en comprensión lectora se debe centrar en lograr un efecto positivo sobre las actividades mentales que el alumno lleva a cabo durante la tarea de leer. De manera que el aspecto esencial del punto de vista interactivo en el ámbito de la instrucción en comprensión lectora radica en señalar la necesidad de diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje cuyo objetivo es promover estrategias de comprensión en los alumnos (Solé, 1987).

Este interés por el aprendizaje inicial de la lengua escrita, así como la preocupación por los malos resultados en capacidad de comprensión de textos a lo largo de la escolaridad, han suscitado numerosos estudios y propuestas de intervención educativa dirigidas a explorar y mejorar tanto el aprendizaje inicial de la lengua escrita como la competencia específica de comprensión de textos en el ámbito educativo (Sánchez, Ricardo, Sixte, Castellano, & Rosales, 2008), dejando patente la existencia de una problemática común a muchos estudiantes en todos los niveles educativos en lo que a comprensión lectora se refiere. El profesorado, ante esta situación, se pregunta qué enseñar y cómo enseñar. En opinión de Carney y Cioffi (1992) los métodos para enseñar han cambiado a partir de los años sesenta con la aparición de la psicolingüística, de manera que en la actualidad se entiende la instrucción en comprensión lectora dentro del enfoque cognitivo, de manera que debe de fundamentarse en unos principios que hacen referencia, por un lado, al contenido de la instrucción y, por el otro, a los procedimientos metodológicos por los que ha de regirse la enseñanza. En este apartado, se pretende incidir en esas directrices relativas al contenido de la instrucción, que ha de estar centrado en los esquemas de conocimiento y las estrategias cognitivas y metacognitivas del procesamiento de textos. Asimismo, se hace referencia a las directrices relativas a los procedimientos metodológicos que han de orientar la enseñanza, dirigiéndose, por una parte, a proporcionar objetivos al alumno que enseñan estrategias metacognitivas de dirección y control del

pensamiento y, por otra parte, a modelar las operaciones cognitivas que realiza el alumnado. Otra orientación metodológica tiene que ver con instruir en contextos reales de forma que se favorezca la generalización a situaciones ordinarias de enseñanza aprendizaje (Rizo, 2004). En definitiva, los enfoques cognitivos de la instrucción plantean la enseñanza de habilidades que puedan ser fácilmente generalizables, tanto por el material que se utiliza como por el contexto en que se instruye. Así pues, como síntesis se podría decir que la intervención instruccional que surge de las anteriores pautas encaja dentro de una concepción constructivista de la intervención pedagógica de tal manera que se trata de ayudar al alumnado a que construya su propio aprendizaje mediante una instrucción que enriquezca sus esquemas de conocimiento así como sus estrategias de procesamiento de textos.

En los estudios instruccionales de ámbito internacional dirigidos a la mejora de la comprensión lectora, como los de National Reading Panel (2000) (Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca, 2008; Sencibaugh, 2007) se analiza la instrucción en comprensión lectora durante las últimas décadas. Estos estudios aportan información sobre las estrategias y técnicas instruccionales que son más eficaces en comprensión lectora en el ámbito internacional. También se han realizado meta-análisis a nivel internacional para comprobar la eficacia de los diferentes modelos y programas instruccionales en la mejora de la comprensión lectora; quedando demostrada de forma generalizada en todos ellos la efectividad de los

modelos basados en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora de tipo cognitivo y metacognitivo (NRP, 2000; Roberts et al., 2008; Sencibaugh, 2007). Así sobre la tarea tan común de leer en el aula es posible hacer referencia a investigaciones que se centran en el entrenamiento o instrucción de estrategias sobre metacognición (Baumann & Schmitt, 1986; Brown, 1975, 1978, 1980, 1982; Brown, Campione, & Barclay, 1979; Flavell, 1978; Flavell & Wellman, 1977; Forrest-Pressley, Mackinnon, & Gary, 1985). Por su parte, la instrucción de estrategias para la lectura a nivel internacional ha tenido avances muy significativos en cuanto al tipo de procedimientos instruccionales que han demostrado su efectividad y que parten de la inducción de estrategias a través de una instrucción consistente en dar la suficiente información al aprendiz sobre el significado y la utilidad de las estrategias y sus actividades cognitivas, en modelar la ejecución de las estrategias y por último en dar retroalimentación a la ejecución del aprendiz apoyados con sistemas de monitoreo (Rizo, 2004). Además se han encontrado múltiples estudios que demuestran que la enseñanza de estrategias lectoras es eficaz como Block y Duffy (2008), Palíncsar y Brown (1984), Pressley (2000, 2005), Pressley y Harris (1990), así como también Williams (2002). El uso de estrategias de comprensión permite a los lectores ser autónomos y los hace capaces de enfrentarse a distintos tipos de textos (Solé, 2001). Las estrategias utilizadas para la comprensión lectora permiten la construcción activa de significado durante la lectura y la vinculación deliberada del texto

para ser entendidos con la ayuda de conocimientos previos y experiencia previa (Kintsch & Kintsch, 2005). Por otra parte, en el contexto específico de España, también se cuentan con meta-análisis sobre estudios instruccionales en comprensión lectora, tales como el llevado a cabo recientemente por Ripoll y Aguado (2014), el cual muestra conclusiones similares a las ofrecidas a nivel internacional en torno al entrenamiento estratégico del alumnado para la mejora de su comprensión lectora. Así, en dicho estudio se corrobora la eficacia de las intervenciones basadas en estrategias de comprensión, del tipo identificación de ideas principales o construcción de inferencias, y de las que combinan la enseñanza de estrategias con otros métodos como la motivación o la mejora de la descodificación para la mejora de la comprensión lectora del alumnado. Por todo ello, cabe concluir la existencia de evidencias a nivel científico, nacional e internacionalmente que establecen el papel clave de la instrucción en estrategias de comprensión para la mejora de la competencia lectora del alumnado (Pressley, 2002).

Así pues, como se puede observar hay evidencias empíricas acerca de la efectividad de la instrucción en estrategias de comprensión (Pressley & Harris, 1990; Swanson, Hoskyn, & Lee, 1999) aunque para lograr óptimos resultados mediante la instrucción estratégica los profesores deben estar bien formados en ese campo y dedicarle tiempo y esfuerzo. En esta línea, Calero (2012) plantea que el profesor debe conocer qué estrategias pone en juego el lector para construir significado

y limitarse a ser un motivador y un colaborador con los alumnos para que éstos internalicen estas estrategias y sean ellos los artífices en el proceso de construcción de significados a partir de ellas. Además, estudios como Klapwijk (2011), Pretorius y Lepalala (2011) y Zimmerman (2010) demuestran que los profesores no parecen saber cómo enseñar la comprensión lectora. Así que, desde el rol del docente se han encontrado investigaciones como las realizadas por Collin y Cheek (1999) que revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades propuestas en el aula, no incluyen aspectos relacionados específicamente con la comprensión lectora, sino que se limitan a sencillas tareas o prácticas de lectura. Por lo que el profesorado, para orientar el proceso lector, deberá tener capacidad en el manejo, administración y facilitación de estrategias, deberá conocer la macro y micro estructura textual para discriminar ideas principales y secundarias y deberá comprender las limitaciones y formas de pensamiento de sus estudiantes (Goodman, 1986). De ahí que la enseñanza de la lectura debe estar orientada a brindar las estrategias adecuadas e indispensables para que los alumnos comprendan lo que leen y desarrollen su juicio crítico. Sin embargo, los docentes, según el estudio de Alberio (2013), las estrategias que mejor valoran son las que requieren niveles inferiores de control metacognitivo, y justamente la enseñanza de estrategias relacionadas con el control y la regulación gozan de menor aceptación, siendo éstas las más exigentes en cuanto al conocimiento metacognitivo. En esta tesis, se pretende recoger a nivel

educativo las diferentes estrategias de comprensión utilizadas por los docentes de la muestra para que los alumnos comprendan textos escritos y comprobar el rendimiento en comprensión lectora de estos alumnos en función de las diferentes estrategias puestas en práctica. En investigaciones pasadas se ha recogido que hay ocho actos cognitivos que los docentes deben intentar que los alumnos utilicen (Pressley & Harris, 1990; Pearson & Fielding, 1991; Pearson, Roehler, Dole, & Duffy, 1992) como la activación de los conocimientos previos, monitorización de la comprensión, generación de preguntas, responderlas, realizar inferencias, creación de una imagen mental, estructura del texto y creación de resúmenes (Smolkin & Donovan, 2002). En el segundo estudio de esta tesis se describe detalladamente que actos (episodios) utilizan una muestra de diecinueve docentes de la Comunidad de Castilla y León de 5º y 6º de Primaria a la hora de realizar las sesiones de lectura en el aula y el tipo de interacciones que se producen en esos actos (episodios). El interés en las estrategias de comprensión no es nuevo, los lectores con altas habilidades han sabido y aprendido a usar efectivamente las técnicas de lectura incluso antes de que fueran denominadas como estrategia (Trabasso & Bouchard, 2002).

Este apartado parte de la premisa que la comprensión lectora de los alumnos está fuertemente influenciada por las prácticas docentes en el aula y que la escuela es la instancia más extendida de formación de lectores en el país (Reimers et al., 2006). De esa forma se pretende ofrecer información que sirva para implementar medidas que mejoren las

prácticas de los profesores en lo que a instrucción en comprensión lectora se refiere. Para llegar a estas conclusiones se utiliza una concepción ecológica que propone que las prácticas docentes están influenciadas por las características contextuales y por la interacción con los alumnos, es decir, desde un modelo sociocognitivo e interactivo donde leer significa un proceso de construcción en el contexto instruccional del aula donde interactúan tres componentes, el lector, el texto y el contexto de aula y docente (Ruddell & Unrau, 2009). Además se resalta la importancia de la instrucción en estrategias cognitivas y metacognitivas para que los alumnos puedan afrontar con éxito la lectura comprensiva ya que, en estos últimos años, en lo referente a la comprensión lectora, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas ha estado en primer plano y los lectores para comprender el texto (Block, Rodgers, & Johnson, 2004) necesitan usar y evaluar las estrategias citadas anteriormente como hacer inferencias, crear una imagen mental del texto, auto-monitorizarse, resumir, clarificar y predecir (Duke & Pearson, 2002; Irwin, 1991; Keene & Zimmerman, 2007; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, 1999, 2002; Williams, 2002; Zimmerman & Keene, 1997). Pero las estrategias cognitivas y metacognitivas no se aprenden súbita y definitivamente, sino que exigen tiempo y una metodología apropiada (García, 1993). Se ha demostrado que los alumnos que leen frecuentemente tienden a ser mejores lectores, pero no ha sido empíricamente demostrada la relación entre leer frecuentemente y la metacognición, ni si la lectura independiente sería suficiente para un

desarrollo metacognitivo (Baker, 2002). En definitiva, en esta tesis se analiza, por un lado, la instrucción en comprensión lectora a nivel científico, intentando analizar qué métodos y estrategias a nivel instruccional han demostrado su eficacia para la mejora de la comprensión lectora en nuestro país. Por otro lado, se analiza la instrucción en comprensión lectora a nivel educativo a través del análisis de las estrategias de comprensión lectora y el procedimiento o secuencia instruccional que se sigue de manera ordinaria en las aulas y cómo esto se relaciona con el nivel de comprensión lectora lograda por los alumnos.

Conclusión

Del análisis del tratamiento de la comprensión lectora en el ámbito educativo, y de la revisión internacional realizada en este capítulo, tanto de la conceptualización a nivel de modelos teóricos explicativos de la comprensión lectora y los procesos cognitivos subyacentes a ésta, como de los diferentes estudios, meta-análisis y revisiones desarrolladas a nivel instruccional en el ámbito de la comprensión lectora, es posible establecer las siguientes conclusiones.

En primer lugar, a lo largo de este capítulo se ha hecho una revisión del modelo de Van Dijk y Kintsch (1983) a fin de repasar los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora, puesto que es básico partir de un conocimiento previo sobre los procesos

cognitivos subyacentes en la comprensión lectora, para abordar su dominio y competencia, y desarrollar métodos de instrucción en comprensión lectora y estrategias que favorezcan su adquisición y/o mejoren sus dificultades o problemas en el alumnado; aspectos que justifican la necesidad y pertinencia de estudios como el que se presenta en esta tesis. En base a este modelo desarrollado por Kintsch y colaboradores (Kintsch, 1979, 1988, 1998, 2004; Kintsch & Kintsch 2005; Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983), cabría destacar concretamente lo que se refiere al estudio de los macroprocesos por ser estos procesos de orden superior los que están directamente implicados en realizar lecturas comprensivas de manera eficaz. Se considera este modelo relevante para el desarrollo de esta tesis porque en él se postula que la comprensión es como un proceso estratégico durante el cual los alumnos deben ser capaces de detectar y solucionar los problemas de comprensión que se puedan generar en los distintos niveles del proceso de comprensión lectora (Quintero, 1998) centrándose los estudios aquí desarrollados en los procesos de alto nivel cognitivo, que tienen que ver con la comprensión profunda del texto. El modelo recoge que la formación de la macroestructura es un proceso estratégico en el que el alumnado emplea sus conocimientos para reconocer y seleccionar las ideas más importantes del texto, utilizando las indicaciones y señalizaciones incluidas en el mismo (García, Martín, Luque, & Santamaría, 1996) y para llegar a realizar positivamente este macroproceso o procesamiento semántico previamente no se ha de

restar importancia a los procesos de bajo nivel o microprocesos, ya que han de haberse superado éstos -procesos perceptivos, procesamiento léxico, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico- para alcanzar los de alto nivel. Por esta razón, es importante incidir sobre todos ellos, ya que todos los niveles están interrelacionados, y de esta manera, los alumnos, a través de la instrucción en comprensión lectora, podrían construir el modelo situacional.

En segundo lugar, se ha argumentado que la comprensión lectora es una capacidad compleja (Pérez, 2005) en la que intervienen diferentes procesos cognitivos (Kintsch & Kintsch, 2005), y en la que muchos alumnos experimentan dificultades que entorpecen su progreso escolar (Alonso, 2005) pudiéndose interponer en el resto de materias curriculares (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003; Hines, 2009; Nelson & Machek, 2007; Powel, Fuchs, Fuchs, Cirino, & Fletcher, 2009). En nuestro país, esas dificultades se han reflejado en las bajas puntuaciones obtenidos en comprensión lectora en informes como PISA o PIRLS (Arias-Gundín, Fidalgo, Martínez-Cocó, & Bolaños, 2011; Ferrer, 2011; Mullis, Martin, Foy, & Druker, 2012; OECD, 2014). Como consecuencia de esos resultados las administraciones educativas españolas han mostrado su preocupación en el ámbito de la comprensión lectora llegando a recogerse en la legislación nacional la obligatoriedad de dedicar parte del horario lectivo a impulsar la lectura (LOMCE, 2013). Estos malos resultados no han dejado indiferente al profesorado que también ha manifestado ampliamente su preocupación (García et al., 2013) sobre la

situación actual de la competencia lectora en las aulas ya que adquirir una buena capacidad de comprensión lectora permitiría al alumnado un buen desarrollo académico y profesional (Aguayo, Ramírez, & Sarmiento, 2013; Cervini, 2003; Gutiérrez, Aguiar, & Díaz, 2015; Massone & González, 2008; Melgarejo, 2006; Miras et al., 2013). Pero dado que las estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen en esta comprensión no se adquieren de manera automática (Block, 2000; Taylor, Pearson, Clark, & Wolpole, 1999; Wood, Willoughby, McDermott, Motz, & Kaspar, 1999; Van Keer & Verhaeghe, 2005), es fundamental que para poder actuar sobre esas dificultades los docentes conozcan previamente los modelos o procedimientos instruccionales eficaces que mejoran la comprensión lectora del alumnado, analizando las estrategias efectivas (objeto del capítulo 3) y conociendo la influencia que las diferentes estrategias de comprensión lectora y su tratamiento instruccional en el aula juegan en el rendimiento de los alumnos (objetivo del capítulo 4).

En tercer lugar, de la revisión realizada en este capítulo se ha constatado una ausencia por parte de los docentes en aplicar instrucciones que hayan demostrado su efectividad sobre la comprensión lectora lo cual puede deberse a la escasa divulgación de estrategias, programas y métodos de intervención que se hayan mostrado eficaces (De Lera, 2012; Llamazares, Ríos, & Buisán, 2013; Ripoll & Aguado, 2014). Esta laguna de conocimiento se pretende cubrir en esta tesis aportando información contrastada sobre los modelos y procedimientos

instruccionales llevados a cabo en España sobre tres variables de la competencia lectora; la comprensión lectora, la fluidez lectora y el vocabulario. La decisión de incluir en la revisión empírica de estudios instruccionales las variables de fluidez lectora y vocabulario viene fundamentada por haber encontrado evidencias experimentales que concluyen que ambas variables representan aspectos esenciales de la competencia lectora, estando a su vez íntimamente relacionadas entre sí (Cain et al., 2004; Kuhn & Stahl, 2003; Miller & Schwanenflugel, 2006; Morales, 2013; NRP, 2000; Pikulski & Chard, 2005; Seigneuric & Ehrilch, 2005; Stahl & Nagy, 2006; Verhoeven & Perfetti, 2011), junto con otros elementos de menor complejidad cognitiva como la conciencia fonémica, la decodificación y el reconocimiento de palabras (Calero, 2012, 2013a, 2013b, 2014). Por consiguiente, la instrucción en todos estos elementos podría constituir una herramienta fundamental para optimizar los niveles de comprensión lectora de los alumnos y con esta tesis se espera conocer si realmente el tipo de instrucción en comprensión lectora que implementan los docentes en sus aulas de manera ordinaria es una instrucción de carácter estratégico ya que esta instrucción beneficia la comprensión lectora (Ruiz & Medina, 2007).

En cuarto lugar, de la revisión de estudios a nivel nacional e internacional relacionados con la instrucción en comprensión lectora y meta-análisis sobre ella (Biancarosa & Snow, 2006; NRP, 2000; Ripoll & Aguado, 2014), se han encontrado evidencias sobre la efectividad de la instrucción en estrategias de comprensión (Pressley, 2000; Swanson et

al., 1999), aunque los docentes deben estar bien formados en ese campo para poder lograr resultados óptimos mediante la instrucción estratégica y no centrarse, tal y como indican algunos estudios (Collin & Cheek, 1999), en actividades propuestas en el aula que se limitan a sencillas tareas o prácticas de lectura no incluyendo aspectos relacionados concretamente con la comprensión lectora. De ahí, la importancia de analizar qué se está haciendo a nivel educativo en comprensión lectora, cuestión a la que se pretende responder en uno de los estudio de esta tesis comprobando si los docentes se están centrando en los procesos de bajo nivel cognitivo y en la fluidez lectora en detrimento de los proceso de alto nivel. Asimismo, se espera aportar información sobre aquellas estrategias que tienen una alto valor predictivo en la comprensión lectora, habiéndose constatado que en estudios anteriores la estrategia que más se ha empleado ha sido el resumen (Ripoll & Aguado 2014), que ya había sido identificada como estrategia con una firme base científica (NRP, 2000). Por esta razón, en el estudio empírico sobre el análisis de la práctica instruccional de la comprensión lectora del profesorado en el aula, se estableció utilizar obligatoriamente esta estrategia de resumen durante el desarrollo de una de las sesiones.

En atención a lo dicho, la realización de esta tesis pretende aportar luz al campo de la instrucción en comprensión lectora en el contexto español, buscando ese objetivo mediante el desarrollo de dos estudios empíricos. El primero consistente en una revisión empírica acerca de los estudios de instrucción en comprensión lectora llevados a

cabo en nuestro país y el segundo estudio centrado, de manera específica, en examinar la realidad práctica de las aulas en las sesiones de lectura comprensiva; cuyos objetivos e hipótesis pasan a desarrollarse en el siguiente capítulo.

Referencias

- Adams, M. J. (1980). Failures to comprehend and levels of processing in reading. En R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Aguayo, M., Ramírez, R., & Sarmiento, R. (2013). Comprensión lectora y la enseñanza de las matemáticas. Estudio de caso. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. Recuperado de <http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/educacion/C29.pdf>
- Albero, J. V. (2013). Importancia, uso y utilidad que el profesorado de educación primaria atribuye a las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de*

Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante, 4-6 de septiembre, 2013 (pp. 210-217).

Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 63-93.

Aragón, L., & Solanlly, A. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo. *Universitas Psychologica*, 4(2), 176-196.

Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., Martínez-Cocó, B., & Bolaños, F. J. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 613-620.

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1990). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Baker, L. (2002). Metacognition in Comprehension Instruction. En C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction. Research-based best practices* (pp. 77-95). New York: Guilford Press.

Barragán, C. (2008). Competencia lingüística y enseñanza de la lectura y escritura. *Andalucía educativa*, 66, 31-33.

Baumann, J. F., & Schmitt, M. C. (1986). The what, why, how and when of comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 39(7), 640-646.

Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). Reading next: A vision for

action and research in middle and high school literacy. *A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Block C. C., & Duffy G. G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. En C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.

Block, C. C., Rodgers, L. I., & Johnson, R. B. (2004). *Comprehension process instruction: Creating reading success in grades K-3*. New York: Guilford Press.

Bovair, S., & Kieras, D. E. (1985). A guide to propositional analysis for research on technical prose. En B. K. Britton y J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text. A theoretical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 315-362). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brown, A. L. (1975). The development of memory: Knowing, Knowing About Knowing, and Knowing how to know. En H. W. Reese (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (vol. 10). Nueva York: Academic Press.

Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember; A problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.). *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. En R. J.

- Spiro, B. Bruce & W. F. Brener (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. (1982). Learning to learn how to read. En J. Langer y T. Smith Buke (Eds.), *Reader Meets Author, Bridging the Gap: A Psycholinguistic and Social Linguistic Perspective*. International Reading Association, Newark, DE.
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Barclay, C. R. (1979). Training self checking routines for estimating test readiness: Generalization from list-learning to prose recall. *Child Development*, 50, 501-512.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671-681.
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Calero, A. (2013a). La lectura repetida: Una estrategia de aprendizaje temprano de la fluidez lectora. Recuperado de <http://comprension-lectora.org/la-lectura-repetida-unaestrategia-de-aprendizaje-temprano-de-la-fluidez-lectora/>
- Calero, A. (2013b). ¿Sabes cómo modelar la lectura fluida de tus alumnos? Recuperado de <http://comprension-lectora.org/como-modelar-la-lectura-fluida/>
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones*

Sobre Lectura, 1, 33-49

- Cano, F., García, A., Justicia, F., & García-Berbén, A. B. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: El papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 247-265. doi: 10.1387/revpsicodidact.10186
- Carney, J. J., & Cioffi, G. (1992). The dynamic assessment of reading abilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 39(2), 107-114.
- Casanova, M. A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Cervini, R. (2003). Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel. *Education Policy Analysis Archives*, 11(5). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/234/360>
- Collins, M. D., & Cheek, E. H. (1999). *Assessing & guiding reading instruction*. New York: The McGrawHill Companies.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. En M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook* (pp. 39-60). Malden, MA: Blackwell.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer.
- De Lera, P. (2012). *Análisis componencial de la Instrucción estratégica en la*

- Comprensión lectora: Revisión e instrucción.* Trabajo fin de Master no publicado, Universidad de León, León, España.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about Reading instruction* (pp. 205–242). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Duran, D., & Blanch, S. (2007). Read on: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19(1), 31-45.
- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-Term Working Memory. *Psychological Review*, 102(2), 211-245.
- Ferrer, F. (dir.). (2011): *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Polítiques.
- Flavell, J. H. (1978). Metacognition. En E. Langer (Presidencia), *Current perspectives on awareness and cognitive processes*. Symposium on Child Development.
- Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. En R. V. Kail Jr. y J. W Hagen (Eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Forrest-Pressley, D., Mackinnon, G. E., & Gary, T. (Eds.). (1985). *Metacognition, Cognition and Human Performance: Instructional Practices* (Vol. 2). Nueva York: Academic Press.

- Frederiksen, S. R. (1981). Understanding: Rules used by readers in assigning pronominal referents. *Discourse processes*, 4, 323 -347.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L., & Young, C.L. (2003). Responsiveness to intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning disabilities research and practice*, 18, 157-171.
- García García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 5, 87-114.
- García, E., Jiménez, J. E., González, D., & Jiménez-Suárez, E. (2013). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio de prevalencia en español. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2).
- García Madruga, J.A., Martín Cordero, J., Luque, J.L., & Santamaría, C. (1996). Intervención sobre la comprensión y el recuerdo de textos: Un programa de instrucción experimental. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 67-82.
- Gómez, A., Devís, A., & Sanjosé, V. (2013). Corrección de errores en comprensión lectora en inglés: Una instrucción teóricamente fundamentada basada en estrategias macroestructurales. *Tejuelo*, 16, 88-107.
- Goodman, K. (1986). *El proceso de lectura*. México: S. XXI.

- Gutiérrez Pulido, H., Aguiar Barrera, M. E., & Díaz Caldera, L. (2015). Contexto escolar y comprensión lectora en la prueba ENLACE en bachilleratos de Jalisco. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 20, 1-24.
- Hines, S. J. (2009). The Effectiveness of a Color-Coded, Onset-Rime Decoding Intervention with First Grade Students at Serious Risk for Reading Disabilities. *Learning disabilities research and practice*, 24(1), 21-32.
- INECSE. (2005). Resultados Pisa 2000. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Irwin, J. W. (1991). *Teaching reading comprehension processes* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnston, A. M., Barnes, M., & Desrochers, A. (2008). Reading Comprehension: Developmental processes, individual differences and interventions. *Canadian Psychology*, 49(2), 125-132.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: Allyn and Bacon.
- Keene, E., & Zimmerman, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kintsch, W. (1979). On Modeling Comprehension. *Educational Psychologist*, 14, 3-14.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse

- comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. New York, Cambridge: Univestity Press
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction. En R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5th Ed.). International Reading Association.
- Kintsch, W., & Greeno, J. (1985). Understanding and solving word arithmetic problems. *Psychological Review*, 92(1), 109-129.
- Kintsch W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Current issues in reading comprehension and Assessment* (pp. 71-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W., & Yarbrough, J. C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 828-834.
- Klapwijk, N. M. (2011). *Reading strategy instruction for grades 4-6: Towards a framework for implementation*. Disertación doctoral. Stellenbosch

University.

- Kuhn, M. R., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial strategies. *The Journal of Educational Psychology*, 95, 1-19.
- Lebrero, M. P., & Lebrero, M. T. (1988). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- León, J. A. (2004). Comprensión, aprendizaje y enseñanza de la lectura. *Novedades Educativas*, 16(161), 15-17.
- León, J. A., Escudero, I., & Olmos, R. (2012). *ECOMPLEC. Evaluación de la comprensión lectora*. TEA Ediciones.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2006-7899.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE-A-2013-12886
- Llamazares Prieto, M. T., & Ríos Caricia, I., & Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: Actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, 255, 309-326
- Llorens, A. C., & Cerdán, R. (2012). Evaluación de la comprensión de las preguntas en la lectura orientada a tareas. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 233-252. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.4496
- Massone, A., & González, G. (2008). Alfabetización académica:

- Implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. Estudio de caso en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-5. Recuperado de <http://www.rioei.org/2131.htm>
- Mateos, M. M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 14(56), 61-76.
- McClelland, J. L. (1979). On time relations of mental processes: An examination of systems of processes in cascade. *Psychological Review*, 86, 287-330.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, 1, 237-262.
- Miller, G. E. (1985). The effects of general and specific self-instruction training on children's comprehension monitoring performances during reading. *Reading Research Quarterly* 20, 616-628.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.
- Miras, M., Solé, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de

- aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 57(18), 437-459.
- Montanero, M., Blázquez, F., & León, J. A. (2002). Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 37-52.
- Morales, F. M. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento en el vocabulario en niños. *Revista de Investigación en Logopedia*, 3(1), 1-17.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nelson, J. M., & Machek, G. R. (2007). A survey of training, practice, and competence in Reading assessment and intervention. *School Psychology Review*, 31, 554-568.
- OCDE (2007): *PISA 2006. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- OCDE (2014). *PISA 2012. Informe español. Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL -D-08052015-4
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL-D-20062014-2
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Parlamento Europeo (2000). *Consejo Europeo 23 y 24 de marzo de 2000*. Lisboa. (Discurso de la Presidenta, Sra. Nicole Fontaine. Conclusiones de la Presidencia). 01/S-2000. Dirección General de la Presidencia. PE 289.667, Boletín 27.03.2000.
- Pascual, G., & Goikoetxea, E. (2003). Resumen y formulación de preguntas: efectos sobre la comprensión lectora en niños de Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 439-450.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 815-860). White Plains,

NY: Longman.

- Pearson, P. D., Roehler, L., Dole, J., & Duffy, G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. En S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (2nd ed., pp. 145–199). Newark, DE: International Reading Association.
- Perez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, número extraordinario, 121-138.
- Perfetti, C. (2007). The Acquisition of reading comprehension skills. En *The Science of Reading. A handbook*. Blackwell Publishing.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Powel, S. R., Fuchs, L. S., Fuchs, D., Cirino, P.T., & Fletcher, J. M. (2009). Effects of Fact Retrieval Tutoring on Third-Grade Students with Math Difficulties with and without Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 1–11.
- Pressley, M. (1999). Self-regulated comprehension processing and its development. *Best practices in literacy instruction*, 90-97.
- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction in elementary school:

- A quarter-century of research progress. En B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. Van Den Broek (Eds.), *Reading for meaning. Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 32–51). New York: Teachers College Press.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. En C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 11–27). New York: Guilford Press.
- Pressley, M. (2005). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching (solving problems in the teaching of literacy)* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., & Harris K. R. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*, 48(1), 31-34.
- Pretorius, E. J., & Lephala, M. (2011). Reading comprehension in high-poverty schools: How should it be taught and how well does it work? *Per Linguam*, 27(2), 1-24.
- Quintero, A. (1998). Aprendiendo a construir el significado de los textos. El tema. La idea principal y la idea global. *Cultura y Educación*, 11-12, 195-218.
- Rautalin, M. (2015). PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 8(1).
- Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE-A-

2006-21409

Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE-A-2007-238

Reimers, F., Snow, C., Bonilla, E., Carrasco, A., Charría, M. E., & Vargas L. (2006). La formación de lectores avanzados en México: Un proceso en construcción. En F. Reimers (coord.), *Aprender Más y Mejor: Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México* (pp. 153-303). México: Fondo de Cultura Económica.

Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21, 550-559.

Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (10)4, 63-77.

Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001

Rizo Pimentel, M. (2004). Programa de instrucción para desarrollar estrategias para la comprensión y el aprendizaje de textos escritos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(2), 113-

137.

- Roberts, G., Torgeson, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction for older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 23*, 63-69.
- Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (2009) Reading as a meaning-construction process: The reader, the text and the teacher. En Snowling & Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook*. Malden, MA: Blackwell.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. En S. Oomic (Ed.), *Attention and performance* (vol. VI). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Sánchez, E., & García-Rodicio, H. (2006). Re-lectura del estudio PISA: Qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de educación, 195-226*.
- Sánchez, E., Ricardo, J., de Sixte, R., Castellano, N., & Rosales, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: Integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje, 31(2)*, 233-258.
- Sanjosé, V., Vidal-Abarca, E., & Padilla, O. (2006). A connectionist extension to Kintsch' Construction-Integration model. *Discourse Processes, 42(1)*, 1- 35.
- Schwartz, S. (1984). *Measuring reading competence*. Nueva York: Plenum

Press.

- Seigneuric, A., & Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617-656.
- Sencibaugh, J. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement*, 44(1), 6-22.
- Smolkin, L. B., & Donovan, C. A. (2002). Oh excellent, excellent question! : Developmental differences and comprehension acquisition. En C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices* (pp. 140-157). New York: Guilford Press.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. New York: L. Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 6, 32-71.
- Swanson, H. L., Hoskyn, M., & Lee, C. (1999). *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*. New

York: Guilford Press.

- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. En C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200). New York: Guilford Press.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. F., & Walpole, S. (1999). *Beating the Odds in Teaching All Children to Read*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Keer, H., & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of Explicit Reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 291-329. doi: 10.3200/jexe.73.4.291-329
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Morphological processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 457-466.
- Vidal-Abarca, E., & Gilabert, R. (1990). Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de

- textos informativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 113-124.
- Vieiro Iglesias, P., & Gómez Veiga, I. (2004). *Psicología de la lectura. Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Vieiro, P., Peralbo, M., & Risso, A. (1998). Importancia del uso de esquemas y feedback correctivo en tareas de comprensión. *Estudios de Psicología*, 60, 69-77.
- Wood, E., Willoughby, T., McDermott, C., Motz, M., Kaspar, V., & Ducharme, M. J. (1999). Developmental differences in study behavior. *Journal of Educational Psychology*, 91, 527-536.
- Williams, J.P. (2002). Reading comprehension strategies and teacher preparation. En A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 243–260). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Zimmerman, L. (2010). *The influence of schooling conditions and teaching practices on curriculum implementation for Grade 4 reading literacy development*. Tesis doctoral no publicada. University of Pretoria. Recuperado de <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-05252011-133034/>.
- Zimmerman, S., & Keene, E. O. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a readers workshop*. Portsmouth: Heinemann.

Objetivos e Hipótesis

2

La presente tesis doctoral se integra dentro de las corrientes de estudio que abordan el análisis de la comprensión lectora desde perspectivas psico-socio-lingüísticas (Alcaraz, 1990; Escoriza, 2003; Madrid & McLaren, 1995; Van Dijk & Kintsch, 1983; Vygotsky, 1978), de manera que el trabajo desarrollado se apoya en las líneas teóricas e investigadoras dominantes en el campo de estudio, sustentándose en la formulación de las teorías explicativas de la lectura propuestas por Kintsch y colaboradores (Kintsch & Kintsch, 2005; Kintsch & Rawson, 2005) o partiendo de las propuestas del National Reading Panel (NRP, 2000), No Child Left Behind (NCLB, 2001) o Reading Study Group (RAND, 2002) para realizar el análisis de modelos o procedimientos instruccionales de comprensión lectora, fluidez y vocabulario eficaces en la enseñanza de la comprensión lectora.

La finalidad general de la tesis es conocer las prácticas instruccionales más eficaces en el campo de la comprensión lectora en el contexto español, prestando especial atención al rol de los docentes, como agentes encargados de la enseñanza formal de la lectura. Este

objetivo viene planteado por los bajos resultados del alumnado español obtenidos en las evaluaciones internacionales en el ámbito de la comprensión lectora (Mullis, Martin, Foy, & Druker, 2012; OCDE, 2011) y que tal vez sean debidos a la falta de una instrucción estratégica validada empíricamente por parte de los docentes (De Lera & Fidalgo, 2012; Llamazares, Ríos & Buisán, 2013) de manera que se hace necesario conocer modelos y procedimientos instruccionales eficaces en comprensión lectora que los docentes puedan implementar en el aula. En este sentido, no se ha encontrado en España ninguna revisión empírica que analice en profundidad y con rigor científico los modelos y procedimientos instruccionales de tres dimensiones fundamentales para la competencia lectora: la comprensión lectora, la fluidez lectora y el vocabulario; finalidad con la que se plantea el Capítulo 3 de esta tesis.

Por otra parte, esta investigación trata de identificar qué estrategias son las más utilizadas por los docentes seleccionados, durante el desarrollo de dos sesiones naturales y ordinarias de lectura comprensiva en el tercer ciclo de Primaria (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012; Gutiérrez-Braojos, Rodríguez & Salmerón, 2014; Montanero & González, 2003), para analizar en un segundo momento cuáles de dichas estrategias presentan un mayor potencial para promover mejoras en los niveles de comprensión lectora de dicho alumnado.

Por todo ello, el problema de investigación planteado ha sido abordado desde una doble perspectiva. En primer lugar, desde el punto de vista de la revisión bibliográfica, la presente tesis se focaliza, precisamente, en la revisión de la literatura científica especializada en el área, planteando un primer estudio en el que se ha llevado a cabo una búsqueda y análisis minucioso a nivel nacional de aquellas investigaciones empíricas realizadas en España que validan intervenciones en el ámbito instruccional de la comprensión lectora, la fluidez lectora y el vocabulario. Este estudio se ha planteado con la finalidad de conocer el tipo de estrategias y modelos instruccionales que se han utilizado y validado en España y la eficacia de éstos en cuanto a su potencial para promover mejoras de la comprensión lectora y otras variables relacionadas con la misma e integradas en la competencia lectora, como son la fluidez lectora y vocabulario.

Con ello se pretende aportar información práctica al campo aplicado superando así algunas de las limitaciones que existen todavía hoy en día en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora, relacionadas por un lado con el desconocimiento de los modelos estratégicos eficaces (De Lera & Fidalgo, 2012; Ríos & Buisán, 2013), por otro lado con la falta de conocimientos sobre procedimientos instruccionales que hayan demostrado su eficacia en fluidez lectora y vocabulario, elementos directamente relacionados con el nivel de comprensión lectora del alumnado (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Kuhn & Stahl, 2003; Morales, 2013; Miller & Schwanenflugel, 2006;

Pikulski & Chard, 2005; Seigneuric & Ehrilch, 2005; Stahl & Nagy, 2006; Verhoeven & Perfetti, 2011), y por último, limitaciones centradas en encontrar evidencias empíricas que sostengan el tipo de prácticas instruccionales que se pueden llevar a cabo de manera eficaz con muestras españolas de Educación Infantil hasta Bachillerato y conocer los instrumentos comunes a diferentes estudios instruccionales en comprensión lectora, fluidez lectora y vocabulario tanto estandarizados como no estandarizados.

En segundo lugar, desde el punto de vista de la práctica en el aula, la problemática a la que se pretende dar cobertura es a la necesidad de conocer cómo se enseña habitualmente comprensión lectora en las aulas ordinarias de Educación Primaria (Oakley, 2011), qué tipo de estrategias emplean los docentes y qué características presentan las interacciones profesor alumno que tienen lugar durante la lectura. En este caso, se plantea un segundo estudio orientado a conocer las estrategias de comprensión lectora que emplean los docentes en sus aulas de manera natural, así como los patrones de interacción docente-estudiante que se dan en las sesiones ordinarias de lectura comprensiva; analizando a su vez la relación con el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos.

Con ello, se pretende aportar información empírica sobre la situación actual de la instrucción en comprensión lectora en las aulas participantes en el estudio del tercer ciclo de Primaria ya que se han

encontrado pocos estudios a nivel nacional que analicen en contextos reales las practicas instruccionales del profesor, debido a que la práctica más común se ha centrado en la realización de entrevistas o cuestionarios a los docentes (Agirre et al., 2013; Muñoz & Ríos, 2001; Nando, 2014) pero no analizan in-situ la propia práctica, lo cual puede ofrecer una visión más objetiva y real de lo que se hace y permite considerar varias variables a la vez, como el tipo de estrategias y las interacciones docente-alumno durante el desarrollo de las estrategias. Ello permitirá identificar lagunas en los procesos de instrucción de la comprensión lectora que llevan a cabo los profesores y se podrá encontrar realmente dónde pueden estar parte de los problemas de comprensión lectora que presentan los alumnos españoles, en especial aquellos problemas relacionados con aspectos metodológicos sobre la enseñanza de estrategias, o del tipo de interacción que se realiza, lo cual contribuirá a conocer realmente la situación y poder proponer opciones para solventarla. Esto es especialmente importante porque en este estudio se relaciona lo que hace realmente el profesor con el nivel de comprensión lectora del alumno, por lo que se puede ver la relación que hay entre estas variables y tal vez identificar aquellos problemas de comprensión lectora relacionados con la práctica docente.

Llegados a este punto y dado que la tesis está organizada en torno a dos estudios, uno de revisión bibliográfica y otro de identificación de estrategias y patrones interactivos entre alumnos y docentes durante la comprensión lectora, en el siguiente apartado se

presentan los objetivos e hipótesis que orientaron su desarrollo en base a los dos estudios planteados. No obstante, este primer apartado concluye formulando el objetivo general de la tesis, que es el de conocer, desde un prisma de revisión teórico-empírica y desde la perspectiva de la realidad aplicada de las aulas, las prácticas educativas que se llevan a cabo en España en el campo de la instrucción en comprensión lectora, sus características, peculiaridades y eficacia.

Objetivo e Hipótesis del Primer Estudio: Revisión de Estudios Empíricos Instruccionales sobre Comprensión Lectora, Fluidez Lectora y Vocabulario

El primer estudio de esta tesis doctoral es de carácter descriptivo, y se dirige expresamente a la identificación de los modelos, procedimientos instruccionales y estrategias efectivas en comprensión lectora, fluidez lectora y vocabulario, validados de manera empírica en estudios realizados en España. Con el desarrollo de este estudio se pretenden cubrir ciertas lagunas en este campo de conocimiento, en el que si bien se cuentan con estudios de meta-análisis (Ripoll & Aguado, 2014), no existen estudios específicos de revisión empírica de este tipo en el contexto español, los cuales realmente evidencien o recojan las características y elementos principales de los modelos instruccionales de enseñanza de la

comprensión lectora, relacionándolos con los resultados que ofrece su aplicación con muestras españolas desde Educación Infantil hasta el Bachillerato. Estudios que permitirán conocer realmente las prácticas eficaces y con ello, desde la perspectiva aplicada ofrecer a los profesionales de la educación un abanico amplio de herramientas a partir de las cuales comenzar a trabajar y mejorar los procesos de enseñanza de la comprensión lectora. Como ya se ha señalado en el capítulo anterior, al menos desde el año 2000, varios estudios internacionales muestran que la comprensión lectora de los estudiantes españoles no ha mejorado en las diferentes evaluaciones internacionales (Mullis et al., 2012; OECD, 2009) en parte por la falta o escasa divulgación de estrategias, programas y métodos de intervención que se hayan mostrado eficaces (Ripoll & Aguado, 2014) y al hilo de esto, en cierta medida también por existencia de algunas lagunas en la formación de los docentes en cuanto a la puesta en práctica en clase de estrategias para la comprensión lectora. Así que, puesto que la lectura como habilidad instrumental básica juega un rol determinante en el futuro académico y en el rendimiento global de los alumnos, surge el interés por llevar a cabo este estudio que consiste en una revisión empírica de estudios instruccionales en comprensión lectora centrados en tres aspectos diferentes pero interconectados: la propia comprensión lectora, la fluidez lectora y el vocabulario.

El interés por identificar los estudios instruccionales llevados a cabo en España en torno a esos tres elementos y las características

principales de estos estudios reside principalmente en conocer las prácticas instruccionales cuya eficacia ha sido demostrada empíricamente, lo que posibilitará ofrecer evidencias con aplicabilidad educativa acerca de cómo enseñar comprensión lectora de manera adecuada; si bien este trabajo permitirá a su vez identificar las posibles lagunas de conocimiento en este ámbito de estudio que abran nuevas líneas de investigación. De esta manera la finalidad de este primer estudio empírico (Capítulo 3) se desglosa en tres objetivos más específicos.

Por una parte, se plantea el objetivo de ofrecer una recapitulación de las intervenciones instruccionales para la mejora de la comprensión lectora llevadas a cabo con estudiantes españoles desde 1990 hasta 2015. En relación a este primer objetivo de estudio se espera obtener datos formales en relación a los distintos modelos instruccionales en comprensión lectora aplicados en el contexto español y su eficacia, en línea con los resultados descritos a nivel internacional en el estudio del National Reading Panel (2000). De este modo se pueden ofrecer evidencias empíricamente contrastadas acerca de la eficacia de unos métodos o modelos instruccionales sobre otros, lo cual puede contribuir a mejorar la práctica docente en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora y prevenir problemas de comprensión lectora del alumnado relacionados con la enseñanza de esta habilidad.

En este primer estudio se planteó un segundo objetivo, consistente en examinar minuciosamente todos los estudios instruccionales centrados en el aspecto de la fluidez lectora que se han llevado a cabo con el alumnado español en el mismo rango de fechas. Para este segundo objetivo se esperaba lograr datos específicos sobre el tipo de instrucción que mejora la fluidez lectora, esperándose que los resultados también coincidan con los recogidos en estudios previos como los derivados del NRP en relación a esta dimensión (2000).

El interés por el estudio de lectura fluida viene fundamentado porque ha sido identificada como una de las variables más importantes que ayudan a los estudiantes a la mejora de su competencia lectora en los primeros años de escolaridad (Calero, 2012, 2013a, 2013b; Kuhn & Stahl, 2003; Miller & Schwanenflugel, 2006; Pikulski & Chard, 2005) y con su análisis se pretende aportar conocimiento sobre los procedimientos instruccionales que han demostrado su eficacia a nivel nacional.

Finalmente, el tercer y último objetivo de este primer estudio es analizar, en línea con estudios como el NRP (2000) o el de Biancarosa y Snow (2006), aquellos estudios instruccionales que se han centrado en la dimensión del vocabulario. En la misma línea de lo planteado anteriormente, se esperaba encontrar fundamentos sobre las prácticas instruccionales que mejoran el vocabulario.

El interés de incluir en este estudio la variable del vocabulario viene fundamentado por ser considerado tanto a nivel internacional como nacional como un predictor de la comprensión lectora (Cain et al., 2004; Morales, 2013; Seigneuric & Ehrilch, 2005; Stahl & Nagy, 2006; Verhoeven & Perfetti, 2011) con lo que tras la revisión de estudios se espera aportar al campo de la instrucción procedimientos instruccionales válidos para esta dimensión.

Los objetivos señalados resultan de una gran relevancia a nivel educativo puesto que facilitarán la posibilidad de suministrar una respuesta instruccional precisa a las necesidades de los estudiantes a través de estrategias y técnicas de instrucción que hayan demostrado su efectividad para la mejora de la competencia lectora en aspectos como la comprensión lectora, la fluidez lectora y el vocabulario.

Objetivos e Hipótesis del Segundo Estudio: La Práctica del Profesorado en la Enseñanza de la Comprensión Lectora: Uso de Estrategias e Interacción Profesor-Alumno

El segundo estudio empírico de la presente tesis doctoral (Capítulo 4), tiene una parte de naturaleza descriptiva y otra predictiva. Se centra en el análisis de las estrategias y los patrones de interacción que se llevan a cabo en las sesiones ordinarias de lectura comprensiva

desarrolladas por el profesorado del tercer ciclo de Educación Primaria en el contexto natural del aula y en cómo estos aspectos se relacionan con el rendimiento lector de los alumnos. Con el desarrollo de este estudio se espera contribuir a un mayor conocimiento acerca de las estrategias cognitivas y metacognitivas e interacciones reales que los docentes usan en sus aulas durante el proceso ordinario de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora y analizar la relación de estas variables con el rendimiento lector logrado por el alumnado.

Con ello, se pretende aportar información objetiva sobre la evaluación de la práctica diaria en las aulas ya que la mayor parte de los estudios encontrados se centran en aplicar cuestionarios o entrevistas para analizar los contextos reales del aula (Agirre et al., 2013; Muñoz & Ríos, 2001; Nando, 2014). Con ello, se pretende alcanzar un mayor conocimiento sobre el tipo de estrategias y las interacciones docente-alumno pudiéndose de esta manera identificar posibles problemas en los procesos de instrucción de la comprensión lectora, lo cual contribuirá a conocer realmente la situación y poder proponer opciones para solucionarla.

En este estudio empírico se define un primer objetivo más específico consistente en identificar y describir cuáles son las estrategias de comprensión lectora que utilizan con mayor frecuencia los profesores del tercer ciclo de Educación Primaria. En relación con este objetivo se espera como hipótesis evidenciar que las estrategias

más utilizadas por los docentes para las sesiones de comprensión lectora serán aquellas de tipo cognitivo y de carácter más sencillo o mecánico, en la línea de lo encontrado en los estudios de Liang y Dole (2006) y de Van Keer y Verhaeghe (2005). El uso de este tipo de estrategias en las aulas podría explicar parcialmente algunos de los problemas de comprensión lectora detectados en las evaluaciones internacionales (PISA, 2009) ya que evidenciarían la falta de trabajo de estrategias más profundas que demanden mayor actividad por parte de los alumnos y mayor nivel de autorregulación y con ello aseguren unos niveles de comprensión más adecuados. Con ello se pretende cubrir una laguna de conocimiento relacionada con las posibles dificultades en el proceso instruccional de la comprensión lectora y de este modo, desde la perspectiva aplicada ofrecer datos sobre las estrategias utilizadas por los docentes que han sido predictivas de una buena comprensión y las posibles carencias instruccionales.

Otro objetivo planteado en este segundo estudio empírico es identificar cómo se trabajan esas estrategias en las aulas estudiando para ello los patrones de interacción que se originan durante cada tipo de estrategia. En relación a este objetivo se espera encontrar evidencias en la misma línea que las anteriores, de manera que las interacciones más habituales entre docente-alumno serán aquellas que demandan una actividad del alumno que se limita a responder a las exigencias del docente como ha demostrado el estudio de Martinic, Vergara y Huepe (2013). Ello permitirá entender lo que realmente sucede en las aulas

durante los procesos de enseñanza de la comprensión lectora y posibilitará, a partir de esta identificación de las pautas metodológicas empleadas por los docentes, proponer o sugerir aspectos de mejora de estas situaciones.

Finalmente, se plantea un tercer objetivo para este estudio, consistente en predecir el efecto de la instrucción estratégica llevada a cabo por el profesorado sobre el rendimiento lector del alumnado. En este caso se espera, primero, que las intervenciones centradas en estrategias de comprensión lectora sean más eficaces (NRP, 2000; Ripoll, 2011) que las intervenciones en las que no existe una enseñanza explícita de estrategias, lo cual previsiblemente producirá bajo nivel de comprensión lectora en los alumnos, al igual que lo demostrado por Viana, Ribeiro y Santos (2014). Por otro lado, se esperan encontrar evidencias de que el rendimiento lector de aquellos alumnos cuyos profesores empleen estrategias de tipo metacognitivo sea mayor que el de aquellos cuyo profesor emplee simplemente estrategias centradas en aspectos más sencillos y concretos como puede ser, por ejemplo, el vocabulario. Con el fin de poder predecir qué estrategias mejoran la comprensión lectora del alumnado se pretende arrojar luz sobre aquellas que después de la práctica natural en el aula de dos textos de comprensión lectora han dejado evidencias significativas de su relación.

En resumen, el bajo nivel demostrado por los alumnos españoles en comprensión lectora en diferentes evaluaciones internacionales (OCDE, 2011) puede estar relacionado al menos parcialmente con los procedimientos instruccionales seguidos para llevar a cabo la enseñanza de la comprensión lectora desde las escuelas y por parte de los docentes (De Lera & Fidalgo, 2012;) y por ello se plantea esta tesis, la cual pretende ampliar la información en este campo de conocimiento ofreciendo un estudio de revisión de experiencias empíricas de instrucción en comprensión lectora y otro estudio de tipo aplicado, centrado en conocer la realidad de las aulas y la predicción que las estrategias de comprensión lectora puedan tener sobre la competencia lectora de los alumnos.

Una vez expresados los objetivos e hipótesis de investigación que han guiado el desarrollo de la presente tesis doctoral, en los siguientes capítulos se procede a presentar de manera detallada los estudios empíricos que la constituyen y con los que se pretende dar cobertura a estos objetivos y verificar o no el cumplimiento de las hipótesis.

Referencias

- Agirre, J., Etxaburu, J., Hernández, M., Iturbe, X., López, J., Ormaza, L.,...& Uriarte, L. (2013). *Mejora de la práctica docente. Una experiencia de autoevaluación*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Alcaraz, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.
- Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2006). Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy. *A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671-681.
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Calero, A. (2013a). La lectura repetida: Una estrategia de aprendizaje temprano de la fluidez lectora. Recuperado de <http://comprension-lectora.org/la-lectura-repetida-unaestrategia-de-aprendizaje-temprano-de-la-fluidez-lectora/>
- Calero, A. (2013b). ¿Sabes cómo modelar la lectura fluida de tus

alumnos? Recuperado de <http://comprension-lectora.org/como-modelar-la-lectura-fluida/>

De Lera, P., Fidalgo, R., Arias, O., Martínez-Cocó, B., & Torrance, M. (2014). Estudio comparativo de la intervención estratégica en comprensión lectora. En F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha,... & T. Pereira (Coords.), *Atas do I congresso internacional envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Universidad de Barcelona.

Gutiérrez-Braojos, C., Rodríguez Fernández, S., & Salmerón Vílchez, P. (2014). How Can Reading Comprehension Strategies and Recall Be Improved in Elementary School Students? *Estudios sobre educación*, 26, 9-31.

Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. En S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. En M. J.

- Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial strategies. *The Journal of Educational Psychology*, 95, 1-19
- Liang, L. A., & Dole, J. A. (2006). Help with teaching reading comprehension: Comprehension instructional frameworks. *The Reading Teacher*, 59(8), 742-753. doi: 10.1598/rt.59.8.2
- Llamazares Prieto, M. T., Ríos Caricia, I., & Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, 255, 309-326
- Madrid, D., & McLaren, N. (1995). *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- Martinic, S., Vergara, C., & Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: Un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, 24(1), 123-135. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100009&lng=en&tlng=es.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.
- Montanero, M., & González, L. (2003). Ordenar textos: Una

- alternativa para evaluar la comprensión lectora en Primaria. *Cultura y Educación*, 15(2), 165-178.
- Morales, F. M. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento en el vocabulario en niños. *Revista de Investigación en Logopedia*, 3(1), 1-17.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- Muñoz Cantero, J. M., & Ríos de Deus, M. P. (2001). Análisis de los cuestionarios de evaluación de la docencia del profesorado de diferentes universidades. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 7(5), 249-259.
- Nando Rosales, J. (2014). Caso práctico: Evaluación de la práctica docente. *Revista Supervisión* 21, 31.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Oakley, G. (2011). The assessment of reading comprehension cognitive strategies: Practices and perceptions of Western Australian teachers. *Australian Journal of language and literacy*, 34(3), 279–293.

- OECD. (2009). *PISA 2009. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding*. Washington, DC: RAND Education.
- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001
- Ripoll, J.C. (2011). *La concepción simple de la lectura: Una revisión sistemática*. (Tesis doctoral, Universidad de Navarra). Recuperada de <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/18050>
- Seigneuric, A., & Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617-656.
- Stahl, S. A. (2005). Four Problems with Teaching Word Meanings. En E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 95-114). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de <http://www.aprendoconlaca.es/sobre-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-del-vocabulario-i/#sthash.cUuTTAxl.dpuf>
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academia Press.

- Van Keer, H., & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of Explicit Reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73 (4), 291-329. doi: 10.3200/jexe.73.4.291-329
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Morphological processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 457-466.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. D. S., & Santos, S. C. S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 9-32.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

**Revisión de Estudios Empíricos
Instruccionales sobre Comprensión
Lectora, Fluidez Lectora y Vocabulario**

3

Introducción

Los inicios en el estudio científico de la lectura se remontan significativamente tiempo atrás a estudios como el de Huey (1968) sobre la psicología y la pedagogía de la lectura. Sin embargo, fue a partir de los años 70-80 con el auge de la psicología cognitiva, en combinación con otras disciplinas como la psicolingüística, la teoría de la comunicación y la teoría de la información, cuando tuvo lugar un crecimiento sorprendente en el interés por el estudio científico de la lectura (Vieiro & Gómez, 2004). A partir de aquí surgieron nuevos enfoques de corte cognitivo, psicolingüístico y de procesamiento centrados en identificar cuáles son los procesos implicados en la lectura, conocer su organización temporal, descubrir cómo se influyen entre sí, etc., llegando a aparecer diferentes modelos teóricos explicativos de las actividades cognitivas que se ponen en marcha

cuando un lector experto lee e interpreta un texto (Coltheart, 2005; Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005).

Esta tesis sigue la línea del modelo propuesto por Kintsch y Van Dijk que, como ya se ha mencionado en el capítulo uno, considera la comprensión lectora como un complejo proceso que se desarrolla a partir de tres niveles de procesamiento: nivel de decodificación y fluidez verbal, construcción del texto base y del modelo de situación (Kintsch & Rawson, 2005). A partir de este modelo teórico se pueden determinar qué habilidades son necesarias para aprender a leer, lo que posibilita, desde un punto de vista educativo, poner en marcha programas específicos instruccionales que ayuden a los niños a desarrollar dichas habilidades (Bowey, 2005; Byrne, 2005). De igual forma, el modelo de Kintsch y Van Dijk permite identificar en qué procesos tienen lugar las dificultades de aprendizaje de la lectura y, con ello, también diseñar estrategias de intervención educativa adecuadas a problemas reales que presentan los niños con dificultades de aprendizaje de la lectura (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007a, 2007b, 2007c; Nation, 2005).

Brevemente, puesto que ya se ha recogido anteriormente en el capítulo 1, cabe resaltar de nuevo que la instrucción en comprensión lectora es clave para que los alumnos desarrollen una adecuada competencia lectora (Anderson, 1992; Anderson & Roit, 1993; Block, 1993; Block, 1999; Brown, Pressley, Van Meter, & Schuder, 1996;

Collins, 1991) la cual, según recogen varios estudios internacionales, en el alumnado español no ha mejorado desde el año 2000 (Mullis, Martin, Foy, & Druker, 2012; OECD, 2014). Por ello es necesario llevar a cabo instrucciones eficaces en comprensión lectora, cosa que en España, al parecer, todavía no está sucediendo, tal y como evidencia el estudio de Llamazares, Ríos y Buisán (2013), en el que se recoge cómo el tipo de instrucciones de los docentes se dirigen más a la evaluación de la comprensión lectora que a la enseñanza de cómo aprender a comprender. En esta misma línea, algunos estudios evidencian que existe una carencia en los intentos de mejorar la comprensión lectora del alumnado y es la falta o escasa divulgación de estrategias, programas y métodos instruccionales que se hayan mostrado eficaces (Ripoll & Aguado, 2014) lo que al parecer puede contribuir en gran medida a que el profesorado no esté aplicando intervenciones eficaces (De Lera, 2012). En el estudio De Lera (2012) se recoge la necesidad de una mayor preparación e instrucción del profesorado en comprensión lectora, así como de dedicar mayor tiempo de instrucción a este aspecto en las aulas, concordando con lo aportado por Solé (1992) que deja patente las carencias formativas del profesorado respecto a la comprensión lectora.

Por todo ello, parece pertinente realizar una revisión de aquellas experiencias de instrucción que han sido validadas empíricamente en el contexto español para conocer las que son eficaces y el tipo de modelos instruccionales en los que se basan , ya que todo ello

permitirá ofrecer al profesorado un conjunto de pautas eficaces que puedan emplear en sus aulas para contribuir a la mejora de la competencia lectora de los alumnos. Así pues, partiendo de la necesidad e importancia de que el alumnado desarrolle un dominio y competencia lectora óptimo, puesto que la lectura como habilidad instrumental básica juega un rol determinante en su futuro académico y en su rendimiento global, es de donde surge el interés por llevar a cabo este estudio, el cual consiste en una revisión empírica de estudios instruccionales llevados a cabo en España centrada en tres aspectos íntimamente relacionados con la competencia lectora: la comprensión lectora, la fluidez lectora y el vocabulario. Hay que añadir, como refuerzo al interés de este estudio, el hecho de que no se han encontrado estudios que analicen en profundidad, con rigor científico y bajo los parámetros que se plantean en la presente investigación estos aspectos en nuestro país. Por lo tanto, este estudio se fundamenta en todo lo presentado anteriormente y en el hecho de que el National Reading Panel (NRP, 2000), informe realizado en los Estados Unidos que resume la investigación en ocho áreas relacionadas con la alfabetización, acumuló suficientes evidencias experimentales para concluir que la fluidez lectora, la conciencia fonémica, el vocabulario, la decodificación, el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora representan un aspecto esencial de la competencia lectora de los estudiantes (Calero, 2013).

Por todo lo presentado hasta el momento y dado que el interés principal de esta tesis se centra en la comprensión lectora, en este primer estudio se realiza una revisión empírica sobre estudios instruccionales llevados a cabo en España y centrados en mejorar tres aspectos esenciales de la competencia lectora relacionados directamente con la comprensión lectora, como son la propia comprensión, la fluidez lectora y el vocabulario. Se revisa el aspecto de la comprensión lectora, puesto que constituye el núcleo de interés principal de esta tesis, dado el bajo nivel de los alumnos españoles en este aspecto en relación a la media Europea según el informe PIRLS 2011 (Mullis et al., 2012). Pero además, existe un consenso generalizado entre los docentes en el sentido de que la lectura fluida es una de las destrezas más importantes a desarrollar en los primeros años de escolaridad (Calero, 2013). En esta línea, muchos trabajos de investigación han concluido que la importancia de un aprendizaje temprano de la fluidez lectora (Kuhn & Stahl, 2003; Miller & Schwanenflugel, 2006; Pikulski & Chard, 2005) ayuda a los estudiantes a la mejora de su competencia en dos destrezas lectoras estrechamente asociadas al logro de un adecuado nivel de comprensión lectora: el automatismo en el reconocimiento de palabras y la prosodia o expresividad en la lectura del texto. Por ello también se revisan los estudios instruccionales que sobre este aspecto se han realizado en España. En tercer y último lugar, también se realiza un análisis detallado de la instrucción en vocabulario ya que este aspecto ha sido

identificado como uno de los principales predictores de la comprensión lectora en varias lenguas (Morales, 2013; Stahl & Nagy, 2006; Verhoeven & Perfetti, 2011), además de que el acceso al significado de palabras clave podría facilitar al lector la comprensión lectora (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Seigneuric & Ehrlich, 2005) con lo que la instrucción en vocabulario hace que los alumnos tengan un mayor conocimiento del significado de las palabras y, por ende, mejoren sus niveles de comprensión lectora.

Todo lo dicho hasta ahora apoya, de modo general, el importante rol que la instrucción juega en el logro de un buen rendimiento en comprensión lectora y en el desarrollo de habilidades como la fluidez lectora y el vocabulario en el alumnado. Por ello, parece pertinente el interés de estudios como el que se presenta en este capítulo, centrado en una revisión empírica sobre el estudio de la comprensión lectora, la fluidez lectora y el vocabulario desde un punto de vista instruccional. Así pues, el *objetivo general* de este estudio es conocer el estado de la investigación en instrucción en comprensión lectora en España, así como la instrucción en fluidez lectora y en vocabulario, elementos, como anteriormente se ha justificado, directamente relacionados con la competencia lectora. El interés por conocer los estudios instruccionales llevados a cabo en nuestro país en esos tres elementos radica, por un lado, en identificar prácticas educativas cuya eficacia haya sido demostrada empíricamente analizando de manera exhaustiva las características fundamentales de

estas prácticas en relación a los modelos instruccionales que emplean, la estrategias que validan, las muestras que estudian o los resultados que aportan, para, de este modo, ofrecer a los profesionales de la enseñanza herramientas útiles en relación a la enseñanza de la lectura y, por el otro, en detectar posibles lagunas de conocimiento en este campo que abran nuevas líneas de investigación. Para ello, se analizan estudios centrados directamente en la comprensión lectora, pero también en la fluidez y el vocabulario como aspectos implicados en la competencia lectora y ligados directamente con la comprensión. De este objetivo general se derivan tres más específicos. El primer objetivo es ofrecer una síntesis de la investigación realizada desde 1990 hasta 2015 sobre intervenciones instruccionales para la mejora de la comprensión lectora llevadas a cabo con estudiantes españoles. A diferencia del realizado por Ripoll & Aguado (2014), en este estudio se pretende analizar todos los trabajos que se centren en la instrucción en comprensión lectora con alumnado español y no sólo los que emplean diseños experimentales y cuasi-experimentales, de manera que se incluyen también estudios descriptivos sobre alguno de los modelos instruccionales que se encuentren. Un segundo objetivo es analizar todos los estudios instruccionales que se han llevado a cabo en España en el mismo rango de fechas y que se han centrado en el aspecto de la fluidez lectora. El tercer objetivo es analizar aquellos estudios instruccionales que se han centrado en el aspecto del vocabulario. Para llevar a cabo su análisis, y en línea con el ámbito de investigación

instruccional a nivel internacional, se utilizan de referencia revisiones como la del NRP (2000) o la de Biancarosa y Snow (2006).

De forma consecuente con estos objetivos, se pueden enunciar tres *hipótesis*. Como primera hipótesis cabe afirmar que se espera obtener datos precisos en relación a los diferentes modelos instruccionales en comprensión lectora y su eficacia, en coherencia con los resultados obtenidos en el NRP (2000). Como segunda hipótesis, se espera obtener datos específicos sobre el tipo de instrucción que mejora la fluidez lectora, esperándose que los resultados también coincidan con los recogidos en el NRP (2000). En la misma línea, como tercera hipótesis se espera encontrar datos sobre los modelos o procedimientos instruccionales que mejoran el vocabulario; finalmente se espera también encontrar evidencias que demuestren que la mejoría en estos dos elementos (fluidez y vocabulario) repercute de manera directa en una mejora en el nivel de comprensión lectora logrado por los alumnos (Cain et al., 2004; Kuhn & Stahl, 2003; Miller & Schwanenflugel, 2006; Morales, 2013; Pikulski & Chard, 2005; Seigneuric & Ehrilch, 2005; Stahl & Nagy, 2006; Verhoeven & Perfetti, 2011).

Los objetivos señalados resultan de un gran interés a nivel educativo y aplicado, puesto que facilitarán la posibilidad de dar una respuesta instruccional ajustada a las necesidades del alumnado a través de modelos y técnicas de instrucción que hayan demostrado su

efectividad para la mejora de la competencia lectora en aspectos como la comprensión lectora, la fluidez lectora y el vocabulario.

Metodología de Revisión y Análisis

En este apartado se presentan los diferentes pasos seguidos para la búsqueda, selección y análisis de los estudios. En primer lugar, se describe el procedimiento de búsqueda de artículos empíricos que se ha seguido, indicando las bases de datos y los términos utilizados en la búsqueda, así como los criterios de selección y exclusión y el total de artículos seleccionados. En segundo lugar, se describen los criterios utilizados para organizar los artículos seleccionados y realizar la primera tabulación de ellos; además se especifican las dimensiones en torno a las cuales se han analizado los artículos.

Procedimiento de Búsqueda

Para llevar a cabo la búsqueda de los artículos se utilizaron varios procedimientos. En primer lugar, se consultaron diferentes bases de datos propias del ámbito científico de interés. Concretamente las bases de datos consultadas fueron, por orden alfabético, las

siguientes: catálogo de la biblioteca de la Universidad de León, Conycit, Cogprints, Dialnet, Google Scholar, PsycINFO, Redined, Sage, Scielo y Teseo. Las palabras clave utilizadas fueron comprensión, comprensión lectora, comprensión escrita, comprensión de textos, instrucción en comprensión lectora, mejora de la comprensión lectora, intervención en comprensión lectora, mejora del vocabulario, significado de palabras, fluidez lectora, lectura en voz alta, prosodia y la traducción al inglés de todas ellas.

En segundo lugar, se realizó una búsqueda manual en la biblioteca de la Universidad de León consultando los sumarios de varias revistas en busca de aquellos artículos que incluyeran en su título alguna alusión a programas de instrucción en comprensión lectora, fluidez lectora o vocabulario para incluirlos en el estudio. Concretamente, se partió de un análisis de contenido de las principales revistas científicas españolas del campo de Psicología de la Educación y del Desarrollo (García, Caso, Fidalgo, & Arias, 2005) y se realizó la búsqueda en las siguientes revistas científicas españolas: Revista de Psicología General y Aplicada, Revista de Educación, Anuario de Psicología, Análisis y Modificación de Conducta, Cognitiva, Cultura y Educación (-antes Comunicación, Lenguaje y Educación-), Estudios de Psicología, Infancia y Aprendizaje, Psicothema y Revista de Investigación Educativa.

A partir de aquí, se realizó una búsqueda indirecta. Para ello, de todos los estudios encontrados se revisaron sus referencias y se buscaron aquellos trabajos de tipo instruccional que, por su título, pudieran ser de interés para esta investigación. Finalmente, se contactó mediante el correo electrónico con los autores de aquellos artículos que no se pudieron conseguir ni impresos ni digitalizados.

El rango temporal utilizado en la búsqueda se inició en 1990 y se extendió hasta el 2015. En un primer momento la búsqueda se centró en los últimos diez años, pero debido al escaso número de estudios encontrados se amplió la búsqueda hasta veinticinco años.

De esta primera búsqueda se extrajeron un total de 180 artículos relacionados con el estudio de la comprensión lectora, 33 relacionados con la fluidez lectora y 21 relacionados con el vocabulario.

Para todos estos artículos se procedió a leer el *abstract* de cada uno de ellos y comprobar si se centraban realmente en un estudio de tipo instruccional de la comprensión lectora, la fluidez lectora o el vocabulario. Así, del conjunto de artículos empíricos obtenidos se seleccionaron únicamente aquellos de carácter instruccional. En concreto, se obtuvieron un total de 140 estudios relacionados con la instrucción de la comprensión lectora, 16 estudios relacionados con la intervención en fluidez lectora y 12 estudios relacionados con la intervención en vocabulario. A partir de aquí, se consideraron otros

criterios de inclusión en el análisis. Así, además de que tenían que ser artículos de carácter instruccional y de naturaleza empírica, se seleccionaron aquellos trabajos que se dirigían a la población española y que se enfocaban a estudiantes entre el inicio de Educación Infantil y los últimos cursos de Bachillerato. Fueron excluidos aquellos artículos que se dirigían a estudiantes fuera del rango de edad seleccionado y también artículos realizados en países de habla hispana pero no con población española. Del total de artículos localizados, finalmente aquellos que cumplieron todos estos criterios y que, por lo tanto, han sido analizados en el presente estudio fueron 52 de comprensión lectora, 11 de fluidez lectora y 5 de vocabulario.

Procedimiento de Análisis de los Artículos

Una vez realizadas tanto la búsqueda en bases de datos como la búsqueda manual y aplicados los criterios para la selección de los artículos que formarían parte de este estudio, se procedió a revisar los artículos seleccionados exhaustivamente, analizándose a un doble nivel. En primer lugar, se realizó una revisión de sus fundamentos teóricos y de la secuencia o patrón de instrucción seguido en su aplicación. Este análisis inicial permitió un primer intento de categorización de todas las investigaciones en base al modelo general de instrucción que seguían, lo que resultó sumamente dificultoso por

la ausencia de una referencia explícita a un modelo instruccional de referencia en muchos de ellos. Aun así, para la comprensión lectora se puede sugerir cierta clasificación de seis tipos de modelos o patrones de instrucción de carácter más o menos claro, aunque no explícitamente reconocidos en los propios trabajos, como son: modelo de instrucción directa, enseñanza recíproca, combinación de enseñanza recíproca e instrucción directa, aprendizaje cooperativo, modelo ecléctico y un último de modelo estructural o diagramas de flujo. Para la fluidez lectora se analizaron los tipos de procedimientos llevados a cabo, identificándose la lectura repetida, la lectura acelerada, la lectura asistida y la animación a la lectura. Para el vocabulario se trataron de analizar los diferentes modelos instruccionales en concordancia con los recogidos en el NRP (2000) esperándose encontrar instrucción explícita, instrucción implícita, método multimedia, método de capacidad y método de asociación o una combinación de alguno de ellos.

En segundo lugar, una vez categorizados los estudios en base al modelo de intervención, dentro de cada uno de ellos todas las investigaciones fueron sometidas a una valoración similar. Así, con relación al registro de la información de los estudios seleccionados, ésta se codificó en tablas síntesis (ver Apéndice A) registrándose: datos del estudio, objetivo, características de la muestra, instrumentos de evaluación, tareas propuestas en las sesiones de intervención, modelo instruccional, resultados, limitaciones y generalización. De estas tablas

codificadas se extrajo la información relevante que se iba a usar para obtener los resultados de este estudio y que hacía referencia a: el tipo de modelo instruccional, los resultados obtenidos tras su aplicación, las características de la muestra y los instrumentos o medidas evaluativas tomadas. Todo ello permitió conocer los avances en este campo de estudio y establecer las posibles lagunas de conocimiento en el ámbito de la investigación, además de identificar sus implicaciones prácticas para el ámbito educativo e instruccional.

Como resultado de los correspondientes análisis se sintetizan a continuación las aportaciones extraídas directamente relacionadas con los objetivos del estudio.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de los análisis que se han realizado en torno a las tres dimensiones de la competencia lectora que han resultado de interés para este estudio; así pues, en primer lugar, se recogen todos los análisis en lo referente a los estudios instruccionales de comprensión lectora, posteriormente los de fluidez lectora y, para finalizar el apartado, los de vocabulario. En todos ellos se especifican los modelos instruccionales y los resultados de dichos estudios en función de los modelos instruccionales y estrategias

empleadas. En otro subapartado se recogen los datos más significativos en cuanto a las características de la muestra y, por último, se consideran los diferentes tipos de instrumentos de evaluación utilizados en los estudios. Se ha optado por analizar estos aspectos ya que, primero, el análisis de los modelos instruccionales empleados y su eficacia demostrada con resultados empíricamente contrastados permite conocer realmente qué procedimientos son realmente útiles en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora y demás variables asociadas e implicadas en la competencia lectora; segundo, el análisis de las muestras estudiadas permite verificar con qué tipologías concretas de alumnos son funcionales los diferentes procedimientos instruccionales validados y, en tercer y último lugar, el análisis de los instrumentos de evaluación empleados permite ofrecer un conjunto de herramientas útiles para los profesionales educativos a la hora de poder valorar o evaluar la eficacia de su labor docente e instruccional.

Resultados derivados del análisis de los Estudios centrados en la Comprensión Lectora

A partir de la confrontación de datos obtenidos tras el análisis de los 52 estudios de intervención revisados en el campo específico de la variable comprensión lectora es posible establecer una serie de conclusiones a nivel empírico. No obstante, teniendo en cuenta que la

distribución de los artículos por los modelos de instrucción y por las técnicas o métodos instruccionales revisados es desigual, no todas las conclusiones aportadas pueden alcanzar el mismo nivel de generalización en los diferentes modelos.

Análisis de los Modelos Instruccionales

El análisis realizado permitió establecer seis tipos diferentes de modelos generales de instrucción, los cuales se analizan a continuación, determinando sus características principales y las investigaciones revisadas de cada uno de ellos.

Modelo de Instrucción Directa

Este modelo instruccional viene caracterizado por varias etapas instruccionales en las que podemos distinguir claramente varios pasos. Por un lado, la explicación, en la que se informa sobre lo que se va a aprender, las estrategias concretas, los pasos a dar, las condiciones necesarias y las razones de su utilidad a través de exposiciones verbales y de diálogo. El siguiente paso es la exploración de los conocimientos previos, de manera que se establecen los requisitos previos necesarios para afrontar con garantías la siguiente etapa. Posteriormente, se

decide la estrategia a emplear, el modo en el que se va a utilizar, su autorregulación y la importancia de lograr su dominio. La siguiente etapa instruccional es el modelado, donde el profesor manifiesta en voz alta los pensamientos usando las autoinstrucciones adecuadas para hacer visibles los procesos de pensamiento que se producen, encubiertos durante la lectura. En la última etapa, la práctica supervisada, el alumno usa lo enseñado pensando en voz alta para poder guiarlo y corregirlo en el proceso. El profesor retirará gradualmente su apoyo hasta que el alumno llegue a la práctica independiente (Bandura, 1977; Baumann, 1990; Baker & Brown, 1984; Brown & Campione, 1994; Brown & Palincsar, 1989; Palincsar & Brown, 1984; Roehler, & Duffy, 1987).

En este modelo de instrucción se han analizado un total de dieciséis estudios con la particularidad de que la estrategia o conjunto de estrategias instruidas difiere de unos a otros.

Así, la estrategia más utilizada en la instrucción ha sido la búsqueda de la idea general, que ha estado presente en varios estudios (Arias, 2003; Elosúa, García, Gutiérrez, Luque, & Gárate, 2002; Hernández, 2001; Quintero, 1998; Romero, Elósegui, Ruiz, & Lavigne, 2003; Vidal-Abarca, 1990), si bien, es cierto que algunos de estos estudios no se centran únicamente en la instrucción de las ideas principales sino que introducen otras estrategias como el resumen, también introducida en Gilabert y Vidal-Abarca (1993), Hernández,

(2001) y Sánchez (1990). Por otro lado, García, Martín, Luque y Santamaría en su publicación de 1996 desarrollan varias estrategias, como fijarse, visualizar, hacer preguntas, releer y títulos. En el estudio de Hernández (2001) entre otras estrategias se instruye en la estructura textual, al igual que Sánchez, Rosales y Orrantia (1998). Dos estudios emplean el recuerdo (Elosúa et al., 2002; García, Martín, Luque, & Santamaría, 1994). Se ha encontrado un único estudio dentro del modelo de instrucción directa que utilice el hipertexto (González-Pienda et al., 2008). El estudio de Mateos (1991) se centra en el pensamiento en voz alta. En el estudio de Cano, García, Berbén, Pichardo y Justicia (2014) se instruye en la generación de preguntas. Por último, dos estudios tratan de lograr el dominio de las estrategias de comprensión y metacompreensión a través de la instrucción (Madariaga, Chireac, & Goñi, 2009; Madariaga & Martínez, 2010).

Al analizar el empleo de este modelo instruccional en los dieciséis estudios encontrados se puede concluir que este modelo presta atención a que los niños reflexionen sobre las razones de elegir una u otra estrategia, evalúen la corrección de las mismas y emprendan las medidas correctivas necesarias, todo ello en un continuo diálogo.

Del análisis de los resultados de todos los estudios revisados que emplean este modelo se puede concluir que efectivamente es eficaz y promueve mejoras en el nivel de comprensión lectora lograda por el alumnado.

Modelo de Enseñanza Recíproca

Siguiendo a Brown y Palincsar (1989) con este modelo instruccional se pretende que los alumnos aprendan a emplear las cuatro estrategias. Por un lado, resumir periódicamente (auto-revisión), luego hacerse uno mismo preguntas sobre el contenido de lo leído hasta un determinado punto, aclarar las confusiones que puedan presentarse en el texto o en la interpretación que uno hace del mismo y por último, hacer predicciones sobre el contenido siguiente.

El entrenamiento comienza con unas sesiones introductorias en las que se discuten las razones por las que a veces es difícil comprender el texto, se explican las estrategias que se van a aprender a usar y el valor de esas actividades particulares para la comprensión y se practican las mismas en ejercicios escritos para asegurar que los alumnos tengan una competencia mínima antes de proceder a la “enseñanza recíproca” que es la fase fundamental del entrenamiento.

La enseñanza recíproca consiste en un diálogo entre profesor y alumnos, que se van alternando en la dirección de una discusión centrada en los distintos fragmentos de un texto hasta completar su lectura. El que juega el papel de docente resume el contenido del segmento leído, discute y aclara cualquier dificultad que se haya presentado, formula una pregunta sobre ese segmento y trata de

predecir lo que puede venir a continuación. El que asume el papel de alumno comenta el resumen hecho por el docente, añade sus propias predicciones y aclaraciones y responde a las preguntas generadas por el director de la discusión del fragmento.

En la fase inicial del entrenamiento, el docente conduce el diálogo modelando las actividades apropiadas y los alumnos son observadores relativamente pasivos. Después, la responsabilidad de iniciar y mantener el diálogo se va transfiriendo a los alumnos que tienen que tratar de imitar al docente. El docente supervisa al alumno en la tarea proporcionándole la ayuda necesaria, reforzando su esfuerzo, informándole de modo preciso sobre la adecuación de su actuación y modelando de nuevo la actividad cuando lo estima oportuno.

En este modelo de instrucción se han analizado un total de cuatro estudios, instruyendo cada uno de ellos una determinada estrategia o conjunto de estrategias.

Las estrategias de lectura del título del tema, activación de conocimiento previo, predicción del contenido, formular preguntas y resumen del contenido, aparecen en el estudio de Soriano, Sánchez, Soriano y Nievas (2013). Con algunas estrategias comunes se ha encontrado el estudio de Soriano, Chebaani, Soriano y Descals (2011) que instruye a los alumnos en las estrategias de lectura, clarificación de términos, formulación de preguntas, resumen, exposición en voz alta y

diálogo. En el estudio de Pascual & Goikoetxea (2003) se plasma el proceso de instrucción desde la lectura de un párrafo, pasando por extraer la idea principal, escribirla, dialogar sobre cómo mejorar cada idea extraída y elaborar el resumen. Por otro lado, estos autores utilizan la estrategia de la palabra señal instruyendo en el quién, qué, cuándo, dónde y por qué. Un último estudio, el de Collado y García (1997) además de un procedimiento específico creado por ellos también instruyen en las estrategias de conocimientos previos, mapas conceptuales, predecir a partir de títulos, búsqueda de inferencias, preguntas abiertas, recuerdo de ideas detalle, clasificar las ideas principales, reducir la información, recuerdo libre y hoja de registro además de resumir.

Después del análisis de los cuatro estudios, se puede afirmar que tienen en común el diálogo, imprescindible en una instrucción basada en la enseñanza recíproca, así como la lectura, predecir contenido y el resumen. También se concluye que en nuestro país hay muy pocos estudios que utilicen este modelo instruccional a pesar de que en todos ellos se demuestra una mejora de la comprensión lectora.

Enseñanza Recíproca más Instrucción Directa

Existen estudios que utilizan a la vez los métodos instruccionales explicados hasta el momento. Tanto la instrucción

directa como la enseñanza recíproca ya han sido explicadas en profundidad en los dos subapartados anteriores, por lo que, en este apartado se pasa directamente al análisis de estrategias por cada estudio encontrado. Así, para la combinación del modelo de instrucción directa con el de enseñanza recíproca se han localizado un total de seis estudios.

En el estudio de García (1995) las estrategias instruidas son la identificación de ideas importantes y la sumarización. En el estudio de Ruiz y Medina (2007) se instruye en las estrategias de título, resumen y organizadores gráficos. En el estudio de Vidal-Abarca y Gilabert (1990) se profundiza en las estrategias para distinguir información importante de la menos importante, organizar y estructurar la información y destrezas metacognitivas de control y regulación de su comprensión de manera que el lector relacione el texto con sus esquemas de conocimiento previo. El estudio de Gilabert (1995) analiza ambos métodos instruccionales, destacando en su estudio la estrategia para realizar inferencias. En el estudio de Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996) se instruyeron estrategias como el entrenamiento en detectar la estructura textual y la predicción de contenido, para terminar con la realización de un resumen. Por último, en el estudio de León (1991), se trabajó con las señalizaciones del texto para mejorar la comprensión, sobre todo de los lectores menos hábiles, a través del reconocimiento de la estructura de los textos.

Se concluye que la mayoría de los estudios que se han encontrado se localizan en el rango de fechas de 1990 a 1996, a excepción de un estudio más reciente que es de 2007. Los resultados de la combinación de estos dos modelos ha sido muy poco analizada en España por lo que las conclusiones han de ser tomadas con cautela. Del análisis realizado, cabe señalar que la mayoría de los estudios coinciden en emplear el resumen y dos de ellos se centran en el reconocimiento de la estructura textual, mostrando todos ellos mejoras en la comprensión lectora de los estudiantes y en uno de los casos esas mejoras aumentan en la instrucción directa con respecto a la enseñanza recíproca.

Modelo de Aprendizaje Cooperativo

Un cuarto modelo instruccional que está presente en varios estudios es el aprendizaje cooperativo, donde destaca la importancia de un mediador y la importancia de la cooperación entre lectores. El aprendizaje cooperativo permite que los alumnos se enseñen unos a otros y que el docente pueda dedicar más tiempo a supervisar el aprendizaje de los alumnos y a corregir lo necesario a través de la interacción con otros. En este modelo los alumnos trabajan la mayor parte del tiempo en pequeños grupos, de modo que el resultado obtenido depende de la aportación de todos los miembros del grupo y

de esta manera los estudiantes van construyendo sus propios conocimientos. El rol del profesor se centra en dirigir el trabajo individual del alumnado, planificar las actividades, involucrar a los alumnos en las tareas de grupo y supervisar su aprendizaje.

El total de estudios encontrados que han empleado este modelo instruccional en nuestro país han sido siete. A continuación se profundiza en cada uno de ellos.

Las estrategias de anticipación a la lectura, establecimiento de hipótesis y varias lecturas en voz alta (lectura del tutor; lectura conjunta entre tutor y tutorado y lectura final en voz alta por parte del tutorado) se han encontrado en el estudio de Valdebenito y Duran (2013). En el estudio de Moliner, Flores y Duran (2011) las estrategias empleadas no difieren mucho del estudio anterior, instruyéndose en activación de los conocimientos previos sobre el texto, la lectura en voz alta (la lectura del tutor que sirve de modelo de pronunciación y entonación, la lectura conjunta o en eco y la lectura del tutorado utilizando la técnica pausa, pista, ponderación) y preguntas literales, inferenciales y profundas sobre el significado del texto. El estudio de González (2005) instruye en las estrategias de la lectura y su posterior discusión, el resumen, la anticipación y la elaboración de inferencias. En el estudio de Belana (2011) se practica el diálogo y la escritura de un texto de opinión después de la lectura. El estudio de Sánchez, Rosales y Suárez (1999) trabaja, por un lado, el

significado que encierra el texto y, por otro lado, se utiliza la estrategia de pensar en parejas en tres momentos (antes, durante y después) con actividades que implican predicciones, inferencias y deducción de la lectura, lectura independiente del niño y elogio. Una estrategia estructural de comprensión y memorización es recogida en el estudio de la Mata (1997). Por otro lado, Duran y Blanch (2007) utilizan la estrategia de leer en parejas de tal manera que tutor y tutorado empiezan leyendo juntos y con un gesto, el tutorado sigue solo. También se utiliza el elogio y el diálogo sobre la comprensión.

En este modelo se ha encontrado presente el uso de la lectura en voz alta en la mayoría de los estudios, si bien, no siempre se ha llevado a cabo de la misma manera. En unos casos el alumno lee solo, otras veces es el tutor el que lee solo e incluso se ha utilizado en algunos estudios la lectura conjunta del tutor y el tutorado. De una forma u otra los estudios revisados muestran la eficacia de la instrucción sobre la comprensión lectora de los alumnos.

Modelo Ecléctico

El modelo instruccional Ecléctico engloba a los estudios que instruyen en un conjunto de estrategias que no tienen un modelo claramente definido en su procedimiento de instrucción. En este modelo se incluyen estudios que se centran en el desarrollo de

estrategias de resumen, de ideas principales, de recuerdo, ordenar textos, feedback y autopreguntas. Se han encontrado un total de diecisiete estudios que se pasan a explicar a continuación.

Así, podemos encontrar el desarrollo de estrategias como la codificación, la información, la representación, la organización, la descomposición, la recomposición, el hacer conjeturas, la heurística, el convencimiento y el feedback en el estudio de Repetto, et al. (1990). El estudio de Carriedo y Alonso (1991) instruye en la lectura y la localización de ideas principales. En el estudio de González (2007) se entrenan las estrategias de lectura, dibujo, preguntas orales y discusión. En el estudio de Ripoll, Aguado y Díaz (2007) las estrategias son leer un texto en voz alta y realizar inferencias. El estudio de Rigó (1993) se centra en hacer reflexionar al niño sobre las relaciones de dependencia déictica entre el enunciado referencial y la imagen de referencia. Por su parte Gómez-Villalba y Pérez (2001) estudian tanto la motivación del programa de lectura como la lectura individual y el trabajo acerca de lo leído. El estudio de Martín y Morales (2012) recoge como estrategias empleadas la predicción de resultados, las conclusiones, la opinión, el propósito del autor, el resumen parcial y el resumen global y las preguntas. El estudio de Sanz y Sanz (1991) utiliza un amplio número de estrategias como organizar contenido, precisar significado, descubrir la idea principal, anticipar información, relacionar contenido con otras informaciones, planificar el propósito, resolver problemas y evaluar lo comprendido. Por otra parte, en el estudio de Fuertes (2007)

se emplea el formato electrónico para la lectura. El estudio de Ruiz y Soria (2015) instruye en estrategias como la lectura anticipada, la lectura asistida, vocabulario, visualización, conexiones, evaluación, inferencias, ideas principales y resúmenes. En el estudio de Anaya (2005), se presenta la técnica de resumir. En el trabajo de Santos y del Campo (2007) utiliza la lectura y la realización de preguntas. En el estudio de Montanero y González (2003b) se instruye en la actividad estratégica de ordenar textos, parafrasear, inferir el significado de las palabras, activar conocimientos previos y resumir. Las estrategias de apoyo y de comprensión son estudiadas en Otero y Peralbo (1993), a través del entrenamiento en detección de errores, vuelta hacia atrás, marcadores, refuerzo y sugestión verbal. Las estrategias metacognitivas como el uso de la macro estructura del texto, la identificación de las ideas principales, el uso de macrorreglas de sumarización y la autogeneración de preguntas junto con la instrucción conductual son las características del estudio de Pérez (1990). Por último, el estudio de Vieiro, Peralbo, y Risso, (1998) utiliza la identificación de ideas principales del texto mediante la utilización del resumen aplicando feedback correctivo.

Del análisis de los estudios pertenecientes a este modelo se concluye que la mayoría de los estudios llevados a cabo en nuestro país no tienen un modelo instruccional claro, sino que se centran en desarrollar instrucciones con unas u otras estrategias, por lo que este modelo recoge multitud de estrategias utilizadas y que no son exclusivas de este modelo. No obstante, para las estrategias instruidas

en cada estudio se han encontrado mejoras en comprensión lectora por lo que este modelo muestra su efectividad específicamente para esas estrategias.

Modelo de Estructuración del Texto o de Diagramas de Flujo

La instrucción en este modelo consiste en el entrenamiento de capacidades de comparación y clasificación. Se trabajan estrategias estructurales con textos. Para conseguirlo, se instruye en el dominio del subrayado y la confección de un resumen o de un esquema para sintetizar la información esencial y mejorar su asimilación y recuerdo. Además, para el acceso a niveles más profundos de comprensión, se requiere que el lector, más allá de descubrir la idea principal de un texto, reorganice la información en un esquema claro y razone sobre las relaciones descriptivas, comparativas o explicativas entre sus componentes. Para ello, se desarrollan diversas estrategias cognitivas que facilitan la reducción de información en segmentos, previamente delimitados como categorías específicas de una determinada superestructura, aprovechando además, la representación gráfica para que el alumno señale con interrogaciones y se formule preguntas específicas sobre los criterios y características ambiguas o implícitas en el texto, de manera que consiga realizar una representación gráfica del

contenido y estructura de los textos. Las preguntas sirven para activar los conocimientos previos de los alumnos. En definitiva, este modelo instruccional centra sus pasos en la estructuración que Meyer (1985) desvela en sus estudios, es decir, se trabaja la relación jerárquica de las ideas principales y detalles, llevándolas a una representación gráfica. Se han localizado tres estudios que utilizan este modelo instruccional. En el estudio de Montanero (2001) se realiza la instrucción a través del entrenamiento de estrategias para descubrir y transformar la estructura implícita de los textos, por lo que el lector, ha de identificar el tipo de texto así como la representación gráfica que le correspondería (balanza, lista, causa consecuencia) y después ha de realizar una discusión e intentar llegar al consenso. Este estudio también se centra en la formulación de autopreguntas para su posterior discusión metaacognitiva y resumir con sus propias palabras teniendo delante la representación gráfica.

En el estudio de Montanero, Blázquez y León (2002) se compara el Programa de Inteligencia Harvard (P.I.H.), un programa centrado en el entrenamiento tradicional de técnicas de estudio, con un programa de intervención estratégica en niveles (I.E.N.), al igual que en el estudio de Montanero y González (2003a).

Después del análisis de este modelo instruccional se concluye que se cuenta con muy pocos estudios que hayan utilizado este modelo pero todos ellos utilizan la estructuración del texto para facilitar la

comprensión del mismo, demostrándose que esta práctica mejora los niveles de comprensión de los alumnos.

Análisis de los Resultados de los Estudios Instruccionales en Comprensión Lectora

Una de las primeras conclusiones que cabe hacer es afirmar que en la mayoría de los modelos instruccionales y de las estrategias y técnicas instruccionales analizados los resultados muestran la eficacia de dichos modelos y técnicas, es decir, casi todos los estudios empíricos analizados obtuvieron en sus resultados una mejoría estadísticamente significativa de la comprensión lectora del alumnado participante en la instrucción, pero evidentemente los resultados no han mostrado el mismo nivel de mejora en las diferentes estrategias entrenadas. Los resultados también revelan que los efectos de la instrucción en estrategias de comprensión lectora sólo se centran a nivel de producto textual, obviando los efectos en el proceso de comprensión lectora.

En este apartado, en primer lugar, se presentan los resultados positivos obtenidos para los lectores poco hábiles en los diferentes modelos instruccionales y en las estrategias entrenadas. Seguidamente, se presentan los modelos de instrucción donde las mejoras en comprensión lectora han sido para los lectores más hábiles. A

continuación de estos resultados se presentan los estudios en los que el grupo experimental demostró mejores resultados que el de control según cada modelo instruccional. Después se presentan los resultados de aquellos estudios y modelos instruccionales en los que tanto el grupo control como el experimental demostraron mejorar significativamente y, para terminar, se presentan aquellas estrategias que han dado mejores resultados en función del modelo de instrucción empleado.

Así pues, en primer lugar y tras el análisis de los estudios, se extraen una serie de observaciones referidas a los resultados obtenidos por los lectores poco hábiles en los diferentes modelos instruccionales. Se ha visto que los alumnos con niveles más bajos de lectura mejoraron en diferentes modelos instruccionales, como en el modelo de aprendizaje cooperativo donde se puede ver como mejoraron significativamente en precisión a la lectura y en comprensión, mejorando también en motivación, confianza y relación social, mostrando cambios positivos en su actitud hacia la lectura y en su desempeño académico (Duran & Blanch, 2007). A estos estudios se le suman los de Quintero (1998); Mateos (1991); Sánchez, (1990); Sánchez et al. (1998); y Vidal-Abarca (1990) donde con el modelo de instrucción directa se demostró la mejora significativa en la recogida de ideas principales y de resumen sobre todo para los lectores poco hábiles. En lo referente al modelo ecléctico, en el caso del estudio de

Montanero y González (2003b) también se demostró que los alumnos menos hábiles mejoraron en sus habilidades de comprensión lectora.

Por el contrario, los resultados para los buenos lectores en el modelo de instrucción directa más enseñanza recíproca muestran que las mejoras en comprensión lectora son para los lectores más hábiles que mejoran significativamente en estrategias como el recuerdo (León, 1991). Además, en los estudios en los que se comparan los dos modelos, Soriano et al. (1996), se muestra que la instrucción directa es ligeramente superior a la enseñanza recíproca en cuanto a efectos beneficiosos indirectos, aunque en general, ambos procedimientos son globalmente efectivos.

Se han encontrado un nutrido grupo de investigaciones que avalan que las mejoras son más significativas en los grupos experimentales que en los de control. En la enseñanza recíproca estos resultados se aprecian en los estudios de Pascual y Goikoetxea (2003); Soriano et al. (2011); y Soriano et al. (2013). Hay un estudio concreto, Collado y García (1997), donde no se producen diferencias entre los tratamientos para el curso académico más bajo, 5º de E.G.B., pero para el curso de 8º de E.G.B. también se producen mejoras significativas en el grupo experimental. En cuanto al modelo ecléctico estas mismas mejoras para el grupo experimental se han encontrado en los estudios de Aguado y Díaz (2007); Repetto y Beltrán (2006); González (2007); Repetto et al. (2012); Pérez (1990); Ripoll et al.

(2007); y Vieiro et al. (1998). En el modelo de estructura textual también mejora el grupo experimental en el caso de Montanero y González (2003a). Dicha mejora se constata además en varios estudios del modelo de aprendizaje cooperativo (Belana, 2011; González, 2005; Valdebenito & Duran, 2013). En las investigaciones donde el modelo instruccional es enseñanza recíproca más instrucción directa también se ha verificado que los grupos que han recibido la intervención han mejorado significativamente (García, 1995; Gilabert, 1995; Ruiz & Medina, 2007; Vidal-Abarca & Gilbert, 1990). En el modelo de instrucción directa la mayoría de los estudios demostraron la eficacia para el grupo experimental (Cano et al., 2014; Elosúa et al., 2002; García et al., 1994; Gayo et al., 2014; González-Pienda, et al., 2008; Hernández, 2001; Madariaga et al., 2009; Madariaga & Martínez, 2010; Romero et al., 2003).

Al analizar los resultados también se han encontrado varios estudios donde las mejoras en comprensión lectora son tanto para el grupo de control como para el experimental, dato que se confirma en el modelo ecléctico con los estudios de Otero & Peralbo (1993); y Rigó (1993). Este dato también se confirma en el modelo de estructura textual con el estudio de Montanero et al. (2002). En el modelo de instrucción directa este dato se recoge en el estudio de García et al. (1996). En el modelo de aprendizaje cooperativo se confirman las mejoras significativas para los dos grupos en Moliner et al. (2011).

En el modelo ecléctico encontramos resultados muy diversos por la diferencia en la tarea o estrategia entrenada ya que en algunos estudios se concluye que la actividad de resumir textos favorece significativamente el desarrollo de las habilidades metacomprendivas de la lectura, la comprensión lectora de los alumnos y el rendimiento académico (Anaya, 2005; Carriedo & Alonso, 1991); en otros se demuestran las mejoras en velocidad lectora, comprensión lectora, reconocimiento de palabras, completar textos, rendimiento de la asignatura o realización de inferencias a través de conocimientos previos y palabras clave (Fuertes, 2007; Repetto, et al. 1990; Ruiz & Soria, 2015). Resultados diversos también se han hallado en el modelo de aprendizaje cooperativo, donde en el estudio de la Mata (1997) la interacción ha producido mejoras en el recuerdo y la comprensión lectora, y en el estudio de Sánchez et al. (1999) se ha concluido que los alumnos muestran niveles muy bajos de participación. Si bien es cierto que en todos los casos los alumnos mejoran, dependiendo del estudio revisado esa mejoría se da en diferentes estrategias. En los estudios analizados son muy pocos aquellos que comprueban la generalización (Gayo et al., 2014; Gilabert, 1995; Gómez-Villalba & Pérez, 2001; León, 1991; Madariaga et al., 2009; Madariaga & Martínez, 2010; Montanero & González, 2003b; Pérez, 1990; Ruiz & Medina, 2007; Sánchez, 1990; Soriano et al., 2011; Soriano et al., 2013; Vidal-Abarca, 1990). Esta comprobación sólo se ha realizado en el 25% de los estudios analizados por lo que es evidente la necesidad de que en

futuras investigaciones se recoja este dato ya que nos permitiría conocer qué modelos instruccionales y estrategias son más efectivos a lo largo del tiempo.

Del análisis llevado a cabo, se deduce que, independientemente del modelo instruccional empleado en el estudio, los alumnos han mejorado su comprensión lectora, aunque esta mejora no ha sido significativa en todos los casos. Por ello, desde las aulas se deben de poner en marcha programas instruccionales que sigan alguno de estos modelos que han demostrado su eficacia en la comprensión lectora para, de esta manera, intentar solventar los bajos niveles del alumnado español en lo que a competencia lectora se refiere.

Análisis de los Participantes

Otra aportación, surgida a partir del análisis de estudios empíricos realizado, está relacionada con la observación y confrontación de la variable participantes. Por un lado, se analiza esta variable en función del instructor de la muestra; por otro lado, se presentan datos en relación a la edad de las muestras y, por último, en función del nivel de lectura.

De manera general, tras el análisis de estudios realizado es posible confirmar que hay un 33% de investigaciones que citan explícitamente que la aplicación de los modelos instruccionales se lleva

a cabo de forma contextualizada en el grupo clase por parte del profesor tutor o de un docente entrenado en el entrenamiento (Cano, et al., 2014; De la Mata, 1997; Duran & Blanch, 2007; Gayo et al., 2014; Moliner et al., 2011; González, 2005; González, 2007; González-Pienda, et al., 2008; Madariaga et al., 2009; Madariaga et al., 2010; Montanero & González, 2003a; Sánchez et al., 1999; Ripoll, et al., 2007; Soriano, et al., 2011 Soriano, et al., 2013; Valdebenito & Duran, 2013), siendo un agente extraño a la clase como es el investigador el que implementa la intervención en un 15% de los trabajos (Carriedo & Alonso, 1991; Collado & García, 1997; García, 1995; Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; ; Sánchez, 1990; Soriano, et al., 1996; Fuertes, 2007; García, et al., 1994;), el resto de estudios han omitido el dato o no está claro.

En cuanto al rango de edad, un alto porcentaje de artículos se centra en alumnos que cursan entre 5º de la antigua Educación General Básica (E.G.B.) o 5º de la actualmente denominada Educación Primaria y 8º de E.G.B., quizás por ser esta la edad en la que se tienen ya automatizados los procesos de bajo nivel y se puede centrar toda la atención en los de alto nivel (Anaya, 2005; Carriedo & Alonso, 1991; Collado & García, 1997; De la Mata, 1997; Gayo et al., 2014; Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; Gilabert, 1995; Mateos, 1991; Montanero & González, 2003b; Otero & Peralbo, 1993; Pérez, 1990; Repetto et al., 1990; Romero et al., 2003; Ruiz & Medina, 2007; Sánchez, 1990; Sánchez et al., 1998; Soriano et al., 1990; Soriano et al., 2011; Soriano

et al., 2013; Vidal- Abarca & Miranda, 1996; Vidal- Abarca, 1990; Vieiro et al., 1998). También existe un importante número de estudios que elige como muestra a alumnos de instituto (Aramendia, 2009; Belana, 2011; Fuertes, 2007; García, 1995; García et al., 1996; González-Pienda et al., 2008; Hernández, 2001; León, 1991; Martín & Morales, 2012; Montanero et al., 2002; Montanero & González, 2003b; Perdomo, 2005; Ripoll et al., 2007). Por último, los estudios que utilizan muestras de Educación Infantil y 1º, 2º, y 3º de Educación Primaria o aquellos estudios que se aplican desde Educación Infantil hasta el final de Educación Primaria son menos numerosos (De Miguel & Goñi, 2000; González, 2005; González, 2007; González et al., 2013; Madariaga et al., 2009; Madariaga & Martínez, 2010; Moliner et al., 2011; Pascual & Goikoetxea, 2003; Ruiz & Soria, 2015; Sánchez et al., 1999; Valdebenito & Duran, 2013; Rigó, 1993).

En cuanto al nivel de lectura de los estudiantes, también son muy poco frecuentes aquellas investigaciones que diferencian los buenos lectores de los lectores pobres o con dificultades, o lectores novatos. En concreto existen varios estudios en esta línea y en todos ellos, como se recogía en el apartado anterior, los lectores novatos se han beneficiado de la instrucción (Duran & Blanch, 2007; León, 1991; Mateos, 1991; Quintero, 1998; Sánchez, 1990; Sánchez et al., 1998; Vidal-Abarca, 1990) al igual que los alumnos con dificultades o pobre lectores (León, 1991; Montanero & González, 2003b; Rigó 1993).

En resumen, considerando las edades de los alumnos y sus capacidades como lectores, es posible afirmar que el foco principal de este tipo de intervenciones se centra en alumnos que son capaces de desarrollar los procesos de alto nivel, es decir, que tienen automatizados los procesos de decodificación y, por lo tanto, no emplean estrategias cognitivas para este fin, pudiendo centrar sus esfuerzo cognitivos en la comprensión lectora. Sin embargo, hay que subrayar que también hay experiencias empíricas centradas en alumnos más pequeños, como son los de infantil o los lectores novatos, o con ciertas dificultades de lectura, como pueden ser los pobres lectores, lo cual evidencia la posibilidad de comenzar a trabajar la comprensión lectora de manera temprana en todo el alumnado.

Análisis de los Instrumentos

El análisis de los estudios de instrucción dejó patente el uso de instrumentos tanto estandarizados como otro tipo de herramientas de evaluación por parte de los investigadores. En este apartado, se presentan en primer lugar los instrumentos estandarizados que valoran la propia comprensión y los instrumentos estandarizados que evalúan otro tipo de variables, y en segundo lugar, aquellas herramientas de evaluación diseñadas por los investigadores, citando aquellas que

tienen relación con la comprensión lectora en primer lugar y por último aquellas que evalúan otro tipo de variables.

En cuanto a los instrumentos empleados para valorar la propia comprensión podemos distinguir entre instrumentos estandarizados y aquellos que han sido diseñados por los autores.

De los estudios analizados se ha extraído una muestra variada de instrumentos estandarizados que se centran en la variable comprensión lectora. Así, la escala de conciencia metacognitiva de la lectura (ECML de Paris & Jacobs, 1984) que evalúa hasta qué punto los alumnos son conscientes de la utilidad de determinadas estrategias cognitivas relacionadas con el proceso lector, ha sido utilizada por Anaya (2005). El subtest de la Batería Pedagógica-3 de Fernández Pozar, forma A, que evalúa la velocidad en lectura silenciosa y oral, la comprensión en lectura silenciosa, la expresividad y la exactitud, ha sido utilizada en el estudio de Mateos (1991). La prueba de comprensión lectora procedimiento Cloze, de Suárez y Meara, es utilizada por Otero y Peralbo (1993). La Prueba de comprensión lectora de Lázaro (1982) que evalúa el nivel de comprensión y de asimilación de los contenidos leídos, es utilizada en estudios como el de León (1991), Ruiz y Medina (2007) y Vieiro et al. (1998). La Batería de Evaluación de los Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria (PROLEC de Cuetos & Ruano), que evalúa los procesos que intervienen en la comprensión del material escrito, lo utilizan

González-Pienda et al. (2008), Montanero y González (2003b), Pascual y Goikoetxea (2003), Soriano et al. (2011), Soriano et al. (2013) y Ripoll et al. (2007). Las pruebas pedagógicas criteriales del área de Ciencias Sociales, vocabulario y comprensión lectora de Repetto son utilizadas en el estudio de Repetto et al. (1990). Valdebenito y Duran (2013) utilizan la Batería Psicopedagógica EVALUA 4 (García & González, 1999) y EVALUA 5 (García, Manjón, & Ortiz, 2006). La prueba EVALUA (García & González, 1996) también es utilizada por Repetto y Beltrán (2006). Esta prueba, en todas sus versiones, permite evaluar, entre otras variables, elementos del estilo de aprendizaje del alumnado y la comprensión lectora. El Test de evaluación de la comprensión lectora (ECL-1 y ECL-2 de la Cruz, 1999) lo han utilizado estudios como Madariaga et al. (2009), Madariaga y Martínez (2010) y Romero et al. (2003). También en el estudio de Madariaga et al. (2009) y en el de Madariaga y Martínez (2010) se utiliza el Test EVOCA (Batería 1 de Suárez, Seisdedos, & Meara, 1998) para la evaluación del nivel de vocabulario en castellano. El Test ERV ha sido utilizado en el estudio de Gómez-Villalba y Pérez (2001). Los estudios de Soriano et al. (2011) y de Soriano et al. (2013) utilizan la subprueba de comprensión lectora de las pruebas psicopedagógicas de aprendizajes instrumentales (Canals, 1988), la prueba de captación de ideas principales implícitas (Vidal-Abarca, 1989), las tareas de orden metacognitivo (Cuestionario de Estrategias Lectoras de Miranda, Vidal-Abarca, & Villaescusa, 1997), la batería SURCO (Alonso-Tapia,

Carriedo, & Mateos, 1992), la prueba estandarizada de comprensión de la subprueba de comprensión de textos de la Batería de Evaluación de la Lectura (BEL de López-Higes, Mayoral, & Villoria, 2002), la prueba de Significado Implícito (Gilabert, 1990) y la prueba de Recuerdo (Soriano et al., 1996). El estudio de Gayo et al. (2014) utiliza la Prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora (Catalá, 2010) y el SIM (Strategy Intervention Model, de Deshler, Elli, & Lenz, 1996) que es un modelo para enseñar estrategias. El test de análisis de lectoescritura (TALE de Cervera & Toro, 1979) que evalúa los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas, lo han utilizado estudios como Pérez (1990), Romero et al. (2003), Soriano et al. (1996), Soriano et al. (2011), Vidal-Abarca (1990) y Gilabert (1995). Por último, el estudio de Elosúa et al. (2002) utiliza la versión española del Reading Span Task (Daneman & Carpenter, 1980).

El análisis también ha recogido una serie de instrumentos estandarizados que miden otras variables diferentes de la comprensión lectora. Así, la Escala de inteligencia verbal del TEA-3 que mide la capacidad intelectual y de la memoria, aparece en los estudios de García et al. (1994) y García et al. (1996). Otros estudios como Collado y García (1997), Otero y Peralbo (1993) y Repetto et al. (1990) utilizan el test de aptitudes escolares de Thurstone, el TEA-1 (8-11 años), y el TEA-2 (12-16 años) también es utilizado por el estudio de Hernández (2001). Este test explora el área cognoscitiva de tres factores mentales,

verbal, razonamiento y cálculo, y un factor de aptitud escolar general. La Batería de aptitudes diferenciales y generales Forma E (BADYG, subtests de habilidad mental verbal de Yuste, 1988) que mide la inteligencia general, es utilizada por Vidal-Abarca (1990) y Gilabert (1995). En estudios como Moliner et al. (2011), Repetto y Beltrán (2006) y Valdebenito y Duran (2013) se utiliza la Prueba ACL de Evaluación de la comprensión lectora (Català, Comes, & Renom, 2001). El test de inteligencia (TEA-2) es utilizado por Montanero et al. (2002) y por Ruiz y Medina (2007). El Factor G de Catell, que también evalúa la inteligencia, es utilizado por Repetto et al. (1990), Soriano et al. (2011) y Soriano et al. (2013). Por otro lado, el estudio de Sánchez (1990) utiliza el WISC. En el estudio de Madariaga et al. (2009) y en el de Madariaga y Martínez (2010) también se utilizan otros instrumentos estandarizados como el Test de Raven, la Escala SPM (2001) para la medida de la Inteligencia. El estudio de Cano et al. (2014) utiliza el Questionnaire (R-LPQ-2F de Kember, Biggs, & Leung, 2004) que evalúa el ambiente de aprendizaje en el aula, el SPOCK (Shell et al., 2005) que evalúa la regulación de los componentes de la cognición y el Awareness Inventory (Sperling, Howard, Miller, & Murphy, 2002) que evalúa el conocimiento metacognitivo. El estudio de Gayo et al. (2014) utiliza la Planning Scale of the Das-Naglieri Cognitive Assessment System, (D.N.: CAS; Naglieri & Das, 1997) que evalúa la planificación, la atención y los procesos cognitivos y el CD «Hyper» (Álvarez, Soler,

Tamargo, & González-Castro, 2001). Por último, la escala sociocultural CSA es utilizada en el estudio de Repetto (1990).

En resumen, hay una amplia variedad de pruebas estandarizadas que han sido utilizadas por varios autores para medir la comprensión lectora como el TALE, el PROLEC, EVALUA o el ECL y otras pruebas estandarizadas que evalúan variables distintas de la comprensión lectora como puede ser la inteligencia, empleando instrumentos como el WISC, Test de Raven o el factor G de Catell, pero que pueden estar relacionadas con la lectura y que, por lo tanto, las investigaciones consideran importante tener en cuenta.

En los estudios analizados, además, se han encontrado una serie de instrumentos no estandarizados. Por un lado se presentan los que hacen relación a la comprensión lectora y, por otro lado, los que se utilizan para medir otras variables.

En cuanto a los instrumentos no estandarizados utilizados para medir la variable de comprensión lectora encontramos el uso de textos expositivos en diferentes estudios (De la Mata, 1997; De Miguel & Goñi, 2000; García et al., 1994; García et al., 1996; León, 1991; Otero & Peralbo, 1993; Pascual & Goikoetxea, 2003; Ripoll et al., 2007; y Vidal-Abarca, 1990). También se han utilizado textos narrativos (Belana, 2011; Vieiro et al., 1998) y textos escolares (Fuertes, 2007; Gilabert, 1995; Gilabert et al., 1993; León, 1991; Montanero & González, 2003b; Sánchez, 1990; Soriano et al., 2011; Vieiro et al.,

1998). Otros instrumentos han sido hojas de trabajo elaboradas por los profesores (Arias, 2003; Mateos, 1991; Perdomo, 2005; Pérez, 1990) y material audiovisual o de ordenador (Duran & Blanch, 2007; Fuertes, 2007; González, 2005; Sánchez et al., 1999). También se han realizado tareas sobre los textos (Anaya, 2005; Arias, 2003; Cano et al., 2014; Carriedo & Alonso, 1991; Collado & García, 1997; Duran & Blanch, 2007; Elosúa et al., 2002; García, 1995; García et al., 1994; García et al., 1996; León, 1991; Gómez-Villalba & Pérez, 2001; Hernández, 2001; Montanero, 2001; Montanero et al., 2002; Montanero & González, 2003a; Montanero & González, 2003b; Otero & Peralbo, 1993; Pérez, 1990; Quintero, 1998; Repetto et al., 1990; Ripoll et al., 2007; Ruiz & Medina, 2007; Ruiz & Soria, 2015; Sánchez et al., 1998; Sánchez et al., 1999; Valdebenito & Duran, 2013; Vidal-Abarca & Gilbert, 1990). Otro instrumento utilizado han sido las listas de estrategias de comprensión (Hernández, 2001; Martín & Morales, 2012; Soriano et al., 2011). Además, algunos estudios han empleado el realizar resúmenes o recuerdo, bien oral o escrito (Collado & García, 1997; Gilabert, 1995; Montanero, 2001; Montanero et al., 2002; Sánchez, 1990; Sánchez et al., 1998).

Por otro lado, se han utilizado otro tipo de herramientas de evaluación que permiten valorar variables distintas de la comprensión lectora relacionados con variables distintas de la comprensión lectora. Se ha encontrado el uso de cuestionarios (Gómez-Villalba & Pérez, 2001; Madariaga et al., 2009; Madariaga & Martínez, 2010; Pérez, 1990;

Repetto & Beltrán, 2006; Valdebenito & Duran, 2013). El estudio de González-Pienda et al. (2008) utiliza el Cuestionario de Valoración de la Comprensión (CVC), el Cuestionario de Valoración del Aprendizaje con Hipertexto (CVAH), que valora distintos aspectos relativos al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje mediante el uso del hipertexto, y el Cuestionario de Observación del Profesor (COP). Por otro lado, las hojas de observación también han sido utilizadas en varios estudios (Collado & García, 1997; Pascual & Goikoetxea, 2003; Rigó, 1993).

En resumen, cabe señalar que el uso de herramientas electrónicas sólo ha sido empleado en dos estudios (Fuentes, 2007; González-Pienda et al., 2008). Por otro lado, se ha de resaltar que la mayoría de los textos empleados se refieren a textos expositivos. Estas conclusiones hay que considerarlas dentro de la limitación del número de artículos encontrados, por ello, son necesarios más estudios en este aspecto que permitan confirmar lo dicho.

Resultados de los estudios centrados en los Procedimientos Instruccionales de Fluidez Lectora

Del análisis de los 11 estudios de intervención revisados sobre fluidez lectora se pueden construir una serie de resultados a nivel empírico. Sin embargo, teniendo en cuenta que la repartición de los

artículos por los métodos instruccionales revisados es desigual, no todas las conclusiones aportadas pueden alcanzar el mismo nivel de generalización. En los estudios analizados donde se interviene para mejorar la fluidez lectora de los alumnos, se han encontrado mejoras en todos ellos, sobre todo, en los aspectos de velocidad lectora y exactitud lectora. A continuación, como se indicaba en los apartados anteriores, se presentan los análisis más detallados sobre el procedimiento de intervención empleado, los resultados de los estudios en función del procedimiento instruccional, los participantes de estos estudios y, por último, los instrumentos utilizados. En la Tabla 1 se muestra una síntesis de los 11 estudios sobre instrucción en fluidez lectora que cumplían los criterios de inclusión determinados para esta revisión, destacando los aspectos más relevantes de cada uno de ellos. La información recogida en la Tabla 1 se puede ver más ampliamente en el Apéndice A.

Tabla 1

Síntesis de la revisión empírica en torno a los estudios instruccionales que se centran en la fluidez lectora

ESTUDIO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PROCEDIMIENTO DE INSTRUCCIÓN	RESULTADOS
Gómez, Defior, & Serrano (2011).	Niños de entre 8 y 11 años (de 2° a 4° de primaria)	Textos narrativos para extraer palabras. Programa informático.	Lectura repetida y lectura acelerada	Se adquieren unas representaciones ortográficas estables y se enriquece el léxico mental y la velocidad.
Gómez-Villalba, Pérez, & Maldonado (1996)	298 alumnas de 8° de E.G.B. de un centro concertado situado en una zona residencial de clase media. El grupo de control presenta menor afición a la lectura, menor actividad lectora.	-Para la evaluación. Fueron aplicados tres cuestionarios distintos, estructurados a través de una encuesta cada uno y aplicados en momentos diferentes de la investigación: pretest, postest y generalización. -Para la expresión escrita: redacción tema libre. -Para la intervención. 8 obras narrativas completas, con temas de actualidad, cuyo desarrollo se ajusta a los gustos de las lectoras, a sus intereses y exigencias.	Animación a la lectura	-Comunicar la propia experiencia lectora y los contrastes colectivos sobre lo leído constituyen método muy eficaz para desarrollo habilidades lectoras. -La actividad lectora regular mantenida aumenta. -La actividad lectora continuada mejora la capacidad expresiva por escrito en relación a ortografía, morfosintaxis,

ESTUDIO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PROCEDIMIENTO DE INSTRUCCIÓN	RESULTADOS
				producción de ideas y creatividad, pero no provoca por sí misma una expresión de calidad.
Gómez-Villalba & Pérez (2001)	376 alumnos de Primaria. Del 2º ciclo: grupo experimental 98 y grupo de control 94. Total: 192. Del 3º ciclo: grupo experimental 92 y grupo de control 92. Total: 184. Clase media de centros públicos y privados. Excluidos del estudio los alumnos con necesidades educativas especiales.	Cuestionarios, pruebas de lectura, pruebas de vocabulario, pruebas de ortografía, pruebas de composición escrita, prueba cognitiva (Test ERV), un cuestionario dirigido a los padres y un informe de los profesores.	Animación a la lectura	Aparece una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental, en la parte de la prueba dedicada a la evaluación de la capacidad de los alumnos para establecer referencias.
González, López, Vilar, & Rodríguez (2013)	Participan 326 alumnos (166 niños y 160 niñas) de Segundo y Tercero de Educación Infantil y de Primero de Primaria	*Instrumentos de evaluación -Medida de conciencia fonológica: PECO, prueba para la evaluación del conocimiento fonológico -Velocidad de denominación:	Lectura repetida	Los resultados muestran que el entrenamiento se relaciona con mejoras significativas en el grupo experimental, especialmente en

ESTUDIO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PROCEDIMIENTO DE INSTRUCCIÓN	RESULTADOS
	Asignación al azar: grupo experimental (171) y grupo control (155). La muestra es de dos centros públicos y dos concertados, situados en zonas urbanas y periféricas. Los alumnos seleccionados no presentan problemas cognitivos, ni sensoriales o NEE.	adaptación de la técnica denominada RAN de Denckla y Rudel (1976) y Wolf y Denckla (2005). -Evaluación de la lectura: PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007) *Materiales de intervención. -Diversos materiales manipulativos y multisensoriales, actividades secuenciadas de menor a mayor dificultad, adaptadas a cada edad y especialmente lúdicas. - Cuaderno de diseño específico para el alumno - Materiales de la versión anterior del programa “Javitor el castor lector y los amigos de las letras” (González et al., 2013).		conciencia fonológica. Mejoras en velocidad de la lectura de palabras en los tres grupos de edad participantes. Los resultados proporcionan pautas concretas que facilitan proceso de aprendizaje de la lectura a través del trabajo del profesor en el aula y favorecen la prevención de las dificultades en el aprendizaje. (
González (2007)	106 sujetos, el grupo control (n=32) y el grupo	Las pruebas REL y RCL que miden, respectivamente,	Lectura repetida	Mejores puntuaciones a lo largo de todas las

Revisión de Estudios Empíricos Instruccionales sobre Comprensión Lectora, Fluidez Lectora y Vocabulario

ESTUDIO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PROCEDIMIENTO DE INSTRUCCIÓN	RESULTADOS
	experimental (n=74). Zonas socio-culturales medio-bajas, no presentan alteraciones físicas, psíquicas y/o sensoriales y sus niveles intelectuales son normales.	rendimiento en exactitud y comprensión lectora (Barba, Delgado, & González, 2004; Delgado, 2005).		evaluaciones y un avance significativamente mayor en el grupo entrenado con respecto al de los sujetos no entrenados, tanto en exactitud como en comprensión lectora. En el grupo experimental los cambios tienen lugar en el rendimiento en exactitud lectora desde el primer año de aplicación del programa al contrario que el grupo control que es en el último año.
Jiménez et al. (2010)	La muestra de manera aleatoria para el grupo experimental(N=121) y para el grupo control(N=120) Proceden de un total de 14 colegios. Los niños con déficit sensorial, déficit neurológico adquirido u otras dificultades de	-Selección de la muestra: The Hong Kong Specific Learning Difficulties Behavior Checklist (Ho, Chan, Tsang, & Lee, 2002). Adaptación española. -Pretest y posttest: Early Grade Reading Assessment Test EGRA (Gove, 2008). Adaptación española. - Intervención:	Lectura repetida	Los resultados mostraron que los niños que recibieron el programa curricular PREDEA alcanzaron puntuaciones superiores al grupo control en habilidades que mide el EGRA, tales como la identificación del primer segmento

ESTUDIO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PROCEDIMIENTO DE INSTRUCCIÓN	RESULTADOS
	aprendizaje son excluidos.	PREDEA, modificado y adaptado para Canarias. Ilustraciones y textos específicamente desarrollados. -Tests de seguimiento de progreso. Se utilizan mediciones de conocimiento alfabético, aislamiento y segmentación fonética, vocabulario y fluidez. (Febrero, Marzo, Abril y Mayo).		fonológico en palabras, comprensión oral, conocimiento del sonido de las letras y fluidez en lectura oral de palabras en textos cortos.
Perdomo (2005)	Alumnos de 4º de ESO. Grupo experimental de 24 alumnos de un centro situado en una zona de clase media-baja y grupo de control de 16 alumnos de un centro situado en una zona de clase media	Pretest y posttest: - Encuesta y redacción. Las redacciones se corrigen empleando como modelo el libro “Enseñar lengua y literatura” de Abril Villalba, M. (1999). Intervención: libros de lectura adaptados a los intereses y capacidades de los alumnos y tests de respuestas.	Animación a la lectura	Respecto a la redacción hay una mejora en los elementos externos, la ortografía, la técnica de composición, el vocabulario y la morfosintaxis. Se mantienen en niveles deficitarios las puntuaciones referidas a recursos expresivos y creatividad.

Revisión de Estudios Empíricos Instruccionales sobre Comprensión Lectora, Fluidez Lectora y Vocabulario

ESTUDIO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PROCEDIMIENTO DE INSTRUCCIÓN	RESULTADOS
				De las encuestas se desprenden datos favorables con una revalorización de la biblioteca y los libros.
Ruiz & Soria (2015)	Alumnado de varios centros de Infantil y Primaria.	-Tests -Guía didáctica -Textos	Lectura asistida	Mejoras significativas en el proceso lector y en el rendimiento académico.
Santos & del Campo (2007).	1 alumna de 12 años, una vez finalizado el 5º curso de Educación Primaria.	Batería de evaluación de los Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria, PROLEC, ediciones TEA (Cuetos, Rodríguez, & Ruano, 2004). Libros y Cuaderno de preguntas "¡Qué Vida más divertida!" de la Colección leer para el desarrollo de una mejor comprensión lectora, editorial CEPE (Monfort & Higuero, 2000). Programa de Entrenamiento Visual por Ordenador, EVO, editado por la ONCE	Lectura repetida	Los resultados muestran una tendencia hacia el incremento de la velocidad y comprensión lectora; También mostraron una mejora en el reconocimiento de palabras y en el uso de los signos de puntuación.

ESTUDIO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PROCEDIMIENTO DE INSTRUCCIÓN	RESULTADOS
		(Rodríguez, Vicente, Santos, & Lillo, 2003).		
Suárez (2009)	8 niños disléxicos en lengua española (3 niñas y 5 niños), entre 7 y 12 años, con cociente intelectual medio-alto. Escolarización adecuada y entorno sociofamiliar sin ninguna dificultad. Habían manifestado el problema lector desde los inicios del proceso enseñanza aprendizaje.	*Evaluación inicial: -WISC, para descartar posible déficit cognitivo. -Test PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, & Ruano, 2007). Para nivel lector. -Rapid Automatic Naming, RAN tomada de Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP) (Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1999)- tarea de denominación rápida de colores, números, letras y dibujos.*Evaluación de progreso: PROLEC-RPROLEC-R	Lectura repetida	Los niños evolucionaron significativamente tanto en exactitud como en velocidad lectora, llegando a leer correctamente el 95% de las palabras. Además, los datos parecen indicar que la intervención temprana es más eficaz.
Valdebenito & Duran (2013)	Grupo de intervención: 127 alumnos de 2º a 5º de primaria. Grupo de comparación:	Comprensión Lectora: Prueba ACL 1º- 6º Grado/ Evaluación de la comprensión lectora (Català, Come, & Renom, 2001).	Lectura asistida	El grupo de comparación no evidencia diferencias significativas entre pre y post-test. El grupo de

ESTUDIO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PROCEDIMIENTO DE INSTRUCCIÓN	RESULTADOS
	<p>Compuesto por 120 alumnos/as (69 niños y 51 niñas) de entre 2° a 5° de primaria. 8 instructores internos al centro.</p>	<p>Compuestas por 7-10 textos, con 24- 36 ítems. Fluidez Lectora: medición el velocidad lectora, para poder cuantificar el constructo de fluidez. Batería Psicopedagógica EVALUA 4 (García & González, 1999) y EVALUA 5 (García Vidal, Manjón, & Ortiz, 2006), para alumnos/as de 4° y 5° de primaria. Para 2° y 3° de primaria se tomó como referencia la prueba de velocidad lectora creada por el Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2013). Plan de Mejoramiento Lector. Cuestionario de valoración final del programa Leemos en Pareja (Duran et al., 2011), aplicado a los 127 alumnos/as. Entrevistas semi-estructuradas a tutores y tutorados: aplicadas a 16 estudiantes. Entrevistas a los docentes participantes.</p>		<p>intervención, tras participar en el programa, alcanzaron avances estadísticamente significativos, Se atribuyen los avances a las redes de cooperación implementadas a través de Leemos en Pareja. En fluidez lectora ambos grupos mejoran por la práctica. Por lo tanto, en comprensión y fluidez lectora los avances son estadísticamente significativos, independiente del tipo de tutoría asumida por los alumnos.</p>

Análisis de los Procedimientos de Intervención en Fluidez Lectora

En este apartado se recogen los diferentes procedimientos que para instruir en fluidez lectora se han encontrado en España. Estos procedimientos coinciden con los recogidos en el NRP (2000), pero no se han encontrado muestras en España de todos ellos.

Procedimiento de Lectura Asistida

Este tipo de lectura requiere y reclama la cooperación profesor-alumno o alumno-alumno experto. Esta lectura asistida se entiende como aquella que va haciendo un lector mientras simultáneamente recibe apoyo, al escuchar la lectura que está haciendo del mismo texto otro lector más experto. Rasinski (2011) señala la importancia de que en los primeros momentos de su aprendizaje es necesario que el docente programe prácticas asistidas de la fluidez lectora, bien con su asistencia directa, o con la de otro lector experto, para así poder caminar hacia una lectura fluida y expresiva. Algunas técnicas para llevar a cabo este procedimiento pueden ser la lectura compartida, los turnos de lectura o la lectura utilizando las nuevas tecnologías.

En España se ha encontrado que el 18% de los estudios instruyen a los alumnos en este procedimiento (Ruiz & Soria, 2015; Valdebenito & Duran, 2013).

Procedimiento de Lectura Repetida

La práctica de lectura repetida fue planteada por Dahl (1979) y Samuels (1979) a partir de la teoría del procesamiento automático en lectura de LaBerge y Samuels (1974) y consiste en que los lectores comiencen a dar pasos en la toma del control consciente de cómo leer con fluidez y comprensión y cómo autoevaluar su progreso en esta destreza lectora. Este procedimiento también requiere por parte del alumno motivación y un contexto significativo de aprendizaje para la lectura del mismo pasaje de forma repetida. La práctica de lecturas repetidas de textos en España se ha encontrado en el 54% de los estudios de fluidez (Gómez, Defior, & Serrano, 2011 (que también utiliza la lectura acelerada); González, López, Vilar, & Rodríguez, 2013; González, 2007; Jiménez et al., 2010; Santos & del Campo, 2007; Suárez, 2009).

Procedimiento de Lectura Acelerada

Este procedimiento consiste en como a través de ejercicios visuales y mentales, con la adecuada supervisión docente, se modifican y eliminan los pasos dilatorios de la lectura y se logra el acceso al modelo directo, que permite leer y comprender en un proceso único. Hay diferentes técnicas para practicar la lectura acelerada. Una de las más empleadas, con el objeto de alcanzar una mayor agilidad de la vista, es que los alumnos traten de leer horizontalmente los grupos de palabras con una sola fijación, es decir, de un sólo golpe de vista, lo más rápidamente posible y sin mover la cabeza.

De los estudios analizados, en España se ha encontrado que este procedimiento es utilizado en el 9% de los estudios (Gómez et al., 2011, que también utiliza la lectura repetida).

Procedimiento de Animación de la Lectura

La animación a la lectura es incitar al alumno a leer, es adentrarle en una aventura en la que él mismo se convierte en protagonista, a partir de la identificación con los personajes de ficción. Es decir, consiste en una actividad que propone el acercamiento del estudiante al texto de una forma creativa, lúdica y placentera.

En la revisión se ha encontrado que el 27% de los estudios encontrados utilizan este procedimiento para mejorar la fluidez lectora

de los alumnos (Gómez-Villalba, Pérez, & Maldonado, 1996; Gómez-Villalba & Pérez, 2001; Perdomo, 2005).

Análisis de los Resultados de la Instrucción en Fluidez Lectora

Este epígrafe se centra en presentar los resultados de los estudios en fluidez lectora para cada procedimiento instruccional utilizado. Así, se ha encontrado que los estudios que utilizaron la lectura conjunta y por ende la prosodia en sus intervenciones (Santos & del Campo, 2007) demostraron una tendencia hacia el incremento de la velocidad y comprensión lectora así como una mejora en el reconocimiento de palabras y en el uso de los signos de puntuación. Otros estudios que también utilizaron la lectura repetida (Jiménez et al., 2010; Gómez et al., 2011; González et al., 2013; Suárez, 2009) bien de textos, de palabras o de ambos, han demostrado su efectividad en la intervención en el grupo experimental en aspectos como la identificación del primer segmento fonológico en palabras, comprensión oral, conocimiento del sonido de las letras y fluidez en lectura oral de palabras en textos cortos, es decir, han mejorado en exactitud y velocidad lectora. Algunos estudios han tratado de mejorar la fluidez lectora a través de la animación a la lectura (Gómez-Villalba & Pérez, 2001; Gómez-Villalba et al., 1996; Perdomo, 2005) y en estos casos también se han producido mejoras en los grupos experimentales.

En cuanto a los resultados obtenidos por el procedimiento de lectura asistida cabe afirmar que en los estudios encontrados se han producido avances estadísticamente significativos en comprensión y fluidez lectora (Ruiz & Soria, 2015; Valdebenito & Duran, 2013).

En resumen, todos los estudios instruccionales en fluidez lectora localizados han mejorado el aspecto instruido sin olvidar de que esta mejora está directamente relacionada con la mejora en comprensión lectora.

Otro aspecto a destacar de los estudios sobre fluidez lectora revisados es el referente a la comprobación de si los alumnos mantienen esos resultados a lo largo del tiempo. En este aspecto se ha encontrado que sólo se produce en el 18% de los casos (Gómez-Villalba et al., 1996; Gómez-Villalba & Pérez, 2001) con lo que se debe de ser cautelosos en las generalizaciones y plantear, como posible línea de investigación, estudios que analicen la generalización de sus resultados más allá de la intervención.

Análisis de los Participantes

Otra aportación surgida a partir de la revisión de los estudios instruccionales en fluidez lectora está relacionada con la variable participantes. En los estudios dirigidos a mejorar la fluidez lectora hay una minoría de intervenciones que se dirigen al rango de edad

comprendido entre Educación Infantil y 1º de Educación Primaria (González, 2007; González et al., 2013; Jiménez et al., 2010; Ruiz & Soria, 2015). Por el contrario, un nutrido número de estudios se centran en mejorar la fluidez lectora en escolares mayores como el caso de los trabajos de Gómez et al., (2011), Gómez-Villalba et al. (1996), Gómez-Villalba y Pérez (2001), Jiménez et al. (2010), Perdomo (2005), Ruiz y Soria (2015), Santos y del Campo (2007), Suárez (2009) y Valdebenito y Duran (2013). En el caso de los estudios dedicados a la animación a la lectura la mayoría se centran en participantes de nivel sociocultural medio-bajo, y en algún estudio los alumnos que presentan dificultades son excluidos del mismo (Gómez-Villalba & Pérez, 2001; Gómez-Villalba et al., 1996; Perdomo 2005). También otros estudios que no se centran en la animación a la lectura utilizaron muestras de nivel sociocultural medio-bajo (González et al., 2013) y excluyeron a los sujetos con dificultades de la muestra (González, 2007; González et al., 2013; Jiménez et al., 2010). En un caso se especifica que los instructores eran personal del centro educativo (Valdebenito & Duran, 2013).

En resumen, la mayoría de los estudios se centran en alumnos de cursos superiores a primero de Primaria y en muestras con nivel sociocultural medio o medio-bajo. Debido al bajo número de estudios revisados, estas conclusiones no se pueden extrapolar a otros estudios, de manera que habría que realizar más estudios con diferentes muestras para poder generalizar la información.

Análisis sobre los Instrumentos

La revisión de los artículos de instrucción deja patente que en los estudios instruccionales sobre fluidez se utilizan tanto instrumentos estandarizados como otro tipo de herramientas de evaluación por parte de los investigadores. En ambos tipos de instrumentos se diferencian aquellos que se centran en la medida de la variable fluidez lectora y los que se centran en otras variables.

En cuanto a los instrumentos estandarizados que fueron utilizados por los investigadores y que se centraron en la variable de fluidez lectora o la comprensión lectora por estar directamente relacionada con la fluidez, se ha encontrado que, en el estudio de González (2007) se utilizaron las pruebas REL y RCL que miden, respectivamente, rendimiento en exactitud y comprensión lectora (Barba, Delgado, & González, 2004; Delgado, 2005). En el estudio de Valdebenito y Duran (2013) se utilizaron variedad de instrumentos como la Prueba ACL 1º- 6º (Català, Comes, & Renom, 2001) que mide la comprensión lectora y la prueba de velocidad lectora del MINEDUC. En el estudio de Santos y del Campo (2007) se utiliza la Batería de evaluación de los Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria (PROLEC, de Cuetos, Rodríguez, & Ruano, 2004). Esta batería también la utilizaron otros estudios como Suárez

(2009) y González et al. (2013). El estudio de Suárez (2009) también utilizó el Rapid Automatic Naming, RAN tomada de Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP de Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1999). El Rapid Automatic Naming también fue manejado por González et al. (2013) y en su estudio aparece además otro instrumento estandarizado que sirve para medir la conciencia fonológica (PECO).

En cuanto a los instrumentos estandarizados que miden variables distintas de la fluidez, en el estudio de Valdebenito y Duran (2013) se utilizaron la Batería Psicopedagógica EVALUA 4 (García & González, 1999) y EVALUA 5 (García et al., 2006). El estudio de Suárez (2009) utilizó el WISC y el estudio de Gómez-Villalba y Pérez González (2001) empleó la prueba cognitiva Test ERV. El estudio de Jiménez et al. (2010) utilizó las adaptaciones españolas de The Hong Kong Specific Learning Difficulties Behavior Checklist (Ho, Chan, Tsang, & Lee, 2002), Early Grade Reading Assessment Test EGRA (Gove, 2008) para la selección de la muestra.

En conclusión, en cuanto a los instrumentos estandarizados se puede ver la gran variedad utilizada en los estudios instruccionales para la fluidez lectora ya que de la revisión de los estudios encontrados sólo se han encontrado coincidencias en el uso de dos instrumentos estandarizados (PROLEC y RAN) los cuales han sido utilizados por más de un estudio.

En lo referente a otros tipos de herramientas de evaluación para la fluidez lectora encontramos que se ha utilizado la lectura de textos narrativos (Gómez-Villalba et al., 1996; Gómez et al., 2011). También se han utilizado tareas de lectura en la mayoría de los estudios (Gómez-Villalba & Pérez, 2001; González et al., 2013; Gómez-Villalba et al., 1996; Jiménez et al., 2010; Perdomo, 2005; Ruiz & Soria, 2015; Santos & del Campo, 2007). En dos estudios se manejó material tecnológico (Gómez et al., 2011; Santos & del Campo, 2007).

En cuanto a los instrumentos que miden otras variables diferentes de la fluidez lectora, en la revisión se ha encontrado el empleo de cuestionarios en un estudio (Gómez-Villalba & Pérez, 2001; Valdebenito & Duran, 2013; Perdomo, 2005) y el empleo de la entrevista en otro (Valdebenito & Duran, 2013).

En resumen, de la revisión de los instrumentos se extrae que en algunos estudios los profesores han evaluado la fluidez repetidamente durante un tiempo lo que se puede extrapolar a la práctica diaria en el aula, tanto a las evaluaciones informales, como a las estandarizadas de precisión de lectura oral. De aquí la importancia de desarrollar en las aulas procedimientos de evaluación que requieren la lectura oral de texto y que se pueden usar para proporcionar un índice adecuado de fluidez.

Resultados de los estudios centrados en el Vocabulario

Después de la búsqueda de artículos realizada sobre estudios instruccionales centrados en el vocabulario que se hayan llevado a cabo sobre el idioma español como lengua materna en nuestro país, se han encontrado cinco estudios que se sintetizan en la Tabla 2 con la información más relevante. Estos estudios se presentan de manera más amplia en las tablas síntesis recogidas en el Apéndice A. En este epígrafe se presentan los diferentes procedimientos de instrucción utilizados y los resultados de los estudios en función de esos procedimientos instruccionales. Además, se presenta la revisión hecha sobre la variable de participantes y, por último, también se analizan los instrumentos utilizados.

Tabla 2

Síntesis de la revisión empírica en torno a los estudios que se centran en la instrucción en vocabulario

ESTUDIO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PROCEDIMIENTO INSTRUCCIONAL	RESULTADOS
Gilabert & Vidal-Abarca (1993)	Alumnos de 3° a 5° de Primaria. Instructor externo (uno de los autores).	Textos de nivel explícito e implícito de Ciencias Sociales y Naturales modificados con pseudopalabras.	Modelo de significado explícito, implícito y combinación de ambos.	Mejora la capacidad de inferencia y comprensión textual.
Gilabert (1995)	64 niños de 5° EGB. Dos grupos, experimental y control.	Test análisis lectoescritura subtest de palabras texto y comprensión Cervera y Toro 1980. Batería de aptitudes diferenciales y generales Forma E subtests de habilidad mental verbal de Yuste 1988. Textos adaptados de sociales y naturales. Prueba de significado explícito (6 textos con claves evidentes), de significado implícito (6 textos con claves poco evidentes), grado de conciencia de las estrategias empleadas pensando en voz alta y registrándolo en magnetófono, prueba de cierre gramatical, prueba de recuerdo (lectura durante 10 minutos y posterior escritura de lo que recuerden).	Significado explícito, implícito y combinación de ambos.	El grupo experimental mejoró en la medida de significado explícito, implícito, conciencia de estrategias (parcialmente) y recuerdo. La competencia lectora influye positivamente en la comprensión de las palabras. Los lectores pobres destinan más recursos a la decodificación.
Morales (2013)	Grupo experimental 70 alumnos de 3° Curso de 2° Ciclo de Infantil (29 niños y 41 niñas). Grupo control 55 estudiantes (25 niños y 30 niñas). El nivel socioeconómico medio y de ambiente urbano.	-Pruebas de evaluación. -Material intervención: se utilizó preferentemente material gráfico y de la vida real y no una mera explicación lingüístico-oral. También se empleó material artificial como fotos, diapositivas e imágenes que permitían generalizar los rasgos aplicados a la comprensión de los objetos de la serie presentada.	Método de asociación. Intervención sistemática y secuencial, basada en la teoría de los rasgos semánticos o de la complejidad semántica.	Los resultados demuestran que la intervención para fomentar la adquisición del vocabulario es eficaz. <i>(Continúa)</i>

Revisión de Estudios Empíricos Instruccionales sobre Comprensión Lectora, Fluidez Lectora y Vocabulario

ESTUDIO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	PROCEDIMIENTO INSTRUCCIONAL	RESULTADOS
Moreno (1999)	70 estudiantes de 14-15 años(3º de la ESO) agrupados en dos cursos designados aleatoriamente al profesor-investigador encargado de impartir la asignatura de Lengua Castellana.	Medición de variables: 1. Prueba de vocabulario 2. Prueba escrita 3- Prueba oral Variable de actitud (postest) 4. Prueba actitudinal: basada en el diferencial semántico, prueba creada por Osgood y obtenida a través de Fox (1987: 660-663).	Modelo combinado. El grupo control: modelo tradicional con instrucción explícita. El grupo experimental: se emplea la simulación a través de estrategias dramáticas (se diseña un plan sistemático de vocabulario con prácticas dramáticas).	Competencia léxica: aumento significativo en ambos modelos Competencia escrita: mejora más en modelo tradicional. Competencia oral: se favorece más con el modelo innovador así como el uso del diccionario.
Portilla & Teberosky (2010)	17 alumnos entre 5 y 6 años, y su maestra de la última etapa de Educación Infantil.	-Libros(Pedro y los animales, La pulguita) -Imágenes de los animales. -Tarjetas con los nombres escritos (separadas). -Tablas de doble entrada con hiperónimos en forma de encabezado.	Modelo combinado.	Los alumnos avanzan en el aprendizaje de la lectoescritura incrementándose con el uso de listas o tablas.

Análisis de los Procedimientos Instruccionales Encontrados en los Estudios de Vocabulario

En la revisión de los cinco estudios encontrados se han encontrado cuatro procedimientos diferentes para instruir en vocabulario. A continuación se presentan cada uno de los procedimientos y los estudios que lo han utilizado.

En primer lugar, se encuentra el procedimiento explícito. Los alumnos pueden aprender muchas palabras sin que se les enseñen explícitamente, por el simple hecho de estar expuestos a éstas, pero a través del procedimiento explícito, aquel en el que el alumno tiene intención de aprender y es consciente de qué aprende, los alumnos aprenden más palabras y más acerca de esas palabras. En el caso del aprendizaje explícito se puede centrar, por un lado, en los conocimientos del que enseña y, por otro lado, en la experimentación, manipulación y aplicación del que aprende. De los estudios revisados se ha encontrado que el procedimiento de instrucción explícita de vocabulario ha sido empleado en el 40% de los estudios (Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; Gilabert, 1995).

En segundo lugar, se encuentra el procedimiento implícito. La inferencia es uno de los principales procedimientos de adquisición de vocabulario de forma implícita y se centra en inferir el significado de las palabras del contexto en que se encuentran. Se ha encontrado el

uso de este procedimiento en el 40% de los estudios revisados (Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; Gilabert, 1995).

En tercer lugar, destaca el procedimiento combinado. La enseñanza del vocabulario a través de varios métodos como la enseñanza explícita e implícita se ha encontrado en estudios como el de Moreno (1999) y el de Portilla y Teberosky (2010) que representan el 40% de la muestra.

Finalmente, se localiza el procedimiento de asociación.

El procedimiento semántico llamado asociación se basa en relacionar el vocabulario nuevo con el que ya se posee, creándose asociaciones significativas y personales. La aplicación de este procedimiento puede realizarse por dos rutas diferentes. Por un lado, puede consistir en hacerse consciente de aquellas asociaciones naturales entre las palabras y que son significativas para cualquier alumno; sería la asociación semántica. Por otro lado, es posible crear asociaciones nuevas, que quizás no tengan nada que ver con el significado original de la palabra ni sean significativas para todos los alumnos, pero sí tengan una significación personal; sería la asociación mnemotécnica (Channell, 1988). En la revisión realizada se ha encontrado que este procedimiento ha sido utilizado en el 20% de los estudios (Morales, 2013).

Análisis de los Resultados para los Estudios Instruccionales en Vocabulario

Los resultados obtenidos para la instrucción en vocabulario por el procedimiento instruccional en el que se combinan diferentes técnicas como la enseñanza explícita e implícita de vocabulario, muestran mejoras significativas en el significado explícito, implícito, conciencia de estrategias (parcialmente) y recuerdo (Gilabert, 1995; Gilabert & Vidal-Abarca, 1993). En el estudio de Moreno (1999), los resultados muestran como desde este mismo modelo instruccional se adquieren mejoras en el aumento del significado tanto para el grupo control como para el experimental, pero también muestra que hay mejoras que sólo se producen en el grupo de control, que en este estudio ha sido instruido explícitamente en vocabulario desde una metodología tradicional utilizando el uso del diccionario y la competencia escrita. El estudio de Portilla y Teberosky (2010) utilizó el procedimiento combinado para la instrucción del vocabulario y los resultados muestran que ayuda a los niños a aprender a leer, al tiempo que a leer para aprender, y da buenas oportunidades para que ellos avancen en el aprendizaje de la lectoescritura, trabajando listas o tablas para que el aprendizaje se incremente. El estudio de Morales (2013) también ha demostrado que la intervención para fomentar la adquisición del vocabulario es eficaz utilizando un procedimiento instruccional de asociación.

En definitiva, todos los estudios encontrados han demostrado su eficacia en la adquisición del vocabulario desde diferentes procedimientos de instrucción como la combinación de enseñanza explícita e implícita, la asociación o la enseñanza explícita.

En cuanto a la comprobación en los estudios del mantenimiento de los resultados un tiempo después de la instrucción, sólo se han encontrado datos de esta confirmación en el estudio de Gilabert (1995) donde se demostró que la generalización se producía en el recuerdo. Sería de gran utilidad que futuras investigaciones comprobaran la generalización a otras situaciones instruccionales.

Análisis de los Participantes

De los estudios que se han encontrado sobre la instrucción en vocabulario se ha visto que un único estudio se ha centrado en alumnos de instituto (Moreno, 1999), dos estudios se han centrado en alumnado de Educación Primaria (Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; Gilabert, 1995) y otros dos estudios en estudiantes de Educación Infantil (Morales, 2013; Portilla & Teberosky, 2010). No existen datos sobre si los alumnos presentan bajos niveles de comprensión lectora pero uno de los estudios cita que la muestra procedía de un nivel socioeconómico medio en un entorno educativo de un área urbana (Morales, 2013). Por otro lado, uno de los estudios cita que el centro

educativo donde se ubica la muestra acoge alumnado migratorio (Portilla & Teberosky, 2010).

En lo referente a los instructores que llevan a cabo la intervención, en un estudio se especifica que la intervención fue llevada a cabo por instructores externos al centro (Gilabert & Vidal-Abarca, 1993). Por el contrario, en el estudio de Moreno (1999) el investigador es el propio docente de los alumnos. Y en el estudio de Portilla y Teberosky (2010) la tutora de los alumnos fue la instructora.

En la revisión de estudios sobre la instrucción en vocabulario en España cabe señalar que, en cuanto a la variable características de la muestra, los datos que existen han dejado evidencias de haberse aplicado procedimientos instruccionales a un amplio rango de edad ya que se han encontrado estudios desde Infantil hasta la Educación Secundaria. Además, la mayoría de los estudios han sido aplicados por el docente de los alumnos en vez de por instructores externos.

Análisis sobre los Instrumentos

Los instrumentos utilizados en los estudios de vocabulario se dividen en instrumentos estandarizados y otra clase de herramientas de evaluación. Así, los instrumentos estandarizados que se ha encontrado son muy escasos. En el estudio de Gilabert (1995) se utiliza el Test análisis de lectoescritura, concretamente el subtest de palabras, texto y

comprensión que evalúa los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura (Cervera y Toro, 1980) y la Batería de aptitudes diferenciales y generales Forma E (BADYG de Yuste, 1988) que mide la inteligencia general. El estudio de Moreno (1999) utilizó la Prueba actitudinal basada en el diferencial semántico que fue creada por Osgood, Suci, & Tannenbaum (1957) que pretende medir el significado a partir de la presentación de adjetivos bipolares.

En cambio los otros tipos de herramientas de evaluación que se han encontrado en los estudios que realizan instrucción en vocabulario en nuestro país son muy variados. Se han utilizado textos académicos (Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; Gilabert, 1995), cuentos (Portilla & Teberosky, 2010), tareas sobre los textos (Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; Gilabert, 1995; Moreno, 1999), prueba de recuerdo (Gilabert, 1995), registro en magnetófono (Gilabert, 1995), resumen (Gilabert & Vidal-Abarca, 1993), material gráfico (Morales, 2013; Portilla & Teberosky, 2010), registros de audio o video (Portilla & Teberosky, 2010) y tablas de doble entrada (Portilla & Teberosky, 2010).

Discusión y Conclusiones

El objetivo general de este estudio era conocer los estudios instruccionales llevados a cabo en España relacionados con la

comprensión lectora, la fluidez lectora y el vocabulario para, por un lado, identificar aquellas prácticas educativas que hubieran demostrado empíricamente su utilidad y sus características principales y, de este modo, ofrecer a los profesionales de la enseñanza herramientas útiles en relación a la enseñanza de la lectura y, por el otro lado, descubrir posibles vacíos de conocimiento en este campo que abrieran nuevas líneas de investigación. Así, en relación a este objetivo, de la revisión empírica realizada se puede establecer una conclusión general clara, pudiéndose afirmar que todos los modelos y procedimientos instruccionales analizados han demostrado mejoras en la comprensión lectora y en el resto de variables trabajadas (fluidez y vocabulario) de los alumnos y que estos estudios se han realizado con muestras desde Educación Infantil hasta el Bachillerato. Sin embargo, hay que señalar que en relación al elemento de fluidez lectora y de vocabulario se han encontrado muy pocos estudios instruccionales, por lo que las conclusiones no se pueden generalizar y habría que realizar más trabajos centrados en esos dos ámbitos.

De este objetivo general se derivaban tres más específicos. El primer objetivo era analizar todos los estudios que, dentro del rango de fechas establecido, se centran en la instrucción en comprensión lectora en España para ofrecer datos precisos en relación a los diferentes modelos instruccionales en comprensión lectora y su eficacia en coherencia con los resultados obtenidos en el NRP (2000). De la revisión realizada se pudo concluir que, aunque en España no se

ha localizado el mismo número de modelos instruccionales que en el NRP (2000), los seis modelos instruccionales encontrados en los estudios españoles también se habían recogido en el NRP (2000). Por tanto, se confirma la hipótesis de que los modelos instruccionales encontrados son la instrucción directa, la enseñanza recíproca, instrucción directa más enseñanza recíproca, modelo ecléctico, estructura textual y el aprendizaje cooperativo. El mayor número de estudios se engloba dentro del modelo ecléctico con un total de diecisiete estudios (Anaya, 2005; Carriedo & Alonso, 1991; Fuertes, 2007; De Miguel y Goñi (2000); Gómez-Villalba & Pérez, 2001; González, 2007; Martín & Morales, 2012; Montanero & González, 2003b; Otero & Peralbo, 1993; Pérez, 1990; Santos & del Campo 2007; Repetto et al., 1990; Rigó, 1993; Ripoll et al., 2007; Ruiz & Soria, 2015; Sanz & Sanz, 1991; Vieiro et al., 1998), seguido del modelo de instrucción directa donde se han encontrado un total de dieciséis estudios (Aria, 2003; Cano et al., 2014; Elosúa et al., 2002; García et al., 1994; García et al., 1996; Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; González-Pienda et al., 2008; Hernández, 2001; Madariaga et al., 2009; Madariaga & Martínez, 2010; Mateos, 1991; Quintero, 1998; Romero et al., 2003; Sánchez, 1990. Sánchez et al., 1998; Vidal-Abarca, 1990) y el menor número de estudios realizados en nuestro país se incluyen en el modelo de estructura textual o diagramas de flujo (Montanero, 2001; Montanero et al., 2002; Montanero & González, 2003a) por lo que sería conveniente que las futuras líneas de investigación

desarrollaran más estudios sobre la eficacia de este modelo instruccional. Como se ha recogido anteriormente en el apartado de resultados, todos los modelos han demostrado mejoras en la comprensión lectora de las muestras y estas mejoras en algunos casos han sido significativas como en el caso del modelo de estructura textual (Montanero et al., 2002), el modelo ecléctico (Anaya , 2005; Fuertes, 2007; González, 2007; Gómez-Villalba & Pérez, 2001; Repetto & Beltrán, 2006; Ruiz & Soria, 2015), el aprendizaje cooperativo (Moliner et al., 2011; Valdebenito & Duran, 2013), la instrucción directa (Cano et al., 2014; Elosúa et al., 2002; García et al., 1994; Madariaga et al., 2009; Madariaga & Martínez, 2010; Valdebenito & Duran, 2013), la instrucción directa más enseñanza recíproca (García, 1995; Ruiz & Medina, 2007) y la enseñanza recíproca (Collado & García, 1997). Resulta evidente que la gran diferencia entre unos modelos y otros se debe al número de estudios de cada modelo. No obstante, todos los modelos instruccionales han mostrado mejoras por lo que desde un punto de vista aplicado esto supone un avance ya que ofrece a los profesionales modelos eficaces para llevar a cabo en las aulas.

Por otra parte, en relación a las estrategias utilizadas en los diferentes modelos instruccionales se ha podido extraer la conclusión de que existen estudios que han utilizado las mismas estrategias, siendo la más empleada la del resumen, y demostrando sus resultados beneficiosos en cuanto a la comprensión lectora (Anaya, 2005;

Carriedo & Alonso, 1991; Collado & García, 1997; De la Mata, 1997; Gilabert, 1995; Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; Montanero, 2001; Montanero & González, 2003a; Montanero & González, 2003b; Pascual & Goikoetxea, 2003; Pérez, 1990; Quintero, 1998; Sánchez, 1990; Sánchez et al., 1998; Soriano et al., 1996; Vidal-Abarca & Gilbert, 1990; Vieiro et al., 1998). Existen indicios de que la enseñanza y práctica de la realización de resúmenes puede ser un sistema útil de intervención, pero la mayoría de los estudios exitosos han combinado varias estrategias, entre las que se incluyen, además del resumen, la activación de conocimientos previos, identificación de ideas principales, generación de autopreguntas, construcción de inferencias, elaboración de paráfrasis, activación de esquemas, uso de organizadores gráficos, y supervisión de la propia comprensión. Al existir un número muy reducido de estudios que realizaron seguimiento (Gayo et al., 2014; Gilabert, 1995; Gómez-Villalba & Pérez, 2001; León, 1991; Madariaga et al., 2009; Madariaga & Martínez, 2010; Pérez, 1990; Ruiz & Medina, 2007; Sánchez, 1990; Soriano et al., 2011; Soriano et al., 2013; Vidal-Abarca, 1990) para comprobar si los resultados se mantenían a lo largo del tiempo, se desconoce hasta qué punto se conservan esos resultados. Si bien, tras los análisis realizados se extrae que entre las intervenciones efectuadas para mejorar la comprensión lectora la mayoría producen mejoras notables, ya sean las intervenciones basadas en la enseñanza de

estrategias de comprensión como las intervenciones que combinan la enseñanza de estrategias con otras formas de intervención.

En definitiva, de la revisión llevada a cabo se puede concluir que las intervenciones basadas en la enseñanza de estrategias producen mayores efectos positivos en la comprensión lectora que los grupos que siguen una enseñanza tradicional (Martín & Morales, 2012; Mateos, 1991; Montanero et al., 2002; Soriano et al., 2011; Soriano et al., 2013). No obstante, cualquier generalización se debe hacer con cautela ya que los estudios analizados varían mucho entre el número de estudios de un modelo a otro; si bien, al margen del modelo empleado sí que parece claro que la enseñanza o instrucción estratégica es más eficaz que la enseñanza de tipo no estratégico. Se ha de tener presente que la finalidad de los entrenamientos no es adquirir una estrategia para un momento determinado sino haber adquirido habilidades y estrategias básicas para desarrollar su capacidad de comprensión. Cabe señalar también que el tipo de texto utilizado para las evaluaciones es diferente en la mayoría de los estudios, por lo que se hace más difícil llegar a una generalización de los datos, aunque sí es cierto que la mayoría utilizan textos expositivos ya que son estos los que el alumno se encuentra en el mundo académico y más frecuentemente fuera de él.

Por otro lado ha quedado patente una laguna en la formación de los docentes en cuanto a la puesta en práctica en clase de estrategias

para la comprensión lectora, ya que en la mayoría de los estudios son los instructores los que aplican el programa instruccional y, en los que no lo hacen, los docentes han tenido que recibir formación en muchos casos para aplicar la instrucción; si bien se ha demostrado que con la formación pertinente, los docentes pueden aplicar los programas con garantías de éxito. Otra carencia encontrada es la escasez de empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en los estudios instruccionales de comprensión lectora, tanto en los procesos propiamente instruccionales como en lo que se refiere a los procesos evaluativos. En este caso se pone de manifiesto la necesidad de realizar una evaluación del proceso de comprensión en el que se empleen técnicas de evaluación on-line de la comprensión lectora, en coherencia con los estudios implementados en el área de la composición escrita (Levy & Olive, 2002; Fidalgo & García, 2009) de tal manera que se obtengan nuevas medidas que permitan analizar los cambios no sólo en el producto resultante tras la instrucción, sino también en el propio proceso de comprensión lectora y sus estrategias.

Un segundo objetivo era revisar todos los estudios instruccionales que se hubieran llevado a cabo en España acotados en el mismo rango de fechas y centrados en el aspecto de la fluidez lectora, esperándose conseguir datos concretos sobre el tipo de procedimiento de instrucción que mejorara la fluidez lectora en la línea de los resultados recogidos en el NRP (2000). Se han identificado un total de cuatro procedimientos instruccionales que mejoran la fluidez

lectora en los estudiantes españoles. Se ha identificado el procedimiento de la lectura repetida (Gómez et al., 2011; González, 2007; González et al., 2013; Jiménez et al., 2010; Santos & del Campo, 2007; Suárez, 2009), la lectura acelerada (Gómez et al., 2011), la lectura asistida (Ruiz & Soria, 2015; Valdebenito & Duran, 2013) y la animación a la lectura (Gómez-Villalba et al., 1996; Gómez-Villalba & Pérez, 2001; Perdomo, 2005). El procedimiento instruccional que se aplicaba en la mayoría de los estudios era el de lectura repetida y el que menos se aplicaba era la lectura acelerada. En todos estos estudios se han encontrado resultados positivos para la mejora de la fluidez y, por ende, de la comprensión lectora y en algunos estudios esas mejoras han sido significativas como en el caso del procedimiento instruccional de la lectura repetida (González, 2007; González et al., 2013; Suárez, 2009), la lectura asistida (Gómez-Villalba & Pérez, 2001; Ruiz & Soria, 2015; Valdebenito & Duran, 2013) y la animación a la lectura (Gómez-Villalba & Pérez, 2001). Tras esta revisión queda patente que, debido al bajo número de estudios llevados a cabo en nuestro país, existe la necesidad de realizar más estudios en este campo por su alto condicionamiento en la comprensión lectora. Es cierto que todos ellos muestran mejoras en la fluidez lectora o en aspectos relacionados con esta, como la velocidad lectora y la exactitud. Por otra parte, en muchos de estos estudios se ha excluido a alumnos con alguna dificultad (González, 2007; González et al., 2013; Jiménez et al., 2010) y en contraposición otros se han centrado en este tipo de alumnado.

No obstante, se ha de señalar que estas conclusiones no se pueden generalizar ya que únicamente se basan en once artículos instruccionales sobre este campo.

En relación al tercer objetivo planteado, analizar aquellos estudios instruccionales que se han centrado en el aspecto del vocabulario llevados a cabo en España en el mismo rango de fechas que los anteriores, los resultados parecen coincidir de nuevo con los procedimientos instruccionales encontrados a nivel internacional (Biancarosa & Snow, 2006; NRP, 2000) en este ámbito de estudio. Lo primero que se ha de señalar es que el número de estudios encontrados es muy bajo por lo que debemos de ser cautelosos a la hora de generalizar estas conclusiones. Se han encontrado cuatro procedimientos instruccionales diferentes. En primer lugar, el procedimiento más utilizado, que es la combinación de la enseñanza explícita del vocabulario y la implícita, se maneja en cuatro de los estudios revisados (Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; Gilabert, 1995; Moreno, 1999; Portilla & Teberosky, 2010) seguido de los procedimientos explícito e implícito para la enseñanza del vocabulario, utilizados también en dos de los estudios anteriores en diferentes grupos de estudio que el procedimiento combinado (Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; Gilabert, 1995). Por último, el procedimiento menos utilizado ha sido la asociación de vocabulario que únicamente se ha utilizado en un estudio (Morales, 2013). Aunque todos los estudios mostraron mejoras, en uno de los casos estas fueron significativas

(Moreno, 1999). Un dato que se ha de destacar es que únicamente un estudio ha comprobado si los resultados se mantienen con el tiempo (Gilabert, 1995).

Por último, es necesario señalar una limitación compartida en los tres elementos estudiados que se extrae de la revisión realizada y es que los estudios utilizan muestras muy pequeñas y el número de estudios encontrados es escaso por lo que los resultados obtenidos en esos análisis se deberían considerar únicamente como orientativos.

Sintetizados los resultados más relevantes se presentan algunas conclusiones con el fin de señalar nuevas tendencias en relación con la práctica educativa y que necesariamente exigirán el control de nuevas variables en las futuras investigaciones.

Una de esas tendencias es la necesidad de realizar investigaciones que exploren la comprensión lectora de los estudiantes en la lectura de textos en formato electrónico ya que sólo se han encontrado dos estudios que utilicen este formato (Fuertes, 2007; González-Pienda, 2008), el resto utilizan el texto escrito en papel.

Otra de las implicaciones para la práctica educativa y la investigación es realizar más estudios relacionados con los modelos o procedimientos que tienen una menor representación en esta revisión como la estructura textual, la lectura acelerada o el procedimiento de asociación en vocabulario. Una recomendación muy importante, y que muy pocos estudios han realizado, es el comprobar si los resultados se

mantienen pasado un tiempo de la intervención o comprobar si los alumnos generalizan los aprendizajes a diferentes contextos, tipos de textos, asignaturas etc. Otra futura línea de investigación está relacionada con la práctica de los docentes, ya que se ha comprobado que en la mayoría de los casos los instructores eran los investigadores, posiblemente porque existe un desconocimiento a la hora de instruir en estrategias para la comprensión lectora mediante este tipo de modelos por parte de los propios docentes. En relación con este aspecto y dado que también se han encontrado evidencias que demuestran que la mejoría de la fluidez lectora y del vocabulario repercute de manera directa en una mejora en el nivel de comprensión lectora, sería interesante realizar estudios acerca de la relación entre esas variables para simplificar así los modelos instruccionales centrándolos en trabajar aquellos aspectos que mayores relaciones directas tienen con la comprensión lectora, facilitando así la aplicación de los programas para el profesorado ordinario (Cain et al., 2004; Kuhn & Stahl, 2003; Miller & Schwanenflugel, 2006; Morales, 2013; Pikulski & Chard, 2005; Seigneuric & Ehrilch, 2005; Stahl & Nagy, 2006; Verhoeven & Perfetti, 2011).

Otra posible línea de investigación estaría centrada en comenzar a trabajar la comprensión lectora de manera temprana lo que posiblemente mejoraría los resultados en comprensión lectora a largo plazo en todo el alumnado ya que se han encontrado experiencias empíricas centradas en este alumnado así como en estudiantes con

dificultades de aprendizaje o lectores novatos que evidencian estas mejoras.

Por último, es pertinente reconocer algunas de las limitaciones que presenta este estudio, en torno a las cuales se deben considerar sus conclusiones. Por un lado, hay que reconocer que se han consultado únicamente un conjunto de bases de datos y revistas concretas, la mayoría de ellas en español, por el hecho de haber centrado el estudio en trabajos focalizados en muestras españolas; si bien, la investigación desarrollada en España, también es susceptible de ser publicada en revistas y bases de datos internacionales, de manera que el haber utilizado fuentes más amplias y de tipo internacional para la localización de artículos podría haber ampliado el número de trabajos instruccionales localizados en relación a cada uno de los elementos revisados. En la misma línea, el ampliar el rango de edades analizado podría haber aumentado el número de estudios localizados y nos permitiría disponer de mayor información sobre estos nuevos grupos de edad. Una última limitación estaría centrada en los criterios propuestos para la inclusión de un estudio en la muestra, de manera que modificando estos criterios tal vez el número de estudios también hubiera aumentado; si bien, es necesario definir estos aspectos para poder acotar el trabajo adecuadamente y dar cobertura con ello a los intereses concretos del mismo

Pese a todo, es posible confirmar, a modo de conclusión final, que en España se han llevado a cabo relativamente pocos estudios instruccionales orientados a validar procedimientos o modelos de intervención dirigidos a la mejora exclusiva del vocabulario y la fluidez lectora; sin embargo, existe un amplio número de estudios instruccionales centrados en la propia comprensión lectora, posiblemente por tratarse esta última de la dimensión más compleja de la lectura y que, por lo tanto, demanda un tipo de instrucción más pautada y específica. Pese a todo, se ha evidenciado que todos los estudios, aplicando diferentes tipos de estrategias en base a distintos modelos o procedimientos instruccionales, con muestras de edades dispares y tipologías diferentes, han demostrado su eficacia en el grupo que ha recibido el procedimiento instruccional y por lo tanto pueden servir de referencia para la puesta en práctica por los profesionales de la educación.

A partir de estas conclusiones, se abre una nueva línea de investigación que consiste en analizar qué prácticas instruccionales, estrategias y tipos de interacciones didácticas se utilizan actualmente y de manera real y natural u ordinaria en las aulas españolas para trabajar la comprensión lectora y comprobar su relación con el nivel de comprensión logrado por los alumnos al utilizarlas, siendo precisamente en esta línea en la que se integra el segundo estudio de esta tesis.

Referencias

- Alonso Tapia, J., & Carriedo, N. (1992). Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión. La Batería SURCO. En J. Alonso Tapia et al. (Eds.), *Leer, comprender y pensar. Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación* (pp. 11-57). Madrid: CIDE.
- Álvarez, L., Soler, E., Tamargo, J., & González-Castro, P. (2001). *CD Hyper: herramienta para construir hipertextos*. Madrid: CEPE.
- Anaya, D. (1994). *Escala de Conciencia Metacognitiva de la Lectura (ECML)*. Documento de trabajo no publicado.
- Anaya Nieto, D. (2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacompreensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294.
- Anderson, V. (1992). A teacher development project in transactional strategy instruction for teachers of severely reading-disabled adolescents. *Teaching and Teacher Education*, 8, 391-403.
- Anderson, V., & Roit, M. L. (1993). Planning and implementing collaborative strategy instruction with delayed readers in grades 6-10. *Elementary School Journal*, 94, 121-137.
- Arias Redondo, M. (2003). Enseñanza de la comprensión lectora. *Cáparra: Revista de innovación y experiencias educativas de los centros de profesores y recursos de la provincia de Cáceres*, 2, 17-22.

- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. *Handbook of reading research, 1*, 353-394.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191.
- Barba, M. J., Delgado, M., & González, M. J. (2004). Propuesta de un cambio curricular en Educación Infantil para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. En M. I. Fajardo, M. I. Ruiz, A. V. Díaz & F. Vicente (Eds.), *Infancia y Adolescencia: Desarrollo psicológico y propuestas de intervención* (149-157). Badajoz: Psicoex.
- Baumann, J. F. (1990). *La comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Belana Vallcaneras, R. M. (2011). Aprendizaje cooperativo y mejora de la comprensión lectora. *Aula de Innovación Educativa, 206*, 63-66.
- Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy. *A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Block, C. C. (1993). Strategy instruction in a literature-based reading program. *The Elementary School Journal, 139*-151.
- Block, C. C. (1999). Comprehension: Crafting understanding. *Best practices in literacy instruction, 98*-118.
- Bowey, J. A. (2005). Predicting individual differences in learning to read. En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading*.

- A handbook* (pp. 155-172). Oxford: Blackwell.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. En K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice* (pp. 229-249). Cambridge: MIT Press
- Brown, A. L., & Palincsar, A.S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, N.J. L.E.A
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with previously low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.
- Byrne, B. (2005). Theories of learning to read. En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook* (pp. 104-119). Oxford: Blackwell
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671-681.
- Calero, A. (2013) ¿Sabes cómo modelar la lectura fluida de tus alumnos? Recogido de <http://comprension-lectora.org/como-modelar-la-lectura-fluida/>
- Canals, R. (1988). *Pruebas psicopedagógicas de aprendizajes instrumentales*.

Barcelona: Onda.

- Cano García, F., García, A., Berbén, A.B.G., Pichardo, M.C., & Justicia, F. (2014). The effects of question-generation training on metacognitive knowledge, self regulation and learning approaches in Science. *Psicothema*, 26(3), 385-390.
- Carriedo, N., & Alonso, J. (1991). Enseñanza de las ideas principales: Problemas en el paso de la teoría a la práctica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 97-108.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2010). *Avaluació de la comprensió lectora. Proves ACL. Vol. I, Cicle inicial de Primària*. Barcelona: Grao.
- Català, G., Comes, G., & Renom, J. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Cattell, R.B., & Cattell, A.K.S. (1989). *Test de Factor «g». Escala 2*. Madrid: TEA.
- Collado, I., & García Madruga, J.A. (1997). Comprensión de textos expositivos en escolares: Un modelo de intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 87-105.
- Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*, 510-516.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook* (pp. 39-60). Oxford: Blackwell.

- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores*. Madrid: TEA.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- De la Cruz, M.V. (1999). *ECL. Evaluación de la comprensión lectora. Niveles 1 y 2*. Madrid: TEA.
- De la Mata, M. L. (1997). La comprensión de textos como proceso interactivo: El papel del profesor en la ZDP. *Cultura y Educación*, 9(2-3), 91-103.
- De Lera, P. (2012). *Análisis componencial de la Instrucción estratégica en la Comprensión lectora: Revisión e instrucción*. Trabajo fin de Master no publicado, Universidad de León, León, España.
- De Miguel Arnaiz, J. L., & Goñi Grandmontagne, A. (2000). Organizadores de los textos y comprensión lectora. *Revista de Ciencias de la Educación*, 182, 187-200.
- Delgado, M. (2005). Intervención psicoeducativa del lenguaje escrito en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. Málaga: Universidad de Málaga.
- Deshler, D., Ellis, E. S., & Lenz, H. K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Duffy, G. G., & Roehler, L. R. (1987). Teaching reading skills as strategies. *The reading teacher*, 414-418.

- Duran, D., & Blanch, S. (2007). Read on: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación, 19*(1), 31-45.
- Elosúa, M. R., García Madruga, J. A., Gutiérrez, F., Luque, J. L., & Gárate, M. (2002). Effects of an intervention in active strategies for text comprehension and recall. *The Spanish Journal of Psychology, 5* (2), 90-101.
- Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., García Madruga, J. A., Luque, J. L., & Gárate, M. (1996). Adaptación española del Reading Span Task de Daneman y Carpenter (1980). *Psicothema, 2*, 383-395.
- Fidalgo, R., & García, J. N. (2009). La evaluación de la metacognición en la composición escrita. *Estudios de Psicología, 30*(1), 51-72.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007a). Reading disabilities: Comprehension. En J. M. Fletcher et al. (Eds.), *Learning disabilities. From identification to intervention* (pp. 184-206). New York: The Guildford Press.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007b). Reading Disabilities: Fluency. En J. M. Fletcher et al. (Eds.), *Learning disabilities. From identification to intervention* (pp. 164-183). New York: The Guildford Press.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007c). Reading Disabilities: Word Recognition. En J. M. Fletcher et al. (Eds.), *Learning disabilities. From identification to intervention* (pp. 85-

- 163). New York: The Guildford Press.
- Fuertes i Alpiste, M. (2007). Aplicació d'estratègies didàctiques de comprensió lectora en textos electrònics narratius. *Temps d'Educació*, 32, 209-228.
- García Madruga, J. A. (1995). La comprensión y el aprendizaje a partir de textos: La enseñanza de estrategias activas. *Red: revista de educación y formación profesional a distancia*, 13, 61-74.
- García Vidal, J., & González, D. (1996). *EVALUA-4*. Madrid: EOS.
- García Vidal, J., & González, D. (1999). *Batería Psicopedagógica Evalúa 4*. Madrid: EOS
- García, J. N., de Caso, A. M., Fidalgo, R., & Arias, O. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*. 337, 295-325.
- García Madruga, J.A., Martín Cordero, J., Luque, J.L., & Santamaría, C. (1994). Un programa de instrucción para la mejora de la comprensión y el recuerdo de textos. *Revista Infancia y Sociedad*, 25-26, 197-206.
- García Madruga, J.A., Martín Cordero, J., Luque, J.L., & Santamaría, C. (1996). Intervención sobre la comprensión y el recuerdo de textos: Un programa de instrucción experimental. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 67-82.
- García Vidal, J., Martínez García, M., González Manjón, D., & García Ortiz, B. (2005). *Batería psicopedagógica Evalúa-5: manual de la*

segunda edición. EOS.

- Gayo, E., Deaño, M., Conde, A., Ribeiro, I., Cadime, I., & 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.
- Gilabert Pérez, R. (1995). Enseñanza de estrategias para la inferencia del significado de las palabras. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 139-152.
- Gilabert, R., & Vidal-Abarca, E. (1993). ¿Podemos favorecer el aprendizaje autónomo del significado de palabras? *Comunicación, lenguaje y educación*, 18, 81-89.
- Gómez-Villalba, E., & Pérez González, J. (2001). Animación a la lectura y comprensión lectora en Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, 17, 9-20.
- Gómez- Villalba, E., Pérez González, J., & Maldonado Jurado, J. A. (1996). Descripción y resultados de un programa de animación a la lectura. *Lenguaje y textos*, 8, 301-308.
- Gómez Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: Diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*. 4(2), 65-73.
doi:10.5231/psy.writ.2011.1007

González García, J. (2005). Elaboración conjunta de inferencias a

- partir de cuentos infantiles. *Psicología educativa: Revista de los psicólogos de la educación*. 11(2), 113-133.
- González Valenzuela, M. J. (2007). Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista de educación*, 344, 333-354.
- González Seijas, R. M., López Larrosa, S., Vilar Fernández, J., & Rodríguez López-Vázquez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 98-110.
- González-Pienda, J. A., Álvarez, L., González-Castro, P., Núñez, J. C., Bernardo, A., & Álvarez, D. (2008). Estrategia hipertextual computerizada y construcción personal de significados. *Psicothema*, 20(1), 49-55.
- Gove, A. (2008). *Early grade reading assessment toolkit. EGRA*. World Bank and RTI International, Washington, D.C.
- Hernández Martín, A. (2001). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita con alumnos de ESO: Diseño y desarrollo de tres programas de instrucción. *Revista Bordón*, 53(1), 53-71.
- Ho, C. S. H., Chan, D. W. O., Tsang, S. M., & Lee, S. H. (2002). *The Hong Kong test of specific learning difficulties in reading and writing (HKT-SpLD)* (Hong Kong, Hong Kong Specific Learning Difficulties Research Team).

- Huey, E. B. (1968). *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Cambridge: MIT Press.
- IEA. (2012). *PIRLS 2011. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C., & Alfonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RtI) Model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22(4), 935-942.
- Kember, D., Biggs, J., & Leung, D.Y.P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial strategies. *The Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Lázaro, A. (1982). *Prueba de comprensión lectora*. Madrid, TEA.

- León, J.A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-91.
- Levy, C. M., & Olive, T. (2002). Real time studies in writing research: progress and prospects. *Contemporary tools and techniques for studying writing* (pp. 1-8). Springer Netherlands.
- Llamazares Prieto, M. T., Ríos Caricia, I., & Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, 255, 309-326
- López-Higes, R., Mayoral, J. A., & Villoria, C. (2002). *Batería de Evaluación de la Lectura BEL*. Madrid: Psymtec.
- Madariaga Orbea, J.M., & Martínez Villabeitia, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora: Un programa implementado por el profesorado. *Anales de psicología*, 26(1), 112-122.
- Madariaga Orbea, J.M., Chireac, S.M., & Goñi Palacios, E. (2009). Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. *Revista española de pedagogía*, 67(243), 301-318.
- Martín Sánchez, J., & Morales Cabezas, J. (2012). La inferencia en la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales. *Enunciación*, 17(2), 75-89.

- Mateos, M. M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76.
- Meyer, B. J. (1985). Signaling the structure of text. *The technology of text*, 2, 64-89.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. (2006) Prosody of Syntactically Complex Sentences in the Oral Reading of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.
- MINEDUC (s/f). *Planes de Mejoramiento Lector*. Ministerio de Educación de Chile.
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E., y Villaescusa, I. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 503-512.
- Moliner Miravet, L., Flores Coll, M., & Duran Gisbert, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de investigación en educación*, 2(9), 209-222.
- Montanero, M. (2001). Metacomprensión y aprendizaje a partir de textos. *Cultura y Educación*, 13(3), 317-328.
- Montanero Fernández, M., & González Ponte, L. (2003a). Estrategias para mejorar la comprensión de textos comparativos. *Revista de*

Investigación Educativa, 21(1), 215-230.

Montanero, M., & González, L. (2003b). Ordenar textos: Una alternativa para evaluar la comprensión lectora en Primaria.

Cultura y Educación, 15(2), 165-178.

Montanero, M., Blázquez, F., & León, J.A. (2002). Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 37-52.

Morales, F. M. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento en el vocabulario en niños. *Revista de Investigación en Logopedia*, 3(1), 1-17.

Moreno Ramos, J. (1999). Didáctica del vocabulario en la enseñanza secundaria obligatoria (estudio empírico). *Revista Enseñanza*, 17-18, 45-59

Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.

Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. En M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook* (pp. 248-266). Oxford: Blackwell Publishing.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its*

- implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development
- OECD. (2014). *PISA 2012. Informe español. Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Otero, J.M., & Peralbo, M. (1993). La intervención metacognitiva sobre la lectura y la importancia de las estrategias de apoyo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 41-55.
- Palincsar, A.S., y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pascual, G., & Goikoetxea E. (2003). Resumen y formulación de preguntas: Efectos sobre la comprensión lectora en niños de Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 439-450.
- Perdomo López, C. A. (2005). La intervención específica en el proceso lector: Repercusiones en la expresión escrita. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 39, 97-107.
- Pérez Álvarez, M. (1990). Análisis experimental y teórico sobre la explicación cognitiva de la comprensión de textos. *Psicothema*, 2, 7-33.
- Pikulski, J. J., & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.

- Portilla, C. & Teberosky, A. (2010). Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. Una experiencia en preescolar. *Revista Lectura y Vida*, 31(1), 50-67.
- Quintero, A. (1998). Aprendiendo a construir el significado de los textos. El tema. La idea principal y la idea global. *Cultura y Educación*, 11-12, 195-218.
- Ramos, J. L., & Cuadrado, I. (2006). *PECO: Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico*. Madrid: Eos.
- Ramos, J. L., & Cuetos, F. (1997). *PROLEC-SE. Evaluación de los procesos lectores en Alumnos de 3º Ciclo de Primaria y Secundaria*. Madrid: TEA.
- Raven, J. C. (2001). *RAVEN. Matrices progresivas*. Madrid: TEA.
- Repetto Talavera, E., & Beltrán Campos, S. (2006). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético. Un estudio empírico con estudiantes de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 33-48.
- Repetto, E., Anaya, D., Barrero, N., García, L., Gil, J., & Martínez, M.C. (1990). El entrenamiento metacognitivo, la modificabilidad cognitiva y su transferencia a la comprensión lectora, a la resolución de problemas y al aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 563-586.

- Rigó Carratalá, E. (1993). Actividades de "deixis" como técnica de mejora de la comprensión lectora en niños/as con dificultades de aprendizaje. *Currículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 6-7, 147-154.
- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001
- Ripoll Salceda, J. C., Aguado Alonso, G., & Díaz Fernández, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso*, 30, 233-245.
- Romero Pérez, J.F., Elósegui Bandera, E., Ruíz León, I., & Lavigne Cerván, R. (2003). Aplicación de un programa de composición escrita y comprensión lectora en alumnos de Primaria. *Revista electrónica de educación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(2), 57-78.
- Ruiz Carrascosa, J., & Medina Gómez, A. (2007). Efectos diferenciales de distintos tipos de intervención sobre la comprensión del texto. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 10, 87-97.
- Ruiz Salmerón, J. J., & Soria Rodríguez, F. J. (2015). Leer mejor para aprender más. *Cuadernos de Pedagogía*, 452, 38-40.
- Sánchez, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión. Un programa para instruir en la comprensión de los textos.

Estudios de Psicología, 41, 21-40.

Sánchez, E., Rosales, J., & Orrantía, J. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de situación. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 29-57.

Sánchez, E., Rosales, J., & Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumno y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14-15, 71-89.

Santos Plaza C. M, & del Campo Adrián, E. (2007). Programa para el incremento de la eficiencia lectora en un caso de Hemianopsia Heterónima Bitemporal. *Revista integración*, 50, 7-18.

Sanz de Acedo, M.L., & Sanz de Acedo, R. (1991). Comprensión lectora y "Programa Enriquecimiento Instrumental". *Comunidad educativa*, 190, 15-21.

Seigneuric, A., & Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617-656.

Shell, D. F., Husman, J., Turner, J. E., Cliffel, D. M., Nath, I., & Sweany, N. (2005). The impact of computer-supported collaborative learning communities on high school students' knowledge building, strategic learning, and perceptions of the classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 33, 327-349

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó

- Soriano, M., Vidal- Abarca, E., & Miranda A. (1996). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: Instrucción directa y enseñanza recíproca. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 57-66.
- Soriano Ferrer, M., Chebaani, F., Soriano Ayala, E., & Descals Tomás, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: Efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema* 23(1), 38-43.
- Soriano Ferrer, M., Sánchez López P., Soriano Ayala, E., & Nievas Cazorla, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: Efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854. doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401
- Sperling, R., Howard, L., Miller, L., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. New York: L. Erlbaum.
- Suárez Coalla, P. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(2), 131-137.
- Suárez, A., & Meara, P. (1992). *CLT: Pruebas de comprensión lectora (Procedimiento Cloze)*. TEA.

- Suárez, A., Seisdedos, N., & Meara, P. (1998). *EVOCA: Estimación del vocabulario*. Madrid: TEA.
- Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. *TEA-1. Test de aptitudes escolares*. TEA.
- Toro, J., Cervera, M., & Urío, C. (2002). *Escalas Magallanes de Lectura y Escritura. TALE-2000*. Vizcaya: Albor-COHS.
- Valdebenito, V., & Duran Gisbert, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa*, 52 (2), 154-176.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Morphological processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 457-466.
- Vidal-Abarca, E. (1989). *La comprensión lectora de ideas principales en textos expositivos del ciclo medio de la EGB: programa de instrucción y procesos cognitivos explicativos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia.
- Vidal- Abarca, E., (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.
- Vidal-Abarca, E., & Gilabert, R. (1990). Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 113-

124.

Vieiro Iglesias, P., & Gómez Veiga, I. (2004). *Psicología de la lectura. Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Vieiro, P., Peralbo, M., & Risso, A. (1998). Importancia del uso de esquemas y feedback correctivo en tareas de comprensión. *Estudios de Psicología*, 60, 69-77.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive test of phonological processing*. Austin, TX: PROED.

Wechsler, D. (s.f.). *WISC, Escala Intelectual de Wechsler para niños*. TEA.

Yuste, C. (1988). *BADYG-E*. Madrid. Ciencias de la educación preescolar y especial.

**La Práctica del Profesorado en la
Enseñanza de la Comprensión
Lectora: Uso de Estrategias e
Interacción Profesor-Alumno**

4

Introducción

En el ámbito escolar actual la competencia lectora tiene un marcado carácter transversal, ya que es reconocida a nivel internacional como una de las herramientas más importantes en los procesos de enseñanza aprendizaje por sus directos efectos sobre el resto de áreas curriculares, tanto que, las dificultades del lector en comprensión lectora se pueden transferir al resto de áreas académicas (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003; Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001; Hines, 2009; Nelson & Machek, 2007; Powel, Fuchs, Fuchs, Cirino, & Fletcher, 2009). Por su parte, en lo que al currículo español en concreto se refiere, esta competencia lectora también tiene un peso destacado desde hace años, ya que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), debido a las bajas puntuaciones de los estudiantes

españoles en comprensión lectora en relación a la comparativa internacional (PIRLS, 2006; PISA, 2003), estipuló dedicar un tiempo diario a la lectura en todas las etapas educativas y en las diferentes áreas y materias. Esa medida también fue adoptada posteriormente por la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Pero además, desde una perspectiva más aplicada, los docentes también han mostrado su preocupación acerca de las grandes dificultades que muestra el alumnado español a la hora de llevar a cabo una lectura comprensiva de un texto (García, Jiménez, González, & Jiménez-Suárez, 2013), tarea necesaria para adquirir nuevos conocimientos cada vez más complejos (Gutiérrez, Aguiar, & Díaz, 2015), evidenciándose con ello la importancia de la lectura reconocida también por los propios profesionales de la enseñanza. De esta manera se confirma que, hoy en día, tanto desde el prisma legal como desde la perspectiva práctica de los propios docentes, la competencia lectora y, concretamente la dimensión de la comprensión lectora, se reconoce como un elemento fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje, justificándose con ello el interés por estudiar todos los factores relacionados con su potenciación.

En este enclave, el establecimiento de intervenciones de lectura eficaces, que permitan a los estudiantes desarrollar una verdadera competencia lectora, sigue siendo una prioridad de estudio en las investigaciones actuales a nivel nacional e internacional (National Reading Panel [NRP], 2000; No Child Left Behind [NCLB], 2001;

RAND Reading Study Group [RRSG], 2002), señalando muchas de ellas que adquirir las capacidades de la comprensión lectora es fundamental para que pueda producirse aprendizaje (Aguayo, Ramírez, & Sarmiento, 2013; Cervini, 2003; Massone & González, 2008; Melgarejo, 2006; Miras, Solé & Castells, 2013).

No cabe duda que la lectura comprensiva es importante porque nos permite ampliar nuestros conocimientos y fortalece los procesos de aprendizaje (Altamirano & Aragón, 2008), de manera que , la instrucción en comprensión lectora se erige como uno de los focos principales y de mayor importancia e interés en los procesos de enseñanza aprendizaje, siendo la instrucción estratégica una de las corrientes más apoyadas en este campo (Andreassen & Braten, 2011; Block & Pressley 2007a; Cooper, 1993; De Lera, 2012; Guthrie et al., 2004; Mason, 2004). Así, el National Reading Panel de Estados Unidos (en adelante NRP, 2000), recoge explícitamente la importancia de las estrategias de comprensión lectora, dejando patente que para comprender un texto no sólo hay que ser capaz de reconocer las palabras (Kintsch & Rawson, 2005) sino que también hay que elegir, utilizar y evaluar las estrategias adecuadas (Duque & Pearson, 2002; Irwin, 1991; Keene & Zimmerman, 1997; Keene & Zimmerman, 2007; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, 2002; Williams, 2002; Zimmerman & Keene, 1997). Por su parte, la investigación actual en el campo de la lectura también apoya la necesidad de enseñar estrategias de comprensión lectora a los alumnos, ya que éstas son una herramienta

eficaz que puede contribuir al desarrollo de la competencia lectora (Belana, 2011; Cano, García, Berbén, Pichardo, & Justicia, 2014; Gayo et al., 2014; Madariaga & Martínez, 2010; Repetto & Beltrán, 2012; Ruiz & Soria, 2015; Soriano, Sánchez, Soriano, & Nievas, 2013; Soriano, Chebaani, Soriano, & Descals, 2011), habiéndose demostrado que el aprendizaje de estrategias específicas de comprensión lectora es muy beneficioso para mejorar los resultados de lectura en los diferentes procesos de comprensión (Anderson, 1992; Anderson & Roit, 1993; Block, 2000; Block & Pressley, 2007b; Block & Pressley, 2007b; Brown et al. 1996; Collins & Cheek, 1999; Escoriza, 2003; Pressley, 2000; Van Dijk & Kintsch, 1983) En este sentido, diferentes investigaciones avalan la eficacia de la instrucción en estrategias de comprensión lectora. Así, por ejemplo, en el contexto español el estudio de Aragón y Caicedo (2009) mostró que los alumnos que participaron en los programas instruccionales centrados en la enseñanza de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora presentaron una mejora significativa en ésta. Resultados que concuerdan con los recogidos en los estudios de Bara (2005) e Inchausti y Sperb (2009) donde los alumnos fueron instruidos en la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas de aprendizaje. Otro estudio, el de Mateos (1991), demostró una mejora significativa en las puntuaciones de la comprensión de lo leído y observó una transferencia notable de la habilidad para resumir, predecir las preguntas del profesor y detectar errores en aquellos

alumnos que fueron instruidos en estrategias mediante el método de la enseñanza directa. En esta línea, la investigación de Pascual y Goikoetxea (2003) también demostró mejoras en el grupo experimental después de aplicar un programa instruccional estratégico, si bien se fundamentó en el método de la enseñanza recíproca. Otros trabajos han evidenciado los beneficios a largo plazo de la instrucción basada en estrategias de comprensión lectora (Aghaie & Zhang, 2012; Anderson, 1992; Anderson & Roit, 1993; Block, 2000; Block & Pressley, 2007a; Brown, Pressley, Van Meter, & Schuder, 1996; Collins & Check, 1999).

No obstante, llegados a este punto, es necesario clarificar que, siguiendo a Calero (2012, 2013a, 2013b, 2014), se pueden distinguir dos tipos de estrategias referidas al aprendizaje de la lectura. Por un lado, las estrategias cognitivas, referidas a las operaciones mentales o procedimientos que realiza el aprendiz para alcanzar el objetivo de conocimientos y que ayudan a manejar y entender la información que proporciona un texto. Dentro de éstas se enmarcarían: establecer predicciones o anticipaciones sobre el texto, identificación de aspectos estructurales del texto, reorganización de la información, precisión lingüística, atención, localización, realizar inferencias, deducción y sentido crítico. Por otro lado se encuentran las estrategias metacognitivas, que al igual que las anteriores son procesos de pensamiento, pero centrados en los propios recursos cognitivos utilizados por el lector para apropiarse de los conocimientos,

favoreciendo el control y la regulación de su aprendizaje; entre éstas están las estrategias de planificación, supervisión y evaluación (Carrell, Pharis, & Liberto, 1989; Cassany, Luna, & Sanz, 1994; Minguela & Solé, 2011; Sink, Barnett, & Hixon, 1991; Solé, 2001).

Así pues, es evidente que en las últimas décadas se ha enfatizado el papel de las estrategias de aprendizaje como herramientas psicológicas que facilitan a los estudiantes el proceso lector (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012), de modo que los investigadores han dedicado considerables esfuerzos en la investigación acerca de cómo enseñar las estrategias de comprensión lectora en las aulas (Oakley, 2011), sobre todo si se considera que estas estrategias no se adquieren de manera automática (Block, 2000; Taylor, Pearson, Clark, & Wolpole, 1999; Wood, et al., 2005) si no que exigen un proceso de instrucción explícito y sistemático de las mismas (Pressley, 2000), en el que el rol del profesor es clave, constituyendo por ello el núcleo de interés principal del presente estudio. Con él se pretende aportar datos acerca de las características que tiene la instrucción ordinaria en comprensión lectora llevada a cabo por el profesorado de manera natural en sus aulas, atendiendo especialmente al uso de estrategias y a los patrones de interacción profesor-alumno empleados para su enseñanza. Con este trabajo se pretenden cubrir algunas lagunas detectadas en este campo de estudio ya que son muy pocos los estudios encontrados en contexto español en los que se analicen las estrategias e interacciones empleadas por los docentes en el desarrollo

natural de las clases de comprensión lectora. La mayoría de los trabajos localizados, se centran en valorar el resultado en comprensión lectora obtenido por los alumnos después de la aplicación de un programa instruccional específico.

Además, dado que existe un amplio abanico de estrategias de comprensión lectora validadas empíricamente en cuanto a su eficacia (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012; Montanero & González, 2003) es necesario realizar estudios como el actual para intentar predecir qué estrategias presentan un mayor potencial para promover mejoras en los niveles de comprensión lectora de los alumnos.

Así pues, el presente estudio parte de la base de considerar que el docente juega un rol muy importante en la promoción de la lectura, pues según afirma Kaufman (2001), el docente tiene las mejores herramientas para enseñar procesos de desarrollo cognitivos donde los alumnos puedan expresar con sus propias palabras el contenido de la lectura. De hecho, el uso de estrategias de comprensión y el rendimiento en lectura parecen estar asociados con la calidad de las prácticas de enseñanza utilizadas por los docentes para la comprensión de textos (Connor et al., 2010); tanto es así que , se ha demostrado cómo aplicar programas para desarrollar estrategias de comprensión, contribuye positivamente a mejorar la competencia lectora de los alumnos (Connor et al., 2010; Eliers & Pinkley, 2006) siempre y cuando la intervención de los docentes sea la adecuada. Así pues, se

apoya que el papel del profesor es crucial en el proceso de enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Pero además, otro factor ligado al profesor y muy relevante en cuanto al aprendizaje de la lectura es la interacción entre docente-estudiante, entendiéndose ésta como aquella relación, vínculo o actividad que surge en el espacio educativo y que tiene como objetivo enseñar (Rizo, 2007). Los fundamentos teóricos del enfoque cognitivo–comunicativo y sociocultural en el proceso de la comprensión lectora posibilitarán analizarla desde el punto de vista de la interacción lingüística permanente y recíproca entre el maestro y el estudiante (Casanova, Blanco, Omara, & Duarte, 2013). Esa interacción lingüística ha de ser preparada y conocida por el educador para lograr un aprendizaje consciente y significativo en el educando (García, 2014), de aquí se interpreta que el maestro se encuentra en la obligación de animar y despertar el potencial de cada estudiante (Tebar, 2003). Es por este motivo que el educador como animador y motivador debe conocer la zona de desarrollo próximo de sus alumnos como un elemento que permite llevar de un estado de conocimiento a otro superior a los estudiantes, tal como lo asegura Vygotsky (1979). Por lo que, las estrategias de comprensión de lectura se deben enseñar con el fin de ayudar a los estudiantes a interiorizar (Vygotsky, 1978) las herramientas psicológicas de control, de supervisión y eficiente construcción de sus propias representaciones textuales (Gutiérrez-Braojos, Rodríguez, & Salmerón, 2014). Con lo que, el papel mediador que el docente ejerce en la escuela es fundamental para fortalecer la

comprensión de lectura en los educandos (García, 2014). Y en ese sentido, el estudio que se presenta, pretende recoger el tipo de interacciones que los docentes utilizan, debido a la trascendencia de su rol en la pedagogía y la didáctica y ya que, como argumenta Coll (1991), la unidad básica de análisis del proceso enseñanza aprendizaje ya no es la actividad individual del alumno, sino la actividad articulada y conjunta del alumno y del profesor en torno a la realización de tareas escolares, línea de investigación en la que se incluye el presente estudio.

Por todo ello, el *objetivo general* que ha guiado el desarrollo de esta investigación ha sido lograr un mayor conocimiento acerca de las estrategias cognitivas y metacognitivas e interacciones que los docentes del tercer ciclo de Educación Primaria utilizan en sus aulas durante el proceso ordinario de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora y analizar la relación de estas variables con el rendimiento lector logrado por el alumnado.

Este objetivo general se concreta en tres más específicos que son los siguientes. En primer lugar, se persigue identificar y describir cuáles son las estrategias de comprensión lectora que utilizan mayoritariamente los profesores de tercer ciclo de Educación Primaria durante sus clases de lectura ordinarias para favorecer en sus alumnos la consecución de un óptimo nivel de comprensión lectora. En este caso, se espera como hipótesis, confirmar que las estrategias más

utilizadas por los docentes serán aquellas de tipo cognitivo y de carácter más sencillo o mecánico, las cuales no requieren una participación muy activa y autorregulada por parte del alumno, tal y como evidencian los estudios de Liang y Dole (2006) y de Van Keer y Verhaeghe (2005) y que, por lo tanto, contribuyen en baja medida a un adecuado desarrollo óptimo y máximo de la competencia lectora, hecho que podría explicar, al menos parcialmente, algunos de los problemas de comprensión lectora detectados actualmente en las aulas españolas (PISA, 2012). En segundo lugar, se plantea el objetivo de conocer cómo se trabajan esas estrategias analizando para ello los patrones de interacción que se producen durante cada tipo de estrategia. En relación a este objetivo, se hipotetiza que las interacciones que de manera habitual más se producirán entre profesor-alumno serán aquellas que demandan una actividad del alumno que se limita a responder a las exigencias del docente y que, por ello, no promueven un aprendizaje más profundo por parte del estudiante, como ha demostrado el estudio de Martinic, Vergara y Huepe (2013). Finalmente, el tercer objetivo específico es conocer el efecto de la instrucción llevada a cabo por el profesorado sobre el rendimiento lector del alumnado, analizando el potencial predictivo de las estrategias empleadas por el profesorado sobre el nivel de comprensión lectora parcial y total alcanzado por los alumnos. En este caso se espera, primero, que las intervenciones basadas en estrategias de comprensión lectora sean más eficaces (NRP, 2000; Ripoll, 2011)

que las intervenciones en las que no existe una enseñanza explícita de estrategias, lo cual previsiblemente producirá bajo nivel de comprensión lectora en los alumnos (Viana, Ribeiro, & Santos, 2014). Segundo, que el rendimiento lector de aquellos alumnos cuyos profesores empleen estrategias de tipo metacognitivo, que permiten al alumno autorregular todo su proceso de lectura, sea más elevado que el de aquellos cuyo profesor emplee simplemente estrategias centradas en aspectos más sencillos y concretos como puede ser, por ejemplo, el vocabulario.

Método

Participantes

En el estudio participaron voluntariamente un total de 19 maestros de tercer ciclo de Educación Primaria, todos ellos tutores y responsables de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. El 47% de ellos impartían clase en 5º de Primaria y el 53% de ellos en 6º de Primaria. Las edades de los docentes están comprendidas entre 27 y 62 años siendo la media de edad de 41.79 años (DT = 10.74); más de la mitad de ellos (53%) son mayores de 40 años.

Del profesorado que constituía la muestra, el 74% de los profesores eran mujeres y el 26% varones. En 5º de Primaria hubo un

total de seis mujeres y 3 varones y en 6° de Primaria 8 mujeres y 2 varones. Su experiencia docente estaba comprendida entre 5 y 37 años ($M = 15.58$, $DT = 9.69$), si bien, en este caso, hay que resaltar que el 58% de los profesores de la muestra cuentan con 15 o más años de experiencia docente.

Los docentes pertenecían a un total de nueve centros educativos (ocho públicos y uno concertado). La mayoría de los centros se ubican en la provincia de León, a excepción de dos, uno que se ubica en la provincia de Palencia y otro en la provincia de Salamanca. Los centros educativos pertenecían a un total de siete localidades distintas. Todas las localidades eran rurales a excepción de una, que era urbana. La población mínima era de 1857 habitantes y la máxima de 67367. En la Tabla 1 se observa la distribución de docentes, cursos y alumnos implicados en el estudio.

Tabla 1

Distribución de los alumnos por profesor y curso

Curso	5°	6°	Total
Docentes	8	11	19
Alumnos	115	166	281

Como se puede observar en la tabla anterior, de los nueve centros educativos se han utilizado para el estudio una muestra total de

281 alumnos (41% de 5° Educación Primaria y 59% de 6° de Educación Primaria).

Instrumentos de Recogida de Datos

En este apartado se recogen los instrumentos de recogida de datos y el procedimiento utilizado para dicha recogida. En primer lugar, se describen las tareas de comprensión lectora a partir de las cuales el profesorado debía llevar a cabo el proceso instruccional ordinario con sus alumnos en las dos sesiones objeto de análisis de este estudio. En segundo lugar, se presentan las medidas del análisis del proceso instruccional llevado a cabo por el profesorado, incluyendo los sistemas de categorización de las estrategias de comprensión lectora y de las interacciones. Por último, se presentan las herramientas empleadas para obtener las medidas del rendimiento lector del alumnado.

Cabe destacar previamente que se aplicó al profesorado un cuestionario sociodemográfico (Apéndice B), con el que se pretendía recoger información relevante sobre sus años de experiencia, edad, sexo, etc.

Tareas de las Sesiones de Comprensión Lectora

Se llevaron a cabo dos sesiones de comprensión lectora (descritas ampliamente en el Apéndice C) en las que los profesores debían trabajar la lectura comprensiva de dos textos con sus alumnos, tal y como ellos lo realizaban normalmente en las clases dedicadas a la lectura. Los textos eran ambos expositivos y de una longitud similar; uno relacionado con las ciencias naturales, titulado *Los Pingüinos* (469 palabras) y otro con las ciencias sociales, titulado *Los Sioux* (548 palabras), ambos tomados de Vidal-Abarca y colaboradores (2007).

El objetivo de cada una de las sesiones de comprensión lectora era que todo el alumnado lograra una comprensión del texto trabajado; para ello el profesorado debía incluir todas las ayudas, tareas, ejercicios, procedimientos instruccionales y herramientas que considerase necesarios para lograr dicho objetivo. Por ello, además de los textos, los alumnos tenían unas hojas de trabajo en las que realizarían las tareas propuestas por los docentes (en aquellos casos en los que los docentes considerasen necesario realizar alguna tarea).

Una vez que los docentes realizaron las tareas y procedimientos instruccionales que creyeron oportunos para facilitar la lectura comprensiva del texto, debían administrar a los alumnos un cuestionario de diez preguntas de elección múltiple (explicadas en el subapartado de tareas de los alumnos) para cada uno de los textos, con el objeto de identificar el nivel de comprensión lectora lograda por el

alumnado; se les indicó que no debían intervenir durante la realización del cuestionario.

La principal diferencia entre la primera y la segunda sesión es que en la segunda se incluía de manera obligatoria el realizar un resumen del texto en la hoja de la tarea correspondiente (Apéndice D). La decisión de incluir la tarea del resumen viene fundamentada por los efectos beneficiosos que la actividad de resumir los textos leídos tiene sobre las habilidades metacomprendivas de la lectura, la comprensión lectora y el rendimiento académico, como se recoge en varias investigaciones (Anaya, 2005; Pascual & Goikoetxea, 2003; Rosenshine & Meister, 1994).

Adicionalmente, en las dos sesiones propuestas se les pidió a los profesores que registraran el audio. En cuanto al registro de audio, analizadas varias investigaciones, se encontró que sería la manera más eficaz para realizar las posteriores transcripciones literales (Law, 2011; Ness, 2011; Parker & Hurry, 2007; Sánchez, Ricardo, de Sixte, Castellano, & Rosales, 2008), a partir de las cuales se analizarían las estrategias e interacciones empleadas por los docentes.

Medidas del Análisis Instruccional del Profesorado

Se recogieron un total de 38 grabaciones de audio, dos de cada uno de los profesores participantes, las cuales se transcribieron

literalmente para su posterior análisis. Estas grabaciones recogen situaciones en las que alumnos y profesores de Primaria acometen la lectura de los textos en las dos sesiones de trabajo natural de comprensión lectora descritas anteriormente. Todas estas transcripciones han sido analizadas minuciosamente, como se puede observar en el ejemplo del Apéndice E), identificando tanto las estrategias instruccionales utilizadas por el profesorado como el tipo de interacción que se produce durante las sesiones de lectura comprensiva, todo ello con el objetivo de identificar lo que hace el profesorado en el proceso de instrucción de la comprensión lectora; por lo tanto, se centran en el rol del profesor, responsable de la instrucción.

Tal y como se ha indicado ya, se valoraron dos aspectos fundamentales, por un lado, qué se enseña o se instruye (estrategias de lectura) y por otro lado, cómo se enseña o se instruye (interacción); por lo tanto, para llevar a cabo las correcciones de las transcripciones se realizaron varios pasos. En primer lugar, siguiendo el modelo propuesto por Sánchez et al. (2008) se procedió a segmentar cada transcripción en episodios y clasificar cada episodio en base al tipo de estrategia de comprensión lectora que se activa durante el mismo. Para ello un grupo de expertos en la temática ha diseñado un sistema propio de categorías, adaptado de Ness (2011) y que se ha adecuado para este estudio como se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2

Sistema de categorías propio donde se describe cada estrategia con su correspondiente abreviatura y se ejemplifica su interacción.

Estrategia	Abreviatura	Descripción	Ejemplo
Vocabulario	VOC	Aquellas estrategias que tratan de facilitar al lector el acceso al significado de palabras clave para la comprensión lectora a través de: la búsqueda en el diccionario del significado de palabras desconocidas; explicaciones dadas por el profesor para aclarar significados; o intentos de extraer el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto.	-Vale, a ver, en este párrafo que es un poco más complicado a lo mejor. ¿Hay alguna palabra más que no entendáis?
Predecir/ conocimiento previo	CPR	Aquellas estrategias que tratan de reconocer y activar los conocimientos previos: bien anticipando de lo que trata el texto a partir de alguna información del mismo; de la visión de conjunto del texto; o evaluar las predicciones realizadas.	-Entonces el texto que vamos a leer hoy trata de los Sioux. Se escribe así aunque se pronuncia “Siux”. ¿Alguno sabe lo que son los Sioux?

Estrategia	Abreviatura	Descripción	Ejemplo
Monitorización de la comprensión	MON	Aquellas estrategias donde el profesor pide y anima a los estudiantes a ser metacognitivos y conscientes de su comprensión durante la lectura bien proporcionándoles estrategias para aclarar las dificultades de comprensión o utilizando pensamiento en voz alta dirigido por el docente.	-Nos vuelven a decir que ellos, bueno pues viven en comunidad, no sólo están... dice que las parejas son muy estables más o menos ¿no? (No arrastres la silla por favor). Que es raro que se divorcien. ¿No? Pero es que aparte de la vida en pareja pues hacen mucha vida en comunidad por eso las crías quedan a cargo de toda la comunidad ¿no? Por eso dice que luego las crías quedan a cargo de toda la comunidad. Se protegen unos a otros.
Estructura textual	EST	Aquellas estrategias donde el profesor proporciona a los estudiantes información sobre el uso de la narrativa y la estructura del texto. Puede incluir los argumentos, la secuenciación, los personajes y los	-Vale, a ver, vamos a empezar entonces ¿qué tipo de texto acabamos de leer?, Adrián.

Estrategia	Abreviatura	Descripción	Ejemplo
		acontecimientos, títulos, encabezados, imágenes, leyendas, cuadros, gráficos, glosarios, apéndices.	
Responder preguntas en torno a los contenidos del texto	RPR	Aquellas estrategias donde el profesor pide a los estudiantes que respondan preguntas sobre el texto.	-¿Cómo vivían?
Elaborar preguntas	EPR	Aquellas estrategias donde el profesor pide a los estudiantes que generen preguntas sobre los contenidos del texto. Las preguntas pueden ser sobre quién, qué, por qué, cuándo, dónde, y cómo. Además de plantear preguntas, los estudiantes son responsables de responder a ellas.	

Estrategia	Abreviatura	Descripción	Ejemplo
Resumir	RES	Aquellas estrategias donde el profesor pide a los estudiantes que resuman el texto, ya sea oralmente o por escrito. Consiste en identificar las ideas principales y los puntos centrales de un texto. Esta estrategia se refiere a la capacidad para comprender una gran cantidad de información, seleccionando, generalizando e integrando toda ella en un conjunto de proposiciones.	-Venga, venga hacemos ya las palabras, subrayáis el texto y luego ya hacemos el resumen.
Representación es visuales	RVI	Aquellas estrategias donde el profesor anima a los estudiantes a hacer representaciones visuales de un texto a través de organizadores gráficos o imágenes mentales. Los organizadores gráficos pueden incluir cualquier tipo de organizadores visuales o semánticos destinados a ayudar a los estudiantes con la comprensión de los significados y las relaciones en el texto.	-Tres. Completa el esquema contestando a estas preguntas. ¿Qué, qué problemas inician las guerras con los indios?
Estrategia	Abreviatura	Descripción	Ejemplo

Estrategia	Abreviatura	Descripción	Ejemplo
Instrucción multiestratégica	MUL	Aquellas estrategias donde el profesor guía a los estudiantes en la aplicación de varios procedimientos con flexibilidad y aplicándolos de manera adecuada para aumentar la comprensión. Para considerarse multiestrategia debe incluir al menos dos o más combinaciones de estrategias.	-Para trabajarlo, teníamos que completar un esquema. ¿Mm? Que ya tenía unos puntos, y que os decía, que podíais añadir alguno más si lo encontrabais. Así que vamos a empezar corrigiendo la parte que ya venía preparada y cuando terminemos esa parte preguntamos si alguien tiene alguna otra opción que añadir, ¿de acuerdo? Venga, empezamos por las características de los pingüinos.
Lectura silenciosa	LSI	Estrategias donde los alumnos leen el texto en silencio.	-Vale. Veis que el título del texto es el pingüino. Vamos a hacer como ayer, como hacemos siempre, vais a hacer una lectura

Estrategia	Abreviatura	Descripción	Ejemplo
Lectura oral o en voz alta	LOR	Aquellas estrategias donde el maestro guía a los estudiantes en la lectura oral del texto, ya sea en todo el grupo o instrucción en grupos pequeños o los estudiantes escuchan al profesor leer el texto.	silenciosa, cinco minutos y luego la leemos conjuntamente. Venga nos ponemos a leer. -Vale chicos pues comenzamos la lectura conjunta. Rubén comienza.
Otras	OTRAS	Estrategias que se pueden dar y que no están directamente relacionadas con la comprensión lectora. (Control conductual, interrupciones en la propia tarea para tratar algún contenido académico o no, pero no relacionado)	-A ver esta. Un coche ultrarrápido. No hombre pero habrá que poner una oración un poco más completa. Mi primo tiene un coche ultrarrápido o yo me monté no sé. Eso no es una oración. Eh

Así, cada episodio estaba compuesto por el conjunto de interacciones profesor-alumno necesarias para alcanzar un acuerdo entre las partes intervinientes. Esas interacciones tenían dos fases, que podían ser recursivas. Por un lado, la fase inicial, en la cual podía empezar el profesor o el alumno y, por otro lado, la fase durante la interacción, que incluía respuesta o actuación de los alumnos y la actuación del profesor ante la respuesta del alumnado. Una vez identificado cada episodio se identificó la fase inicial de la interacción. Para ello se estableció quién la lleva a cabo (profesor o alumno) y se categorizó el tipo de interacciones que se dan en base al sistema de categorías también diseñado explícitamente para este estudio y recogido en la Tabla 3. Este sistema de categorías se ha realizado siguiendo investigaciones previas sobre la interacción en el aula, como las recogidas en Sánchez et al. (2008).

Tabla 3

Descripción de los Tipos de Interacciones con su Abreviatura y Ejemplificación

Interacción	Abreviatura	Descripción	Ejemplo
Pregunta	P	El profesor formula una pregunta o interrogante en voz alta a los alumnos.	-¿De qué nos habla este texto? A ver.
Informa	I	El profesor proporciona información, es decir, explica algo sobre: la estrategia (la enseña directa o explícitamente); o el contenido del texto; o el tipo de texto	-Vale, entonces, este, volvió a haber otra revuelta más. ¿No? de los indios.
Ordena	O	El profesor explica la tarea, o lo que deben hacer en la tarea, o en relación a su distribución en la clase, en el pupitre, etc.	- Escribir ahí, como hacemos siempre, en la hoja que tenéis, la idea principal en una línea o línea y media. Resumir la idea principal del texto.

Interacción	Abreviatura	Descripción	Ejemplo
Demanda	D	Es el alumno el que actúa en primer lugar de la interacción-episodio a través de una pregunta, una reflexión, una duda, etc... acerca de: contenido o información, procedimiento o tarea (que la explique más, otra vez).	-Oye profe ¿qué es enternecedor?
Evaluación simple	ES	El profesor realiza una evaluación simple o correctiva, en la que no se añade información nueva. Consiste en un simple "sí" o "no" por parte del profesor, o la repetición de la respuesta del niño, si esta es correcta. Si la respuesta del niño no es correcta el profesor podría continuar con un tipo de evaluación simple, en este caso daría la respuesta correcta y se solucionaría la situación de inicio o podría dar el	-Para el pingüino que viene. ¿Y conocéis el nombre de algún tipo de pingüino? -No. -Pingüino Emperador. -Pingüino Emperador, muy bien, ¿alguno más?

Interacción	Abreviatura	Descripción	Ejemplo
		siguiente tipo de evaluación.	
Reformulación de la pregunta-orden-información	RP	El profesor repregunta, re-ordena, re-informa formulando la pregunta-orden-información de otro modo, esperando que sean los propios alumnos los que den la respuesta correcta si no lo han hecho o a que completen la respuesta si esta es correcta pero está incompleta.	-¿Cómo creéis que es su cuerpo para soportar esas temperaturas? -Pues con mucho pelo. - ¿Con pelo?
Reelaboración de la respuesta por el profesor	RR	El profesor evalúa lo dicho por el alumno completándolo, matizándolo, dando más explicaciones, desarrollando la respuesta del niño o explica por qué no es correcta.	-Orcas ¿qué son las orcas Estefanía? -Un animal. -Un animal marino. ¿Vale?

Interacción	Abreviatura	Descripción	Ejemplo
Ayuda procedimental	A	El profesor ayuda, guía al niño orientándole acerca de lo que debe hacer para que él mismo encuentre la respuesta correcta.	-Y si yo os digo que son personas y os digo los nombres de algunos Sioux, por ejemplo, Nube Roja, Pájaro Rojo, Toro Sentado
Feedback motivacional positivo o negativo	FP FN	Cuando el profesor ofrece a los alumnos una valoración positiva o negativa de su actuación.	-La danza del espíritu, vale, perfecto. (FP) -Nooo. Dice una política de ayuda económica y cultural a los indios.(FN)
Otras	OT	Incategorizables, cuando es un compañero el que responde, etc.	-David y Diego termináis. Y Víctor ¡Que vale ya!

Resumiendo, para analizar las transcripciones el procedimiento a seguir consistía en dividir cada transcripción en episodios, categorizar cada episodio en base a la estrategia que lo protagonizaba, identificar la persona que lo empezaba y categorizar el tipo de interacciones que se daban.

Medidas del Rendimiento Lector del Alumno

Tal y como se indicaba anteriormente, al finalizar cada sesión de comprensión lectora se aplicaba a los alumnos un cuestionario de 10 preguntas de elección múltiple con 4 alternativas de respuesta que debían responder sin el texto ni la hoja de tareas delante y sin ayuda del profesor. Esta prueba de comprensión lectora denominada Test de Estrategias de Comprensión (TEC) es de Vidal-Abarca et al., (2007) y había sido previamente validada por el Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación de Madrid en un grupo de investigación de aprendizaje y comprensión de textos (Vidal-Abarca et al., 2007).

Las 10 preguntas del cuestionario son de cuatro tipos diferentes: preguntas sobre inferencias anafóricas, donde los alumnos debían realizar inferencias a través de conexiones entre una idea y una expresión anafórica, un pronombre o un adverbio; preguntas sobre macroideas con lo que se persigue que el alumno sintetice las ideas globales (macroideas) de los distintos párrafos; preguntas explícitas pensadas para que el

alumno localice información textual explícita en el texto; y preguntas de conocimiento que se dirigen al establecimiento de conexiones entre ideas del texto e ideas procedentes de conocimientos previos. La distribución de las preguntas en ambos textos es idéntica, como se puede comprobar en la Tabla 4. Las preguntas evalúan diferente nivel de profundidad en la comprensión.

Tabla 4
Distribución de las preguntas en cada texto

	SIOUX	PINGÜINOS	TOTAL
ANAFÓRICAS	3	3	6
CONOCIMIENTO	2	2	4
EXPLÍCITAS	2	2	4
MACROIDEAS	3	3	6

Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio se contactó con los directores de diferentes centros de la Comunidad de Castilla y León, tanto públicos como concertados y privados, para solicitar la participación voluntaria en el estudio de los maestros que impartían docencia al alumnado de quinto y sexto curso de Educación Primaria.

Una vez aceptada la participación se contactaba con los docentes interesados para proporcionarles todo el material necesario para el desarrollo de las sesiones (guía del desarrollo de las sesiones, cuestionario sociodemográfico, materiales para los alumnos y grabadora) y se concertaba una segunda cita en la que nos desplazaríamos de nuevo al centro para la recogida de los materiales una vez concluido el desarrollo de las dos sesiones.

Tras la recogida de los materiales se procedió a un primer análisis donde eran descartados aquellos docentes que bien no habían registrado la interacción de la sesión, no habían seguido las instrucciones del cuadernillo o no habían concluido las dos tareas. Se descartaron un total de 7 profesores, de manera que la muestra final fue de 19 docentes.

Con la muestra resultante se corrigieron los resultados del rendimiento de los alumnos en los dos test y se pasaron los datos a Excel para cada alumno en cada sesión. Posteriormente se procedió a la transcripción literal de las 38 interacciones que finalmente se consideraron válidas para el estudio. Tras esta transcripción se codificaron por un lado las estrategias, en base al sistema de categorías descrito anteriormente y, por otro lado, la interacción en cada estrategia; todo ello se volcaba nuevamente a una plantilla de Excel para su posterior tratamiento estadístico. En Excel también fueron volcados los datos del cuestionario socio-demográfico de cada docente.

Una vez que se disponía de todos los datos se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* para realizar los análisis estadísticos oportunos a partir de los cuales se han obtenido los resultados del presente estudio. Por último, se han extraído y discutido las conclusiones de la investigación, identificando además sus limitaciones y resaltando sus implicaciones y aplicaciones, así como las futuras líneas de estudio.

Resultados

A lo largo de este apartado se presentan los resultados obtenidos en el presente estudio. En primer lugar, se exponen los resultados relativos a los objetivos uno, centrado en describir las estrategias de comprensión lectora que utilizan mayoritariamente los profesores, y dos, orientado a conocer cómo se trabajan esas estrategias analizando los patrones de interacción. En estos casos, los resultados se basan en análisis descriptivos en los que, por un lado, se recoge el uso de estrategias, analizándolas primero una por una y luego de manera comparativa contratando las dos sesiones. Por otro lado, se analizan los patrones de interacción que se dan en esas estrategias.

En segundo lugar, se presentan los resultados correspondientes a la regresión logística, los cuales dan cobertura al objetivo tres, centrado

en conocer el efecto predictivo del uso de estrategias sobre el nivel de comprensión lectora parcial y total logrado por los alumnos.

Resultados Descriptivos

En este primer apartado de resultados, por un lado, se describen las estrategias que utilizan los docentes durante la instrucción en comprensión lectora en base al sistema de categorías propio que se ha empleado, y por otro lado, se describe lo que sucede en un aula a partir de los patrones de interacción que se utilizan en las sesiones analizadas.

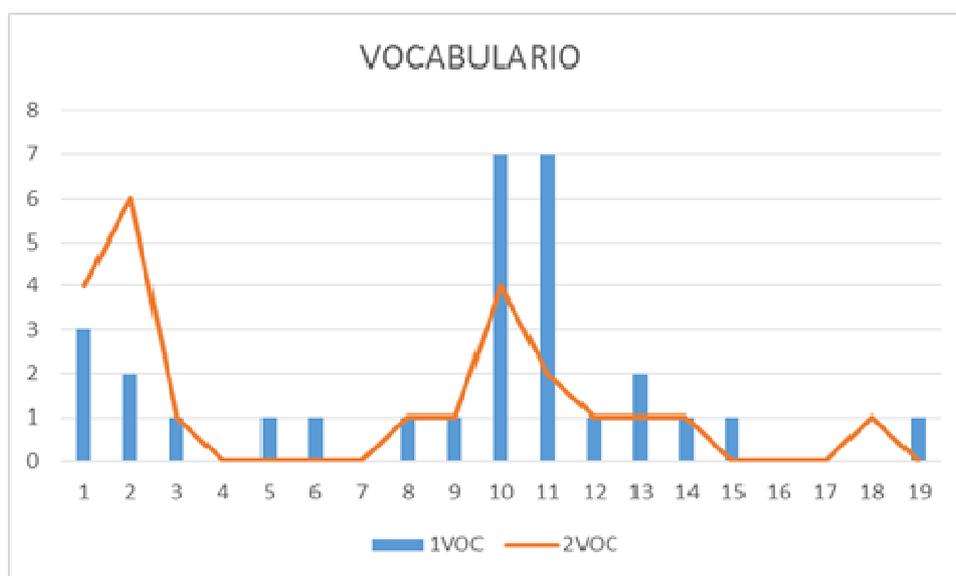
Resultados Relativos al Uso de Estrategias

Se presentan, en primer lugar, los datos descriptivos obtenidos acerca del empleo que los docentes han realizado de las estrategias, analizando el uso de cada una de ellas en las diferentes sesiones y por parte de los distintos profesores para, en segundo lugar, realizar un análisis general comparativo acerca de qué estrategias son las más y las menos empleadas por los profesores.

En este caso, comenzando por la *estrategia de vocabulario*, los análisis descriptivos realizados indican que en ambas sesiones esta estrategia, la cual podría facilitar al lector el acceso al significado de

palabras clave para la comprensión lectora, el 21% de los docentes no la han utilizado en ninguna de las dos sesiones. Sin embargo, sí es utilizada por la mayoría de los docentes (79%) al menos una vez en cada sesión. Cabe destacar que cuatro docentes la han puesto en práctica más de tres veces a lo largo de la intervención (ver Figura 1).

Figura 1. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia de vocabulario por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.

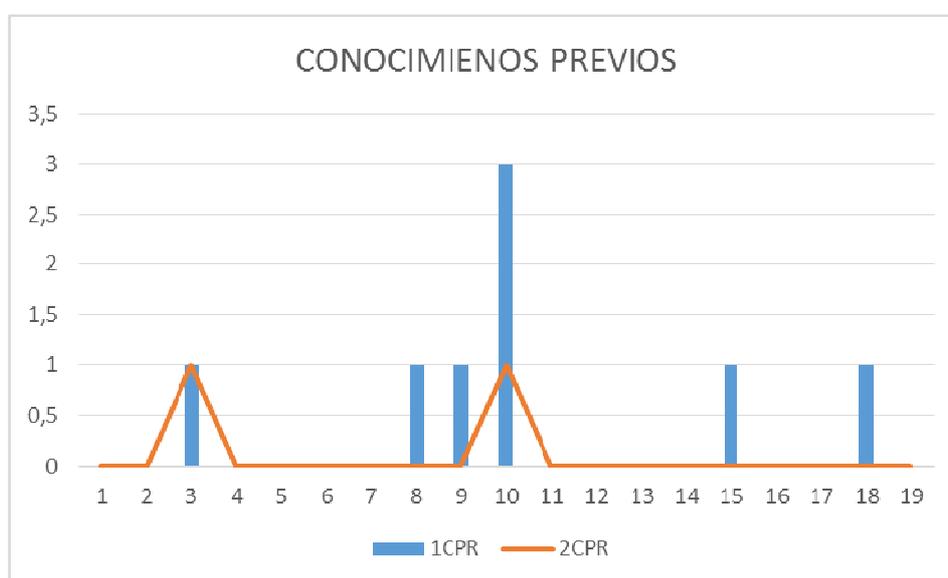


Nota. 1VOC: estrategia de vocabulario en la primera sesión, 2 VOC: estrategia de vocabulario en la segunda sesión.

En cuanto a la estrategia de *predecir o activar conocimientos previos*, es decir, anticipar de lo que trata el texto, un elevado número de docentes (68%) no la han utilizado en ninguna de las sesiones. Destaca uno de los docentes (5%) que la utiliza en ambas sesiones entre una y tres veces a lo largo de la intervención. En la primera sesión es

utilizada por 6 docentes (31%) a diferencia de en la segunda sesión donde solamente la utilizan dos docentes (10%) de toda la muestra (ver Figura 2).

Figura 2. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia de conocimientos previos por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.

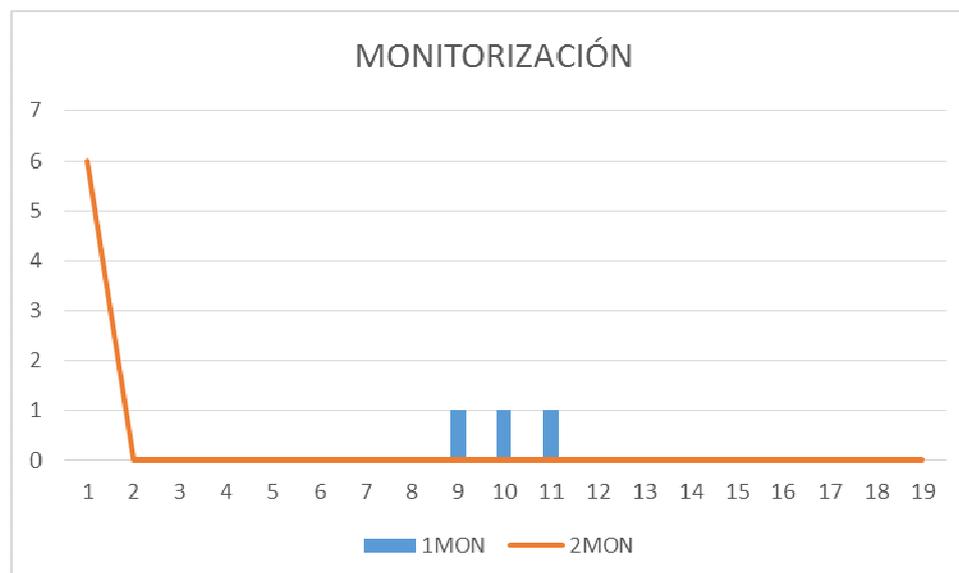


Nota. 1CPR: estrategia de predecir conocimientos previos en la primera sesión, 2CPR: estrategia de predecir conocimientos previos en la segunda sesión.

La *monitorización de la comprensión*, es decir, cuando el profesor pide y anima a los estudiantes a ser metacognitivos y conscientes de su comprensión durante la lectura, apenas es utilizada por los docentes a excepción de tres docentes (16%) que la utilizan una vez en la primera

sesión y un docente (5%) que la emplea seis veces en la segunda sesión (ver Figura 3).

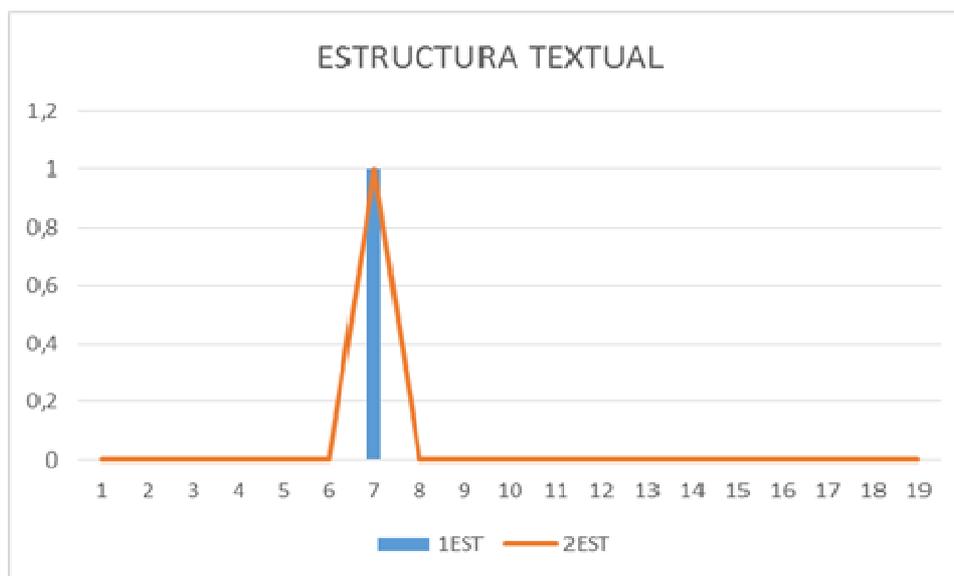
Figura 3. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia de monitorización por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.



Nota. 1MON: estrategia de monitorización en la primera sesión, 2MON: estrategia de monitorización en la segunda sesión.

La estrategia de *estructura textual*, donde el profesor proporciona a los estudiantes información sobre el uso de la narrativa y la estructura del texto, es utilizada por el 5% de la muestra una única vez en las dos sesiones. Cabe resaltar que el 95% de los docentes no la utilizan en ninguna de las sesiones (ver Figura 4).

Figura 4. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia de estructura textual por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.



Nota. 1EST: estrategia de estructura textual en la primera sesión, 2EST: estrategia de estructura textual en la segunda sesión.

En cuanto a la estrategia de *responder preguntas* en torno a los contenidos del texto es utilizada al menos una vez en alguna de las sesiones por un 89% de los docentes de la muestra. Destacar que mayoritariamente se ha utilizado en la primera sesión. Es reseñable que uno de los docente ha llegado a emplear esta estrategia hasta 8 veces en la primera sesión pasando a no utilizarla en la segunda sesión (ver Figura 5).

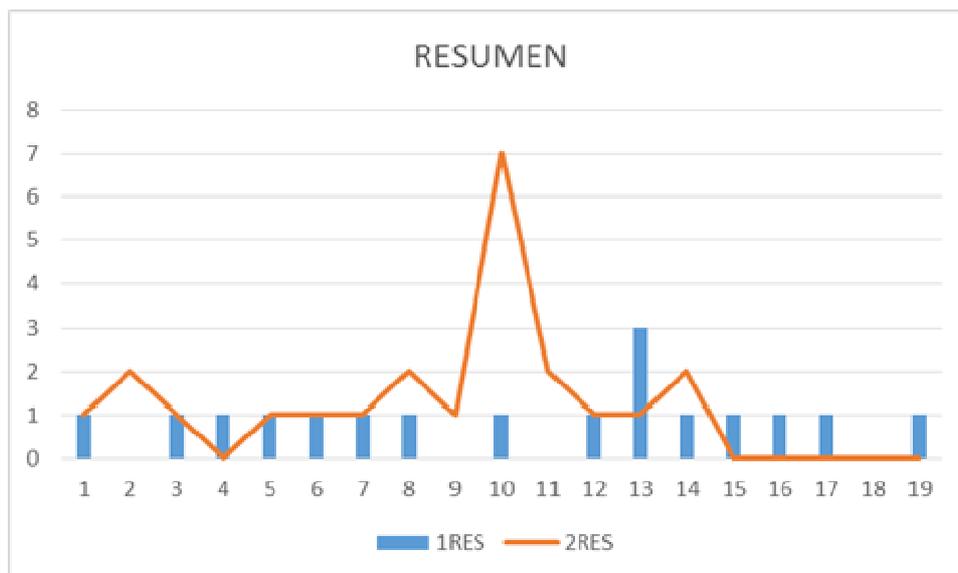
Figura 5. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia de responder a preguntas por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.



Nota. 1RPR: estrategia de responder a preguntas en la primera sesión, 2RPR: estrategia de responder a preguntas en la segunda sesión.

En lo referente a la *elaboración de preguntas*, donde los estudiantes deben generar preguntas sobre los contenidos del texto y responderlas, es reseñable que el 100% de los profesores en ambas sesiones no han hecho empleo de esta estrategia.

Figura 6. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia de resumen por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.

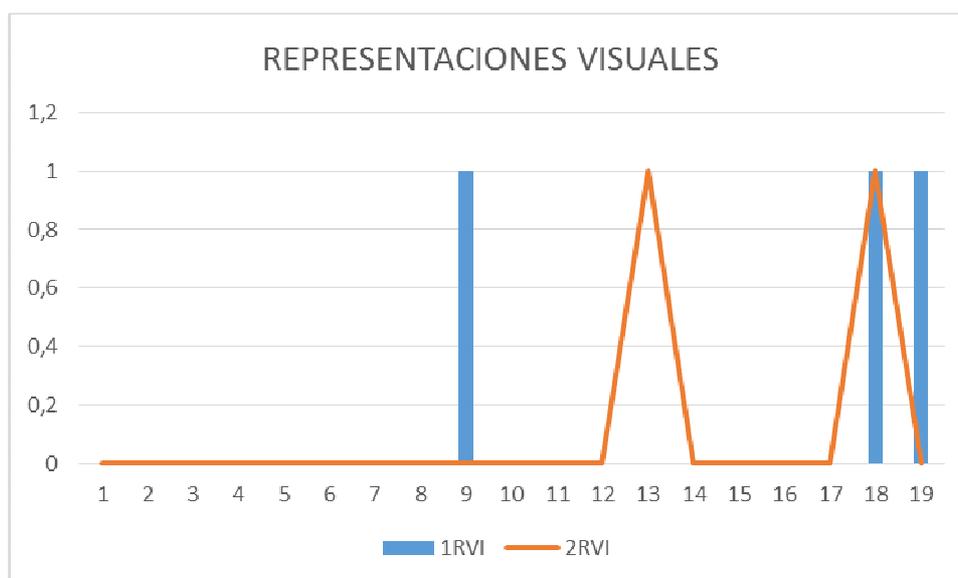


Nota. 1RES: estrategia de resumen en la primera sesión, 2RES: estrategia de resumen en la segunda sesión.

En relación a la estrategia de *resumen*, donde se pide a los estudiantes que identifiquen las ideas principales del texto oralmente o por escrito, ha sido utilizada por el 79% de los docentes en la sesión uno y por el 68% en la sesión dos. Hay que tener en cuenta que esta estrategia ha sido utilizada por algunos docentes junto con otras estrategias, con lo que se recoge su análisis en la estrategia multifunción. Un 31% de los docentes la han utilizado entre dos y siete veces a lo largo de su intervención (ver Figura 6).

En lo referente a la estrategia de *representaciones visuales* donde los estudiantes han de representar el texto mediante organizadores gráficos sólo ha sido utilizada por el 16% de los docentes en la sesión uno y por el 10% en la segunda sesión. En los casos en que se ha utilizado esta estrategia en ambas sesiones sólo se ha hecho una única vez por el docente que la ha puesto en práctica (ver Figura 7).

Figura 7. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia de representaciones visuales por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.

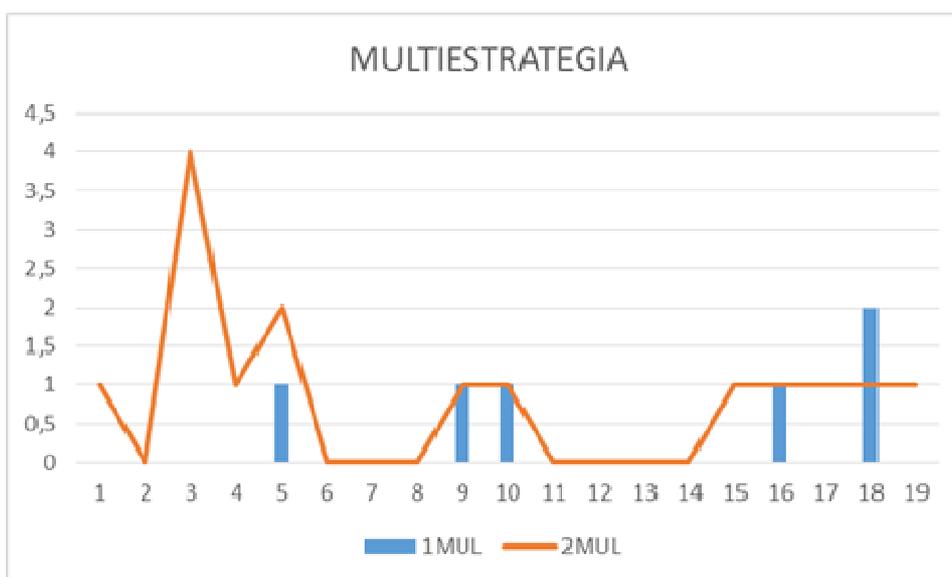


Nota. 1RVI: estrategia de representaciones visuales en la primera sesión, 2RVI: estrategia de representaciones visuales en la segunda sesión.

En cuanto a la instrucción *multiestratégica*, donde el profesor guía a los estudiantes en la aplicación de varios procedimientos con

flexibilidad y aplicándolos de manera adecuada para aumentar la comprensión, ha sido puesto en práctica por un 26% de los docentes en la primera sesión y por un 58% en la segunda. La combinación de estrategias más utilizada ha sido el resumen junto con la lectura silenciosa bien por sí solas o añadiendo alguna estrategia más (ver Figura 8).

Figura 8. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de las multiestrategias por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.

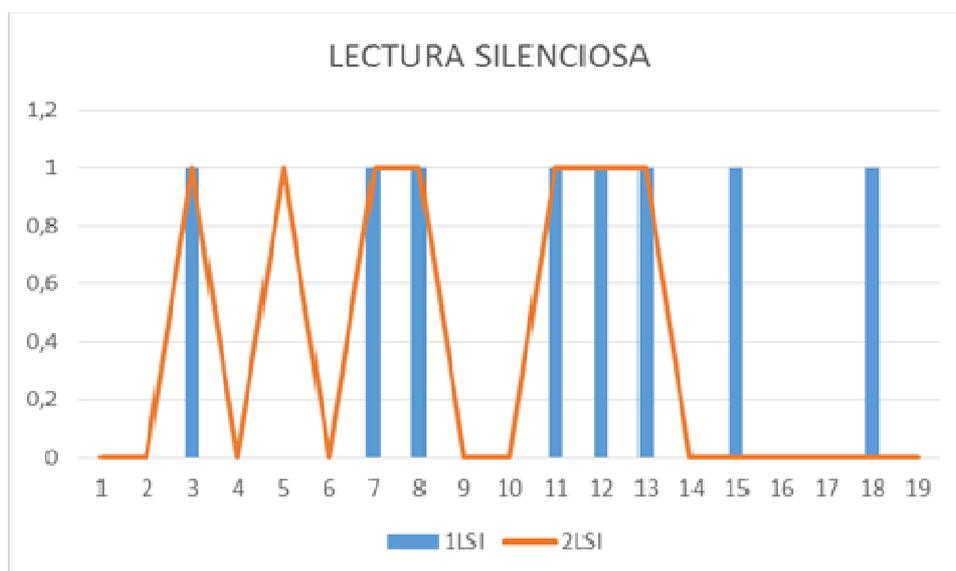


Nota. 1MUL: multiestrategia en la primera sesión, 2MUL: multiestrategia en la segunda sesión.

La práctica de la *lectura silenciosa* ha sido utilizada por el 42% de los docentes de la muestra en la primera sesión y por el 37% en la

segunda sesión. En todos los casos se ha utilizado una vez. De todos los docentes el 31% la utilizaron tanto en la primera sesión como en la segunda (ver Figura 9).

Figura 9. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia lectura silenciosa por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.

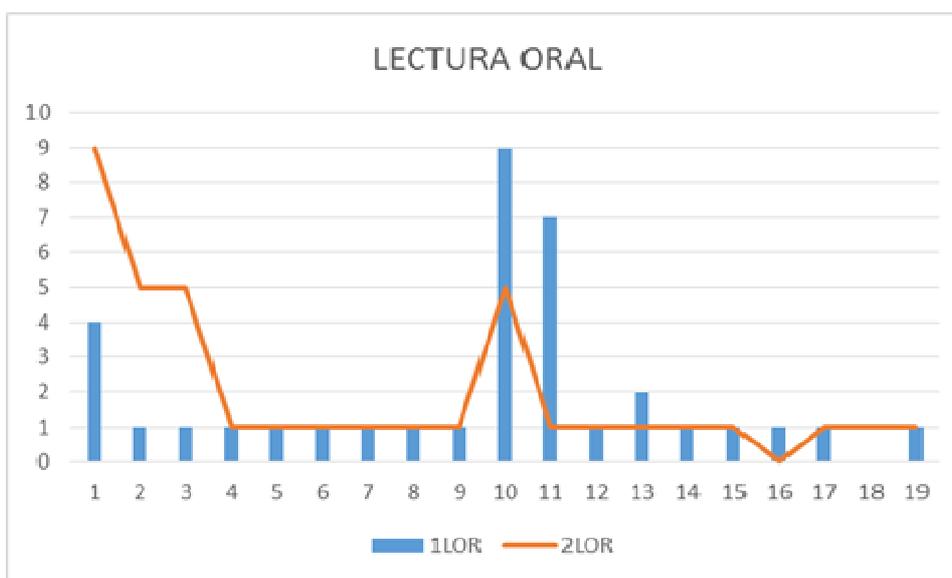


Nota. 1LSI: estrategia de lectura silenciosa en la primera sesión, 2LSI: estrategia de lectura silenciosa en la segunda sesión.

La estrategia en la cual el maestro guía a los estudiantes en la *lectura oral* del texto ha sido practicada por el 95% de los docentes en ambas sesiones, siendo utilizada cuatro o más veces por el 16% de los

docentes la primera sesión y por el 21% en la segunda sesión (ver Figura 10).

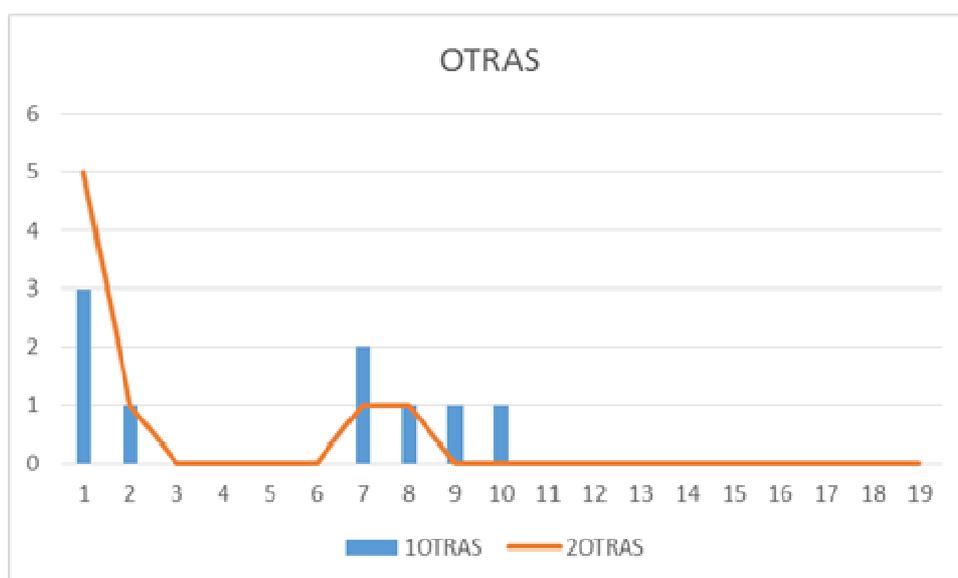
Figura 10. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de la estrategia lectura oral por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.



Nota. 1LOR: estrategia de lectura en voz alta en la primera sesión, 2LOR: estrategia de lectura en voz alta en la segunda sesión.

Al analizar las transcripciones de las sesiones se han identificados estrategias que no tienen que ver con la comprensión lectora y que se han categorizado como *otras*. Ya que estas estrategias no están directamente relacionadas con la tarea que nos ocupa y, por lo tanto, no son relevantes para el estudio, no se han tenido en cuenta sus resultados aunque sí se recoge en la siguiente figura la aparición de las mismas en las dos sesiones (ver Figura 11).

Figura 11. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en relación al uso de otras estrategias no relacionadas con la comprensión lectora por parte de cada profesor en cada una de las dos sesiones.



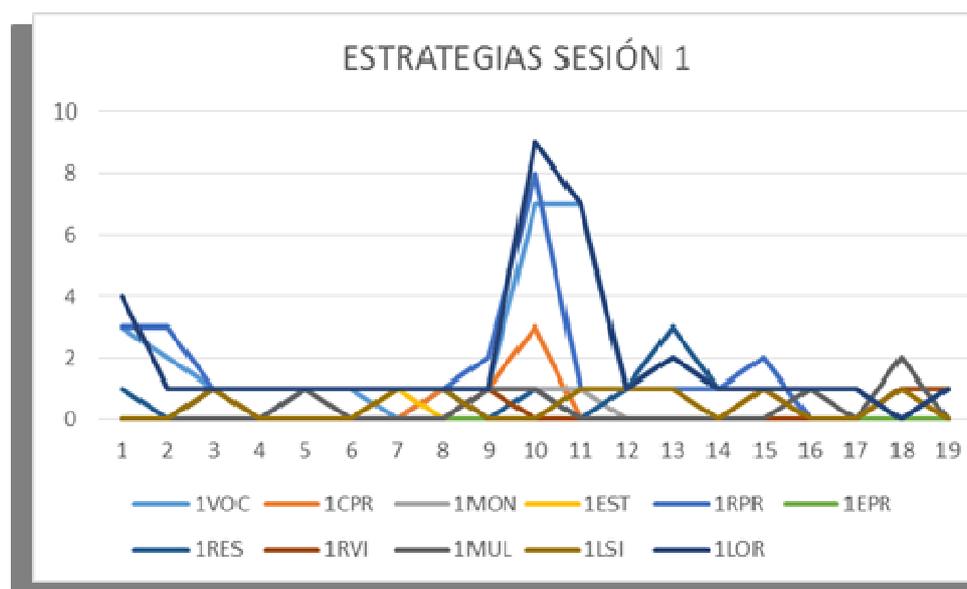
Nota. 1OTRAS: otras estrategias no relacionadas con la comprensión lectora en la primera sesión, 2OTRAS: otras estrategias no relacionadas con la comprensión lectora en la segunda sesión.

Una vez realizado el análisis del uso de las estrategias una a una, seguidamente se presenta un análisis de cada sesión de manera individualizada intentando con ello identificar las estrategias más y menos empleadas en la sesión uno, en primer lugar, y en la sesión dos, en segundo lugar. El uso de estrategias por parte de los docentes ha sido notable ya que en ambas sesiones (ver Figura 13 y Figura 14) todos ellos han utilizado un amplio número de estrategias durante su

desarrollo. En seis de los docentes (los números: 1,2, 9, 10, 11 y 12) se aprecia un mayor hincapié en el uso de estrategias y el número de veces que aparecen, y ese dato se repite en las dos sesiones.

En la primera sesión (Figura 12) se observa que las estrategias más utilizadas han sido la lectura oral, responder a preguntas y resumir, utilizadas cuatro o más veces durante la sesión por el 26% de los profesores. En contraposición está la estrategia de elaborar preguntas de un texto, que no ha sido utilizada por ninguno de los docentes en esta sesión.

Figura 12. Diferencias en el uso de estrategias en la primera sesión.

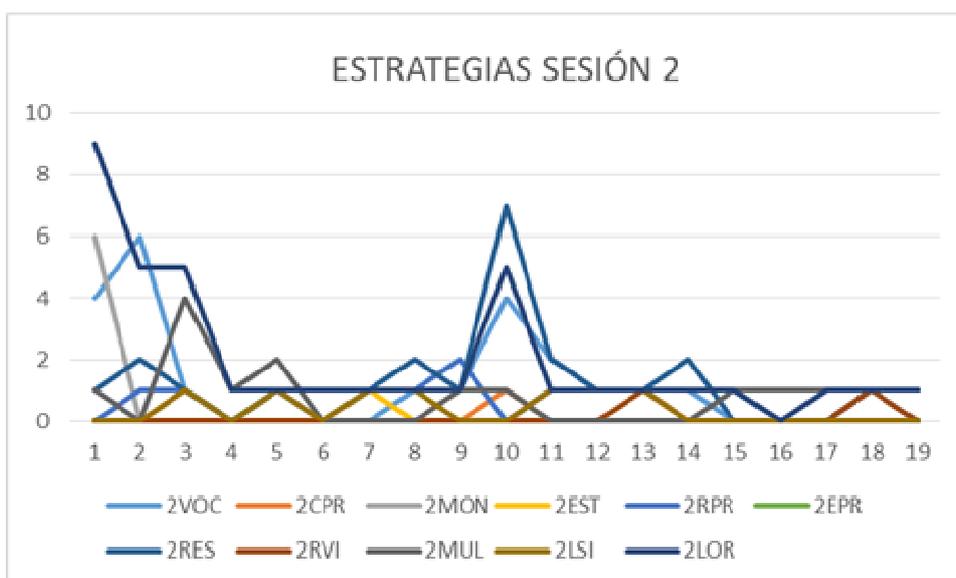


Nota. Ver abreviaturas en Tabla 2.

En la segunda sesión (Figura 13) se aprecia que las estrategias más utilizadas son la lectura oral, resumir, responder a preguntas y

multiestrategias, que son utilizadas más de cuatro veces por el 21% de los profesores. En esta sesión, al igual que en la primera, ninguno de los docentes utiliza la estrategia de elaborar preguntas.

Figura 13. Diferencias en el uso de estrategias en la segunda sesión.

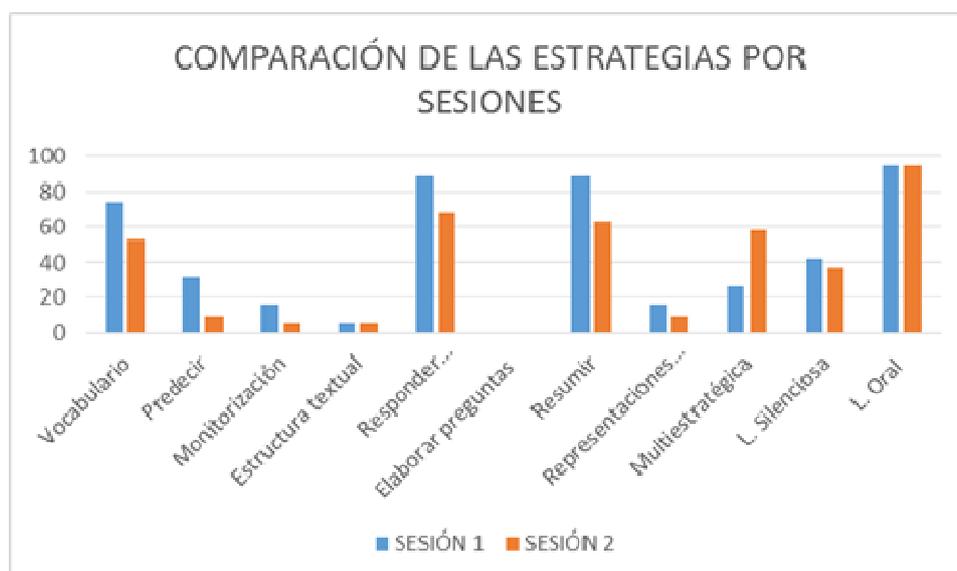


Nota. Ver abreviaturas en Tabla 2.

Por último se muestra la comparativa entre sesiones en relación al uso de estrategias. En este caso, tal y como se puede ver en la Figura 14, la estrategia menos utilizada ha sido la de generar preguntas del texto, que no ha sido llevada a la práctica en ninguna de las sesiones por ningún docente. Tanto en la primera sesión como en la segunda, la estrategia más empleada ha sido la lectura en voz alta. Otras estrategias que destacan por su utilización en las dos sesiones son el vocabulario,

responder a preguntas y resumir, aunque en estos casos el porcentaje de utilización en la segunda sesión ha sido menor que en la primera. El porcentaje de docentes que utilizan multiestrategias en sus sesiones es mucho mayor en la segunda sesión. Las estrategias de predecir, monitorización, estructura textual y representaciones visuales han sido muy poco utilizadas en ambas sesiones. Se observa que todas las estrategias empleadas han tenido un porcentaje menor de utilización en la segunda sesión, a diferencia de la estrategia de lectura silenciosa y de lectura oral que prácticamente tienen el mismo porcentaje de uso en las dos sesiones.

Figura 14. Gráfico comparativo de todas las estrategias por sesiones.



Finalmente cabe señalar que los análisis estadísticos realizados han evidenciado que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al uso de estrategias entre las sesiones.

Análisis de los Resultados para la Interacción

A continuación se presentan los datos descriptivos en lo que a la interacción para cada estrategia se refiere. Para cada una de las estrategias, en primer lugar, se presentan los resultados de las interacciones de los docentes en la sesión uno, posteriormente se analizan los resultados para la sesión dos y finalmente se presentan los resultados más significativos de las interacciones en ambas sesiones. En las estrategias en las que las interacciones fueron muy numerosas se presentan en dos gráficos para una misma sesión, sesión 1A o sesión 1B para las interacciones correspondientes a la sesión uno y, sesión 2A o sesión 2B para las interacciones correspondientes a la sesión dos. Todo ello con el fin de clarificar la distribución de las interacciones en esa estrategia.

Así, para la estrategia de *vocabulario* en la sesión uno, podemos observar en la siguiente gráfica (ver Figura 15) que la interacción más utilizada en vocabulario a lo largo de esta sesión ha sido la de ordenar, es decir, el profesor explica la tarea o lo que los alumnos deben hacer

en la tarea. Esta interacción ha sido utilizada por el 63% de los maestros. El 53% de los docentes han interactuado preguntando al menos una vez durante la sesión. El 47% de los docentes interaccionan durante la sesión informando, siendo esta la tercera interacción más frecuente. El 31% utilizan evaluación simple y el 16% reformulan preguntas. La interacción menos utilizada ha sido la de reformulación de preguntas, que no ha sido utilizada por ningún docente, seguido del feedback, tanto el negativo, que solamente lo han utilizado un 5% de los profesores durante la primera sesión, como el positivo, que ha sido utilizado únicamente por el 16% de los docentes de la muestra. Otra interacción que apenas aparece es la demanda por parte del alumno, que apenas ha ocurrido en el 21% de los casos. Cabe destacar también que el uso de ayudas sólo aparece en el 10% de los docentes.

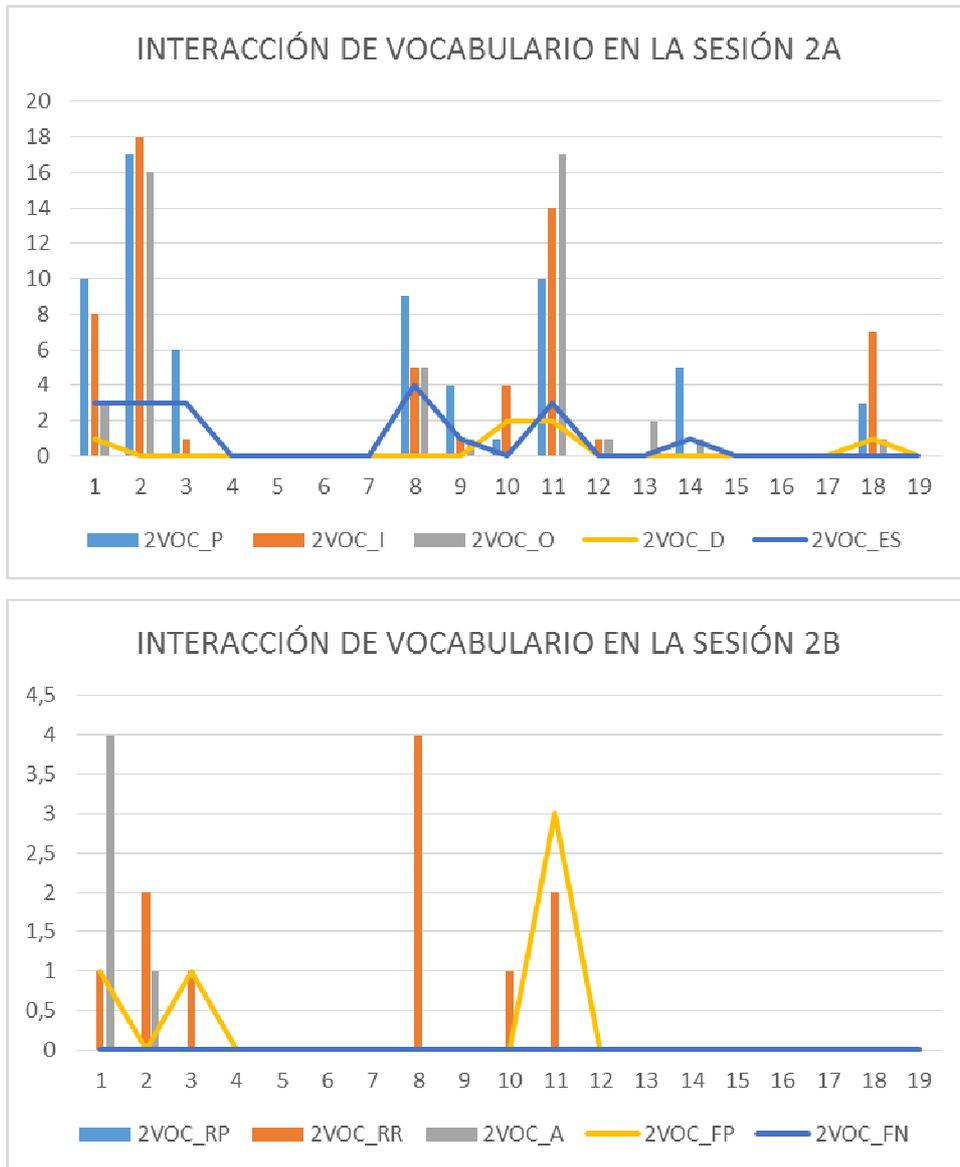
Las interacciones más frecuentes en la estrategia de vocabulario durante la sesión dos han sido informar, preguntar y ordenar. Estas interacciones han tenido lugar en el 47% en las dos sesiones. Ningún profesor utiliza la reformulación de preguntas y el feedback negativo. Sin embargo, el feedback positivo es utilizado por el 16% de los docentes. Las ayudas sólo han tenido lugar en el 10% de los docentes. Las demandas por parte del alumnado se han producido en el 21% de la muestra. El 31% de los docentes interactúa reformulando preguntas y el 26% realiza evaluaciones simples (ver Figura 16).

Figura 15. Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de vocabulario en la primera sesión.



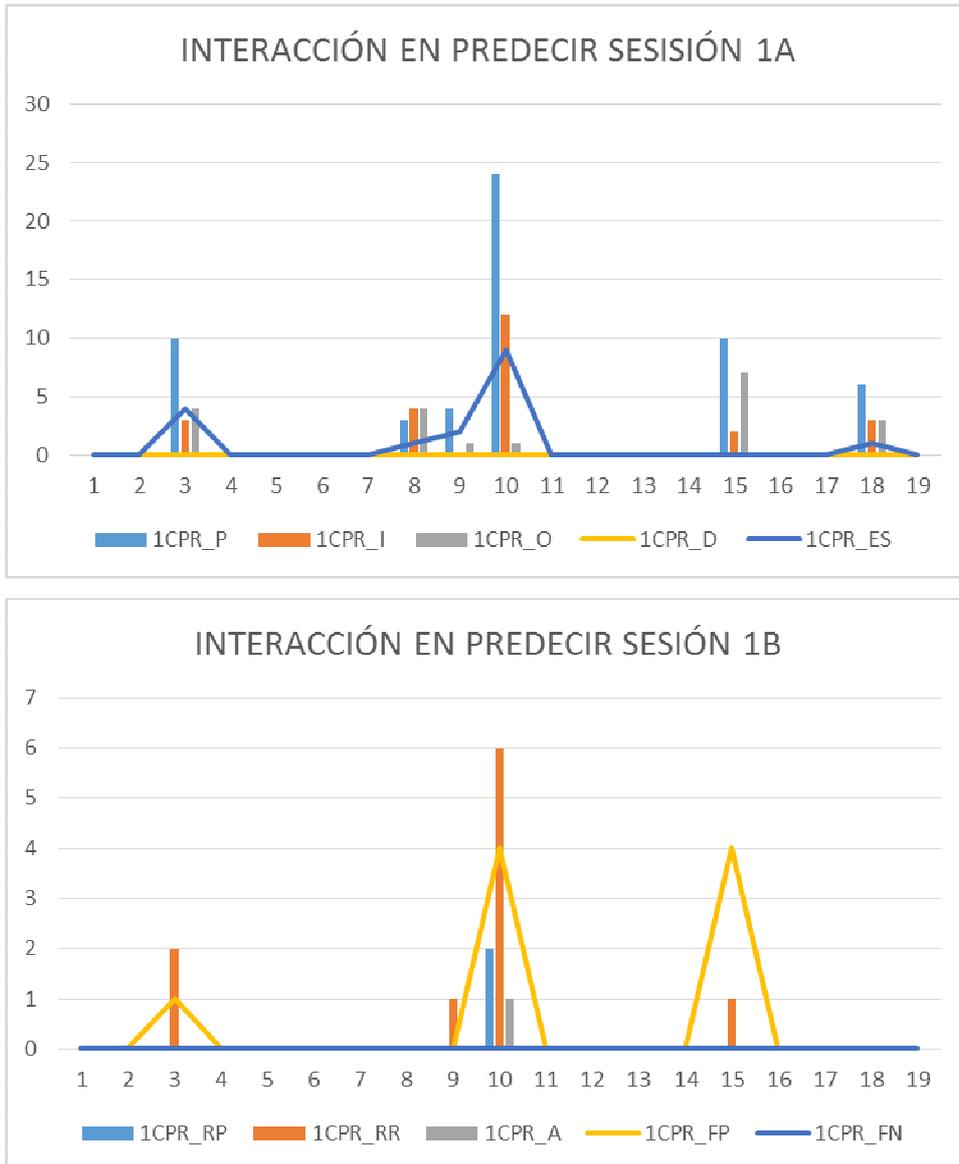
Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

Figura 16. Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de vocabulario en la segunda sesión.



Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

Figura 17. Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de predecir conocimientos previos en la primera sesión.

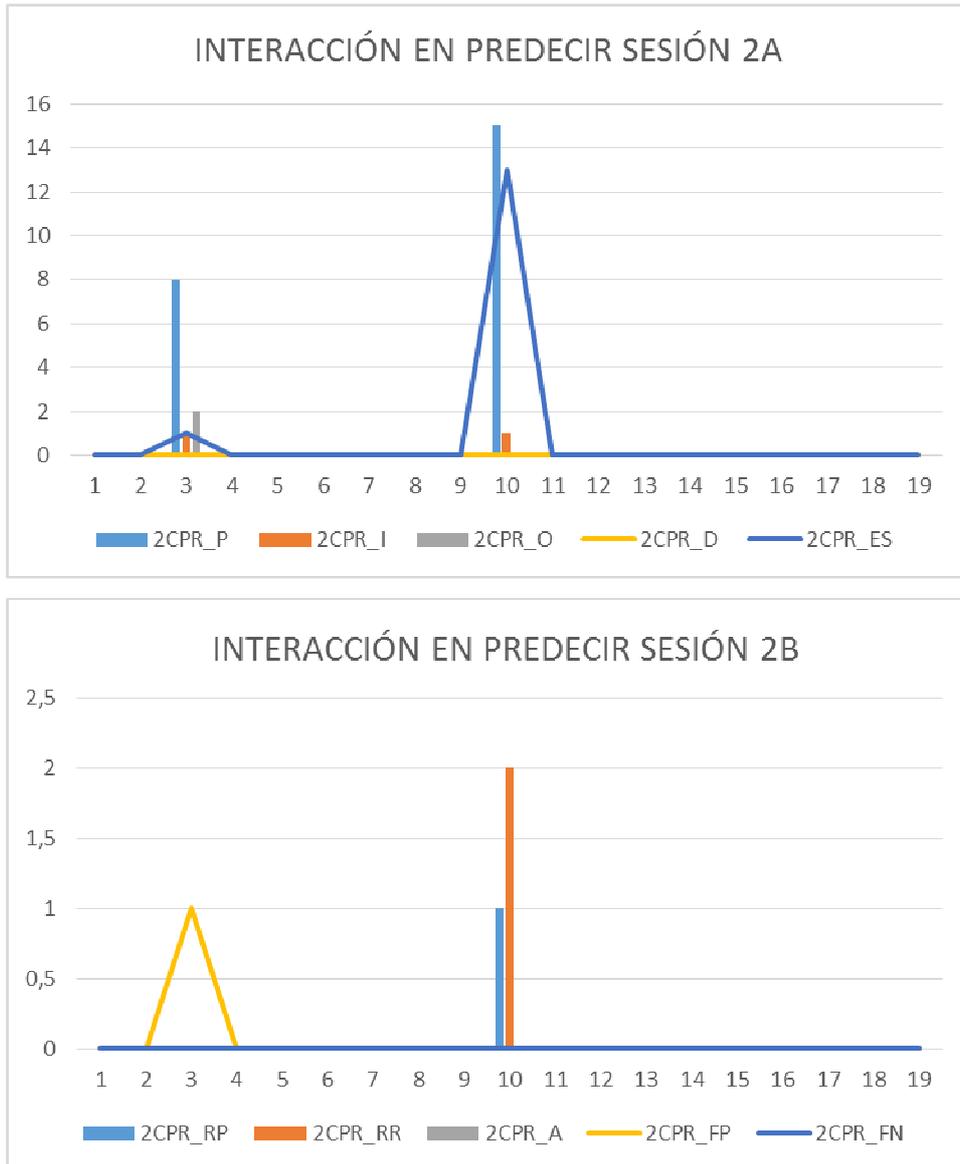


Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

Durante el desarrollo de la estrategia de vocabulario las interacciones más utilizadas en ambas sesiones han sido las de preguntar, informar y ordenar. El feedback positivo y las demandas han sido utilizadas en ambas sesiones por el 16% y el 21% de los docentes respectivamente, así como las ayudas que en ambas sesiones ha sido utilizada por el 10% de los docentes. Además las dos sesiones tienen en común que la interacción de reformulación de las preguntas no se ha llevado a cabo por ningún docente. También en ambas sesiones se aprecia que hay docentes cuya interacción en esta estrategia es nula y ello es debido a que no han utilizado durante la sesión la estrategia de vocabulario.

Las interacciones más utilizadas durante la estrategia de *activar el conocimiento previo* han sido preguntar y ordenar, ambas han sido utilizadas por el 31% de la muestra. El 26% ha utilizado informar, siendo la segunda interacción más empleada. Tanto el realizar evaluaciones simples como la reelaboración de respuestas ha sido utilizada por el 21% de los docentes. El 16% ha realizado feedback positivo en algún momento de la sesión. Las interacciones menos utilizadas han sido el feedback negativo y la demanda, que no la ha utilizado ningún docente, seguido de la reformulación de preguntas y de ayudas, que ha sido utilizada por un 5% de los docentes de la muestra (ver Figura 17).

Figura 18. Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de predecir conocimientos previos en la segunda sesión.



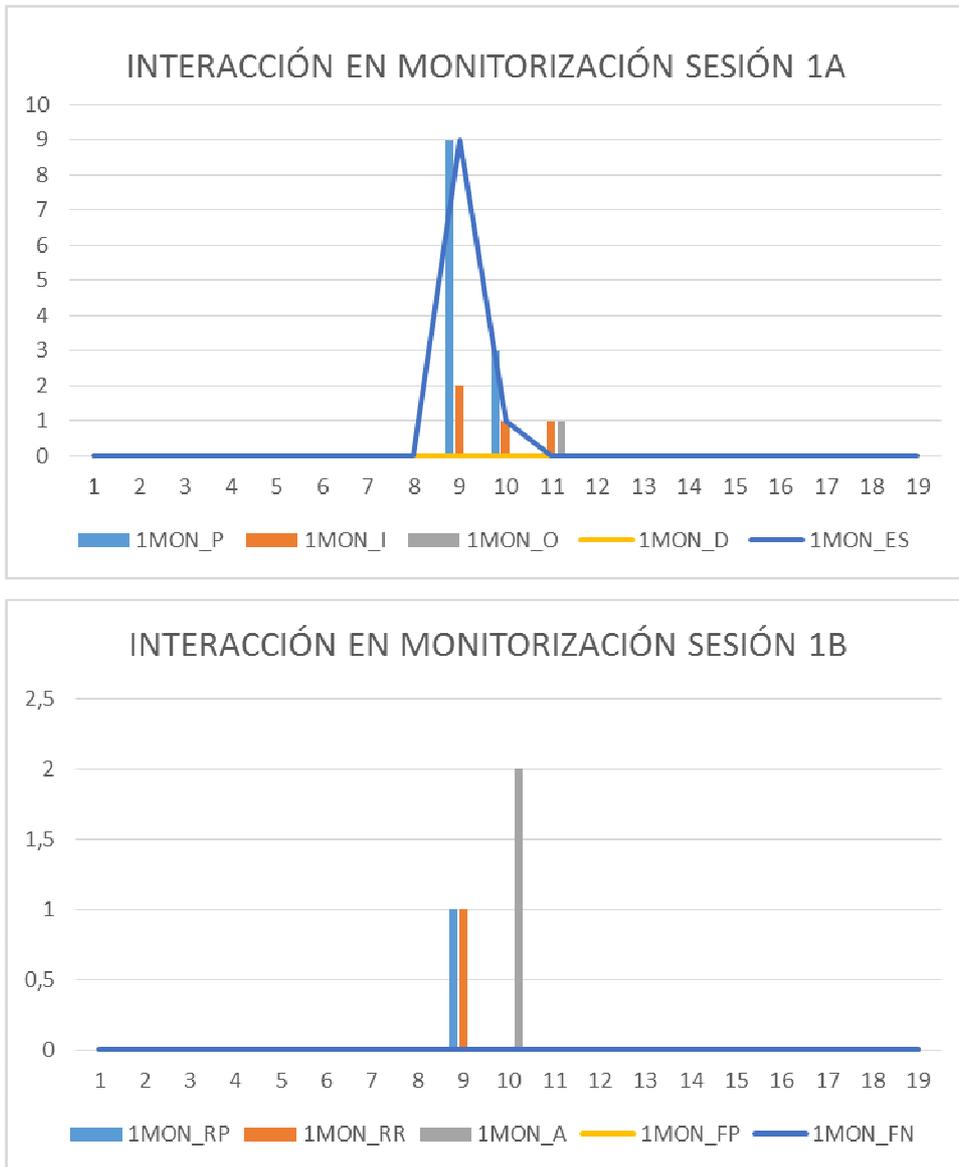
Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

Durante la sesión dos la interacción en la estrategia de predecir ha sido escasa. Sólo ha existido interacción en el 10% de los docentes. En esos docentes tanto la interacción de preguntar como las de informar y realizar evaluación simple han estado presentes. La demanda, la ayuda y el feedback negativo no han sido utilizadas por ningún docente. El 5% de los docentes ha utilizado al menos una vez durante la interacción el feedback positivo, ordenar, reformular preguntas y reelaborar respuestas (ver Figura 18).

Sobre la estrategia de activar conocimientos previos, en ambas sesiones no han sido utilizadas las interacciones de la demanda y el feedback negativo, además en la sesión dos tampoco ha sido utilizada la ayuda. El resto de interacciones han tenido lugar al menos una vez durante el desarrollo de la estrategia en ambas sesiones.

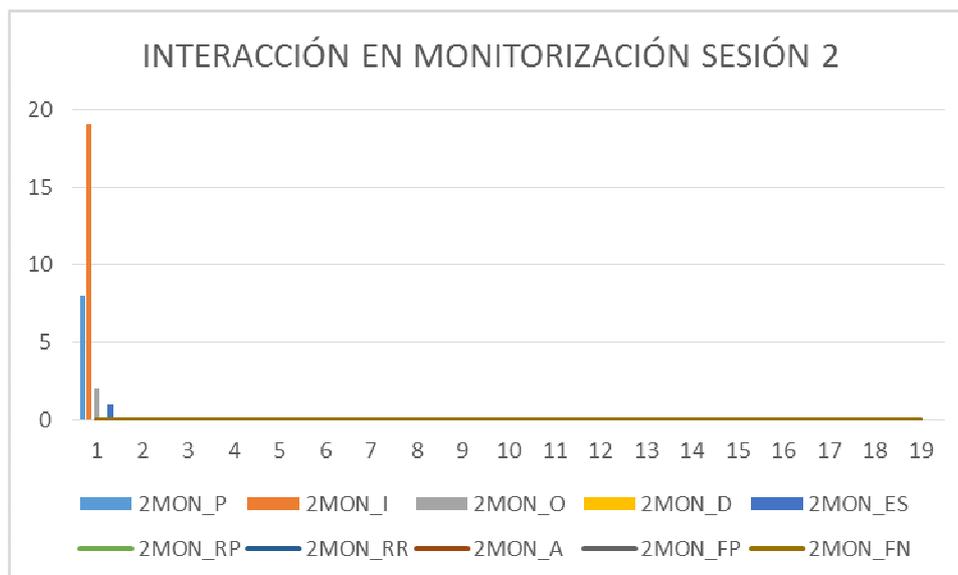
La interacción más utilizada en la sesión uno en la estrategia de *monitorización* ha sido la de informar, que se ha utilizado por el 16% de los docentes de la muestra llegando a producirse hasta 9 veces en una única sesión. El 10% han utilizado tanto la interacción de preguntar como la evaluación simple. En cuanto a ordenar, reformular preguntas, reelaborar respuestas y la ayuda, sólo han tenido lugar en el 5% de los casos. Hay tres interacciones que no han sido utilizadas durante esta estrategia que son la demanda y el feedback tanto positivo como negativo (ver Figura 19).

Figura 19. Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de monitorización en la primera sesión.



Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

Figura 20. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de monitorización en la segunda sesión.



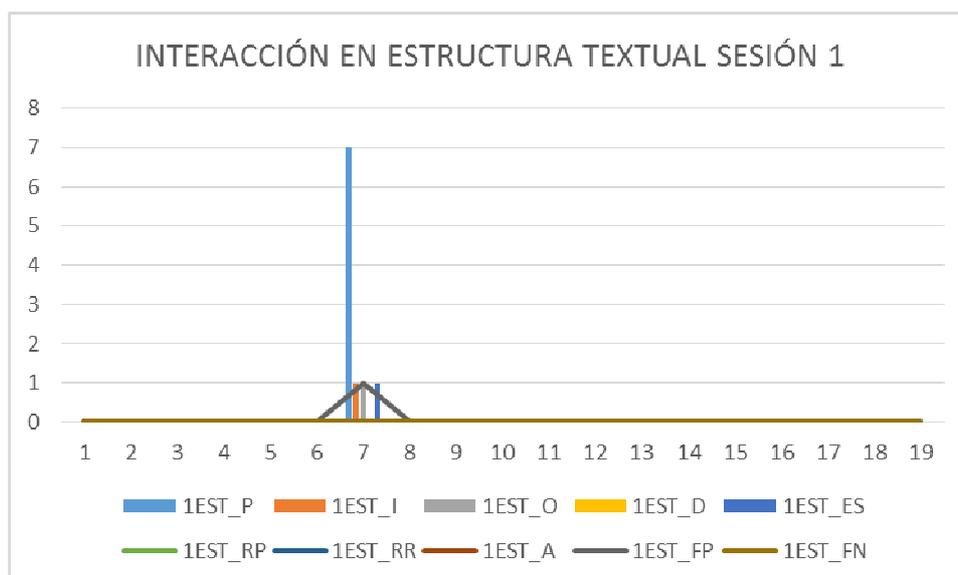
Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

Durante la sesión dos, la estrategia de monitorización apenas ha estado presente. Cabe señalar que la interacción más utilizada ha sido la de informar, seguida de la de preguntar. En tercer lugar estaría la interacción de ordenar y por último la evaluación simple. Todas ellas utilizadas únicamente por el 5% por ciento de los docentes. Las interacciones de demanda, reformular preguntas, reelaborar respuestas, ayuda y feedback positivo y negativo no han sido utilizadas en la segunda sesión en esta estrategia (ver Figura 20).

En ambas sesiones la interacción es muy baja pero hay cuatro interacciones que se repiten en las dos sesiones que son preguntar,

informar, ordenar y la evaluación simple. También hay tres interacciones que no aparecen en ninguna de las sesiones que son la demanda y el feedback tanto positivo como negativo. En la sesión uno hay un mayor número de interacciones ya que aparecen al menos en un 5% de la muestra el uso de reformulación de preguntas, reelaborar respuestas y la ayuda.

Figura 21. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de estructura textual en la primera sesión.

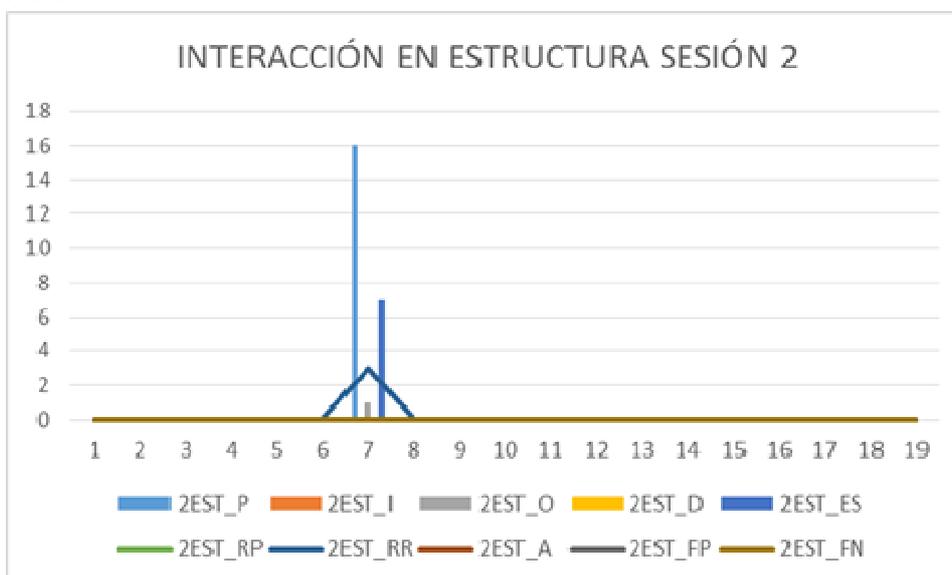


Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

En cuanto a la interacción que ha tenido lugar en la estrategia de *estructura textual* de la primera sesión, que ha sido utilizada por un 5% de los docentes de la muestra, cabe destacar que la más utilizada ha sido preguntar. Las interacciones de informar, ordenar, evaluación simple y feedback positivo han sido utilizadas una única vez durante la

estrategia. En lo referente a las interacciones de demanda, reformular preguntas, reelaborar respuestas, ayuda y feedback negativo no han sido utilizadas por ningún docente (ver Figura 21).

Figura 22. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de estructura textual en la segunda sesión.



Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

Durante la sesión dos, las interacciones en la estrategia de estructura textual han sido igualmente utilizadas por el 5% de la muestra. Igual que en la sesión anterior, la interacción más frecuente ha sido la de preguntar. También aparece un número elevado de veces la evaluación simple y la reelaboración de respuestas. La menos utilizada ha sido la interacción de ordenar, que únicamente se ha usado una vez durante el desarrollo de la estrategia en esta sesión. Hay

interacciones que no han tenido lugar como informar, demanda, reformulación de preguntas, ayuda y feedback positivo y negativo (ver Figura 22).

Se aprecia que en ambas sesiones la interacción de preguntas es la más utilizada. Además, en ambas sesiones aparece al menos una vez ordenar y la evaluación simple. Las interacciones de demanda, reformulación de preguntas, ayuda y feedback positivo y negativo no aparecen en ninguna sesión.

En lo que se refiere a la interacción que ha tenido lugar en la estrategia de *responder preguntas* en torno a los contenidos del texto, durante la primera sesión el 79% de los docentes ha utilizado la interacción de ordenar y esta ha sido utilizada 5 o más veces por más de la mitad de la muestra (53%). El 68% de los docentes utiliza la interacción de informar, siendo la segunda más utilizada en esta estrategia durante la sesión uno, dándose un caso llamativo en el que se ha llegado a utilizar 30 veces. Cabe señalar que más de la mitad de los docentes (58%) interaccionan a través de preguntas en esta estrategia alcanzando las 30 veces en un caso y superándolas en otro. El 31% de los docentes utiliza feedback positivo en contraposición con el 5% que utilizan feedback negativo. La interacción de relaborar respuestas y la evaluación simple han sido utilizadas por el 16% de los docentes. En cuanto a la reformulación de preguntas y la demanda,

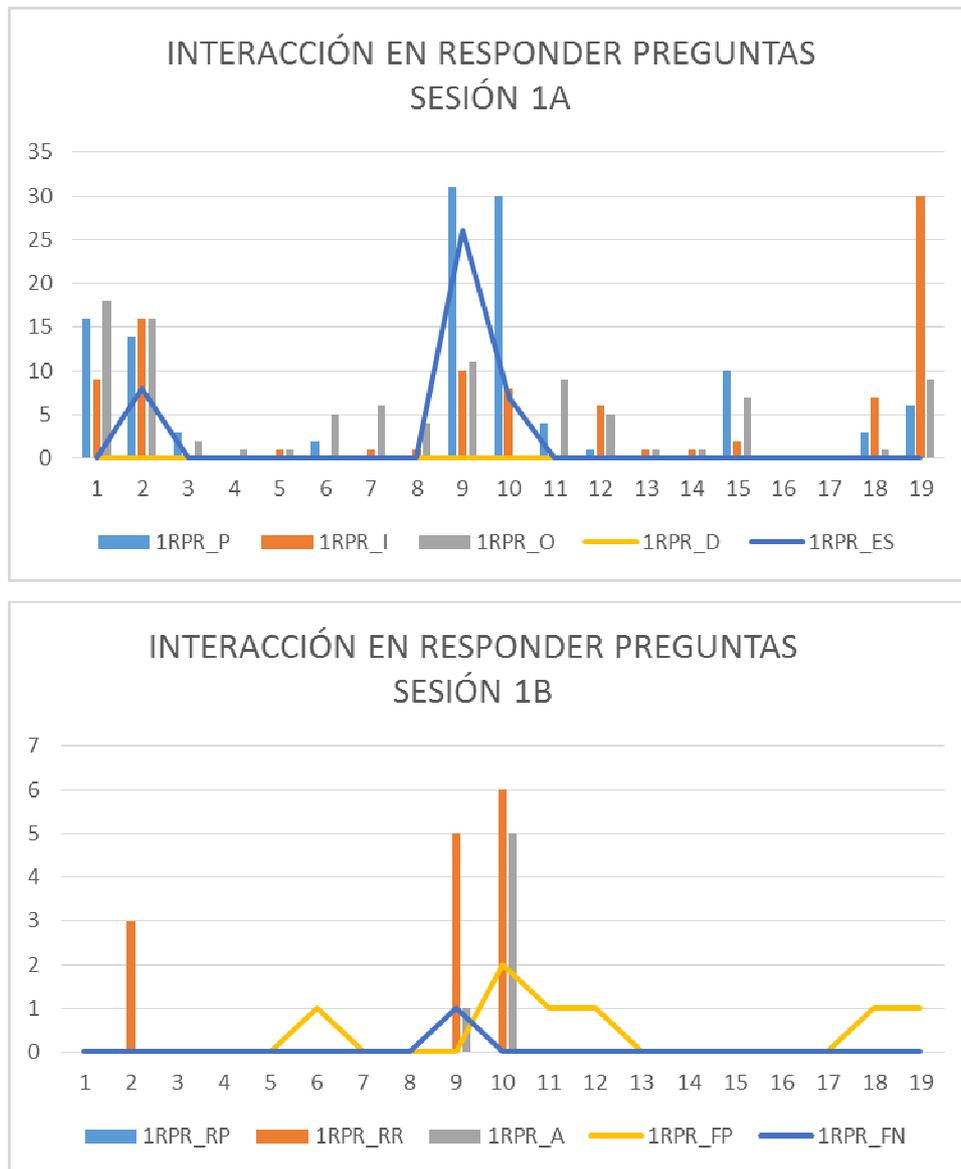
decir que no han sido usadas por ningún docente y la ayuda únicamente por el 10% de los docentes (ver Figura 23).

Durante la segunda sesión, en la estrategia de responder a preguntas sobre los contenidos del texto, el 63% de los docentes ha utilizado la interacción de ordenar, es decir, el profesor ha explicado la tarea, o lo que se debe hacer en la tarea. La segunda interacción más utilizada ha sido la de preguntar, llevada a cabo en un 53% de la muestra. Un alto número de interacciones se han dado en informar llegando a superar las 12 veces en algún docente y siendo utilizada por el 42% de la muestra. La interacción en feedback positivo y la evaluación simple ha sido practicada por el 5% de la muestra. En cuanto a la interacción de demanda, reformulación de preguntas y reelaboración de respuestas, ayuda y feedback negativo no han tenido lugar en esta estrategia (ver Figura 24).

En ambas sesiones en esta estrategia la interacción más utilizada por los docentes ha sido la de ordenar, seguida de preguntar e informar. En ninguna de las sesiones se ha utilizado la demanda y la reformulación de preguntas.

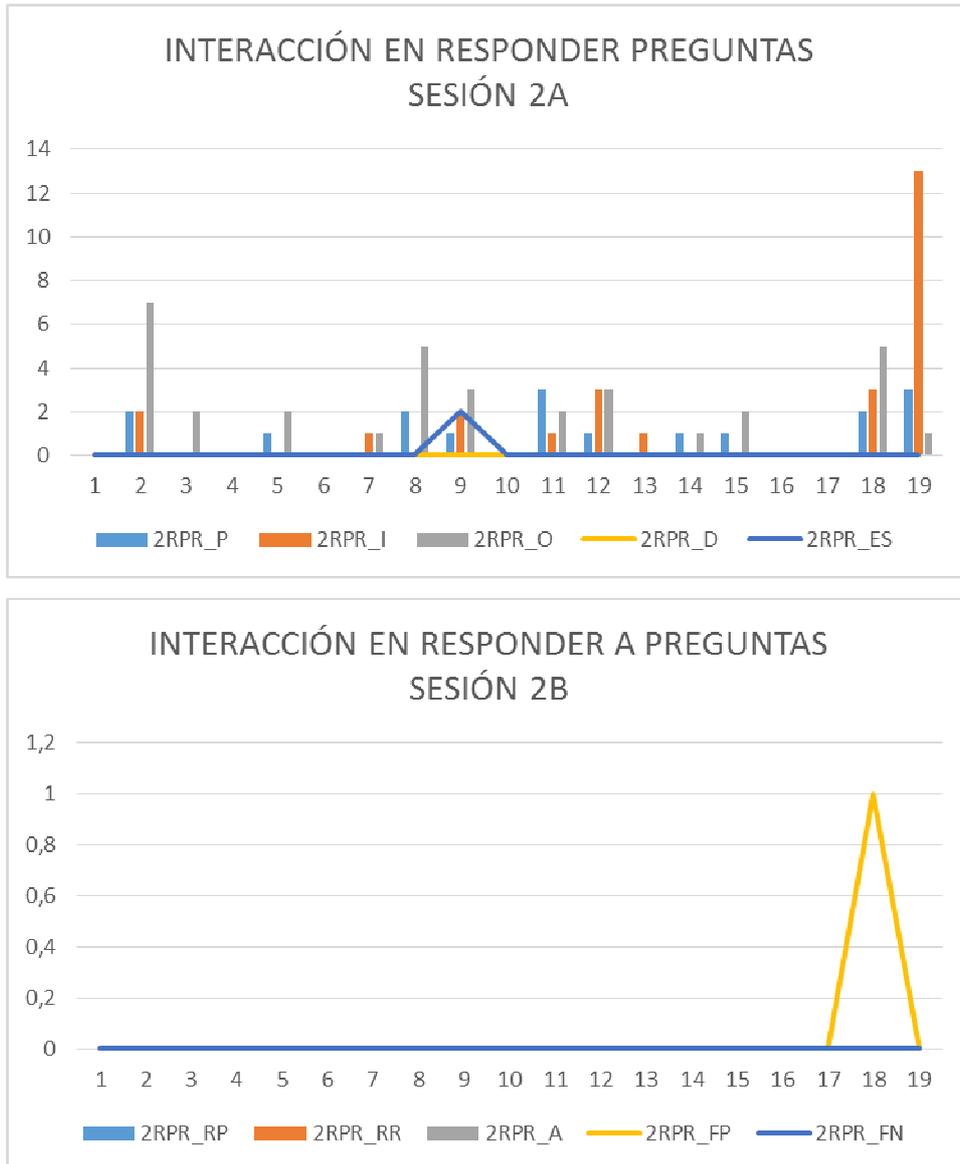
En lo que se refiere a la estrategia de *elaborar preguntas* no procede realizar el análisis de las interacciones ya que esta estrategia no ha sido puesta en práctica por ninguno de los docentes en ninguna de las sesiones.

Figura 23. Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de responder a preguntas en la primera sesión.



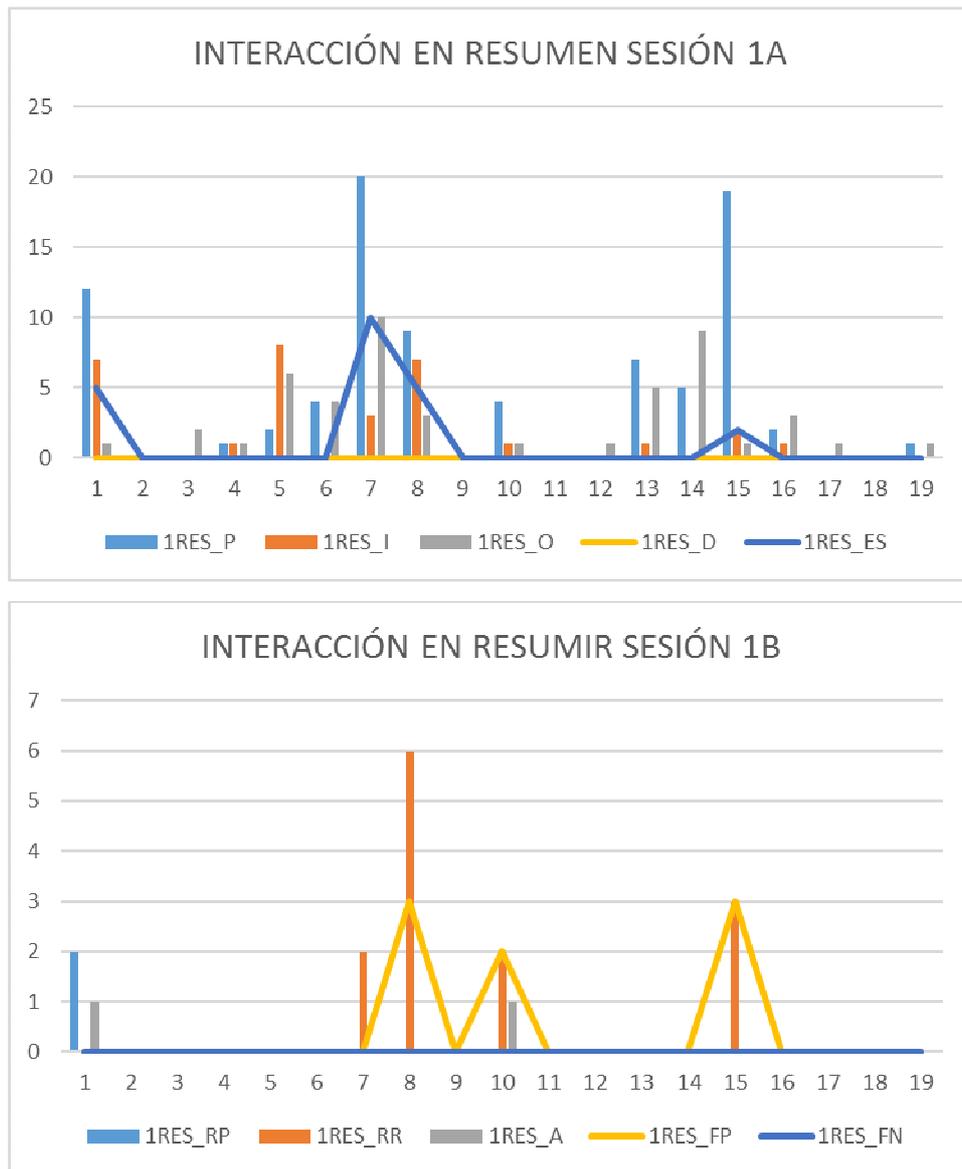
Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

Figura 24. Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de responder a preguntas en la segunda sesión.



Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

Figura 25. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de resumen en la primera sesión.



Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

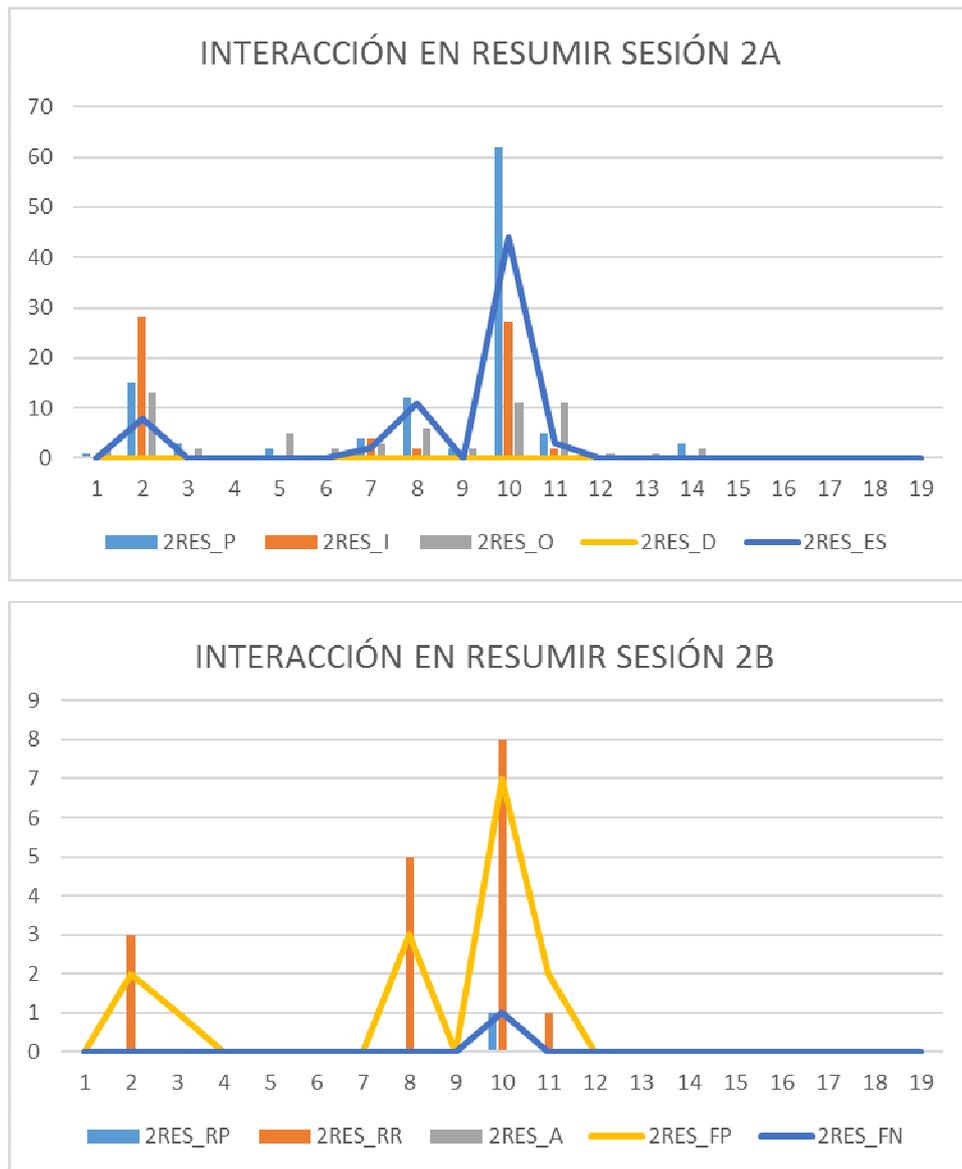
Durante la primera sesión, en la estrategia de *resumir*, la interacción de ordenar ha estado presente en el 79% de la muestra seguida de la de preguntar que la han utilizado más de la mitad de la muestra (63%). En cuanto a la interacción en informar, ha estado presente en el 47% de la muestra. La reelaboración de respuestas ha sido utilizada por el 21% de los docentes y el feedback positivo y la evaluación simple por el 16% de la muestra. Las menos utilizadas han sido la demanda y el feedback negativo, que no lo han usado ninguno de los docentes, seguido por la reformulación de preguntas, usado por el 5% de la muestra y la ayuda, usado por el 10% (ver Figura 25).

En la segunda sesión la interacción más utilizada durante la estrategia resumen ha sido ordenar, es decir, el profesor explica la tarea o lo que deben hacer en la tarea, estando presente en el 68% de la muestra. A continuación la interacción preguntar, que ha sido usada en más de la mitad de la muestra (53%) en uno de los casos superando las 60 veces durante el desarrollo de la estrategia. El 26% han interactuado informando y haciendo evaluación simple y un 21% haciendo reelaboración de respuestas y feedback positivo. Las menos utilizadas han sido la demanda y la ayuda, ya que ningún docente las ha usado, seguido de la reformulación de preguntas y el feedback negativo que ha sido usado en el 5% de la muestra (ver Figura 26).

En ambas sesiones la interacción más utilizada ha sido la de ordenar, seguida de preguntar y de informar. En ninguna de las sesiones la estrategia resumir ha interactuado con demanda. Las dos sesiones coinciden en que en el 5% de los casos se interactúa en reformulación de la pregunta y en el 21% en reelaboración de la respuesta.

En cuanto a la interacción llevada a cabo en la estrategia de *representaciones visuales*, las interacciones de preguntas y feedback positivo han sido utilizadas por el 16% de los docentes. Las interacciones de informar, ordenar, evaluación simple y reelaborar repuestas han sido las segundas más frecuentes, llegando a ser utilizadas por el 10% de la muestra, alcanzando valores en el caso de la reelaboración de respuestas de hasta 12 veces durante la puesta en práctica de la estrategia. El resto de interacciones, feedback negativo, ayuda, reformulación de preguntas y demanda no se han dado en esta estrategia (ver Figura 27).

Figura 26. Gráficos Comparativos de las Medias Obtenidas en Interacción para la Estrategia de Resumen en la Segunda Sesión.



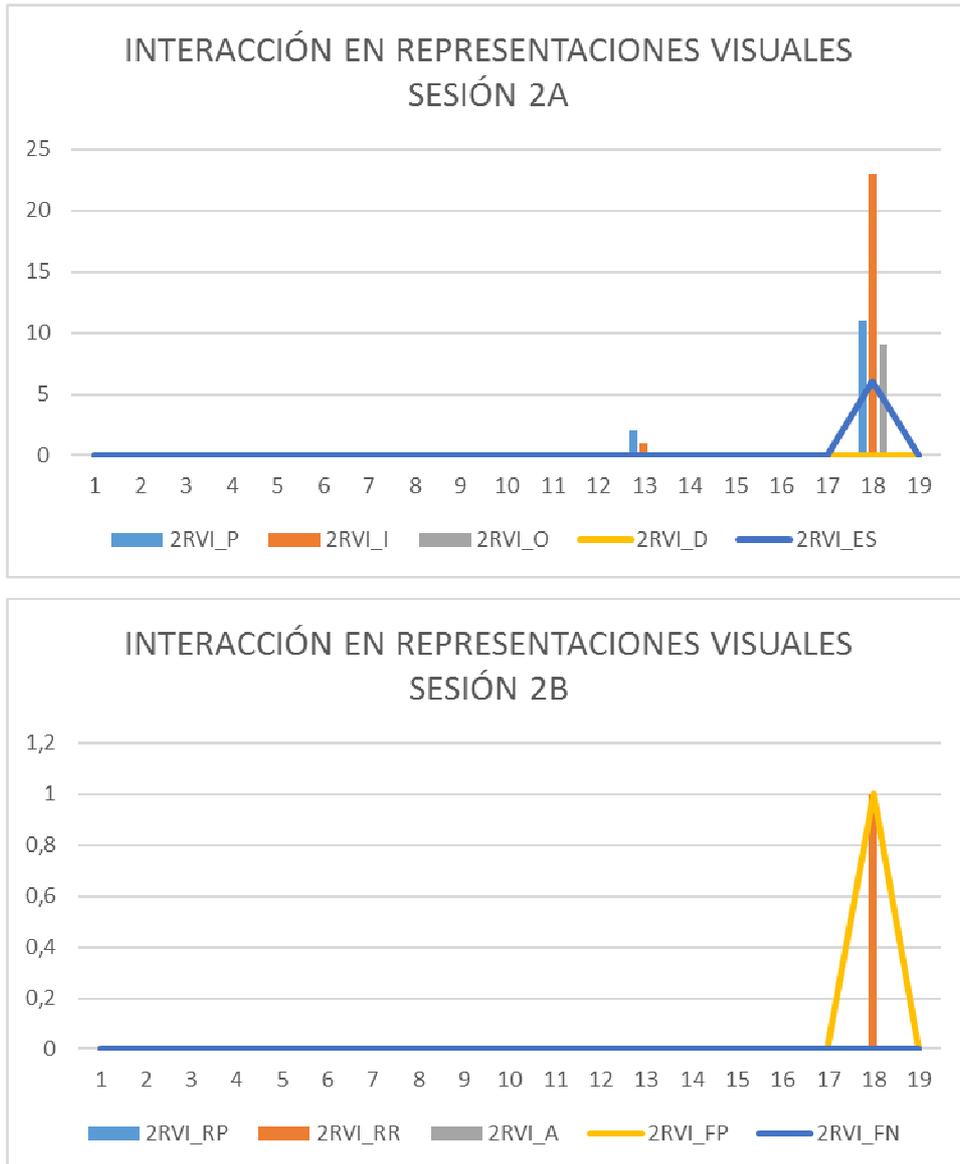
Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

Figura 27. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de representaciones visuales en la primera sesión.



Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

Figura 28. Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de representaciones visuales en la segunda sesión.

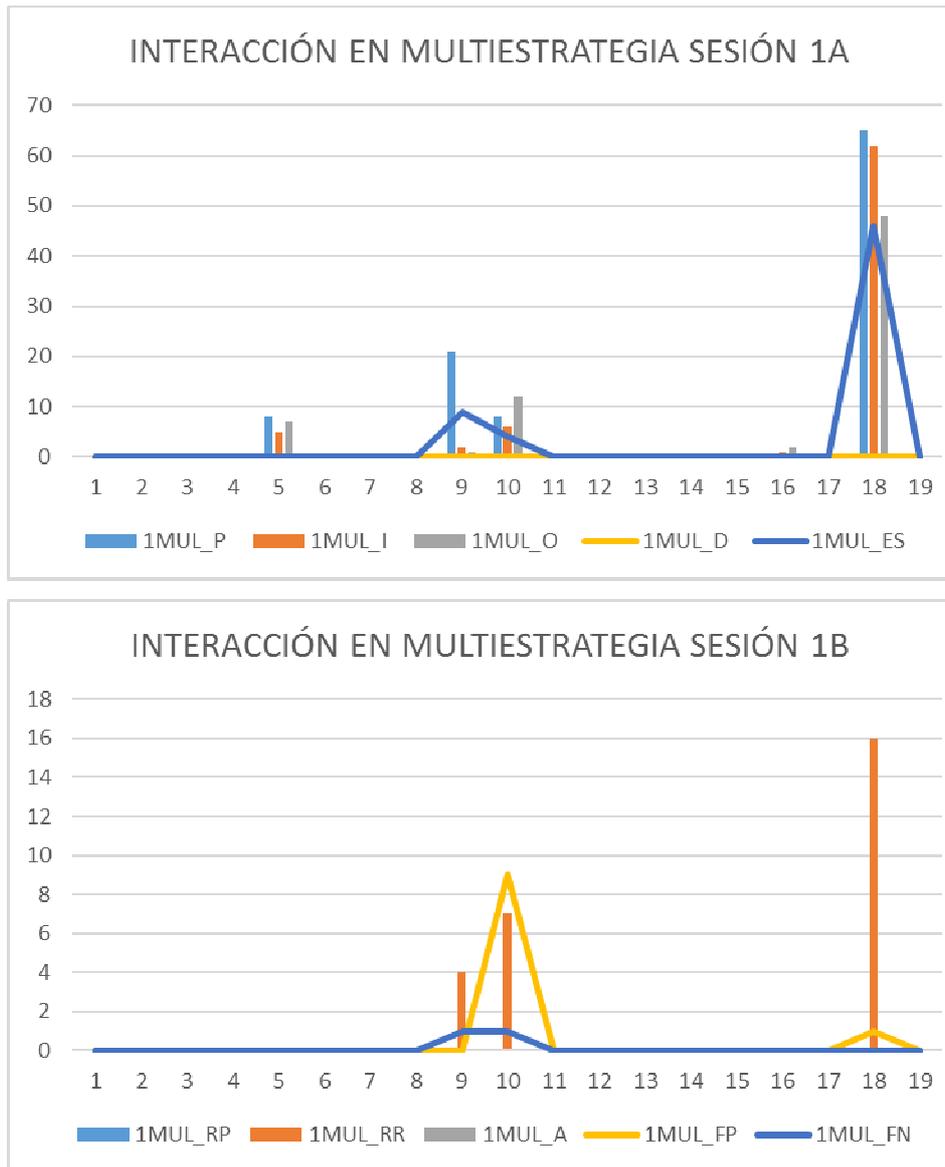


Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

En la segunda sesión, la interacción llevada a cabo durante la puesta en práctica de la estrategia de representación virtual del texto viene marcada por un elevado número de veces que es utilizada la interacción de informar por uno de los docentes, superando las 20 veces a lo largo del desarrollo de la estrategia. Esta interacción, junto con la de preguntar, han sido las utilizadas por un 10% de los docentes, seguidas de la interacción de ordenar, evaluación simple, reelaborar respuestas y feedback positivo que las han utilizado un 5% de los docentes. La demanda, la reformulación de preguntas, la ayuda y el feedback negativo son interacciones que no han aparecido en esta estrategia (ver Figura 28).

La interacción en ambas sesiones de la estrategia de representaciones visuales coincide en el uso de preguntar, informar, ordenar, evaluación simple, reelaboración de respuestas y feedback positivo. También coinciden en ambas sesiones las interacciones que no han tenido lugar como demanda, reformulación de preguntas, ayuda y feedback negativo. Otra coincidencia es que, en ambas sesiones, informar ha sido manifestada por el 10% de los docentes.

Figura 29. Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de multiestrategias en la primera sesión.



Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

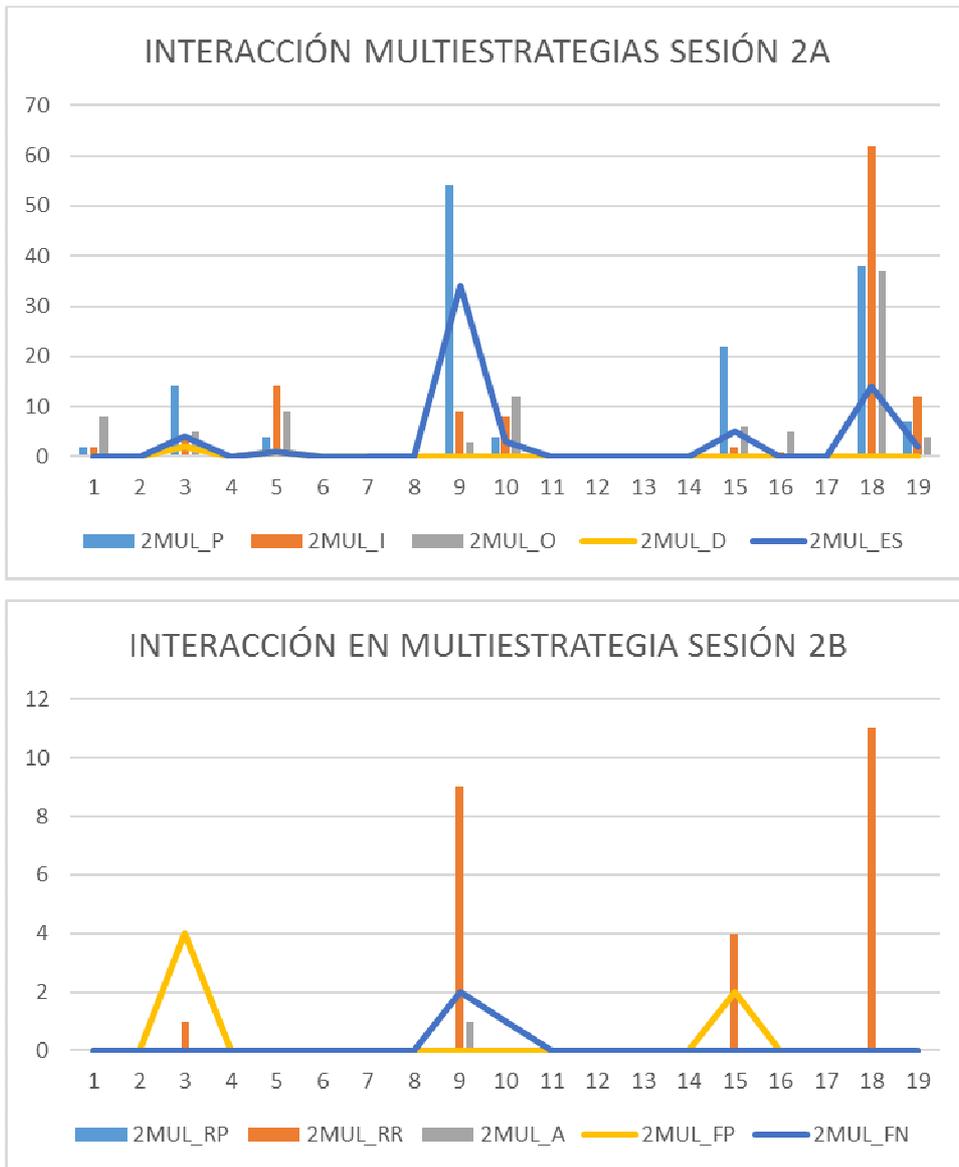
Es reseñable que la interacción en el desarrollo de *multiestrategias* alcanza valores de más de 60 veces en alguno de los casos como en preguntas y en informar. Las interacciones más utilizadas por los docentes han sido informar y ordenar alcanzando un total del 26% de los docentes de la muestra. La interacción de preguntar ha sido usada por el 21% de los docentes y la reelaboración de respuestas por un 16%. La evaluación simple así como el feedback tanto positivo como negativo, han sido puestos en práctica por el 10% de los docentes. La interacción de demandar, de reformular preguntas y la ayuda no han sido utilizadas en el uso de *multiestrategias* en esta sesión por ningún docente (ver figura 29).

En las interacciones de la segunda sesión, durante la puesta en práctica de *multiestrategias*, destaca el uso de la interacción de ordenar utilizada por el 47% de los docentes de la muestra. Tanto la interacción en preguntar como en informar han sido puestas en práctica por el 42% de los docentes llegando a alcanzar en algunos docentes más de 50 veces durante el uso de la *multiestrategia*. En esta segunda sesión también el interactuar realizando evaluaciones simples ha sido utilizada por el 37% de los docentes. La reformulación de preguntas se ha usado en el 21% de los casos y el feedback negativo, el positivo y la demanda, son empleadas por el 10% de los docentes. La única interacción que no ha tenido lugar en esta sesión durante el uso de *multiestrategias* ha sido la reformulación de preguntas (ver Figura 30).

En ambas sesiones las interacciones más utilizadas han sido preguntar, informar y ordenar y, en ambas sesiones, dos de ellas aparecen un número muy elevado de veces en algunos docentes. Otra coincidencia durante la puesta en práctica de multiestrategias es que el 10% de los docentes, en ambas sesiones, han utilizado el feedback positivo y el negativo, y en ninguna de las dos sesiones se interactúa reformulando preguntas.

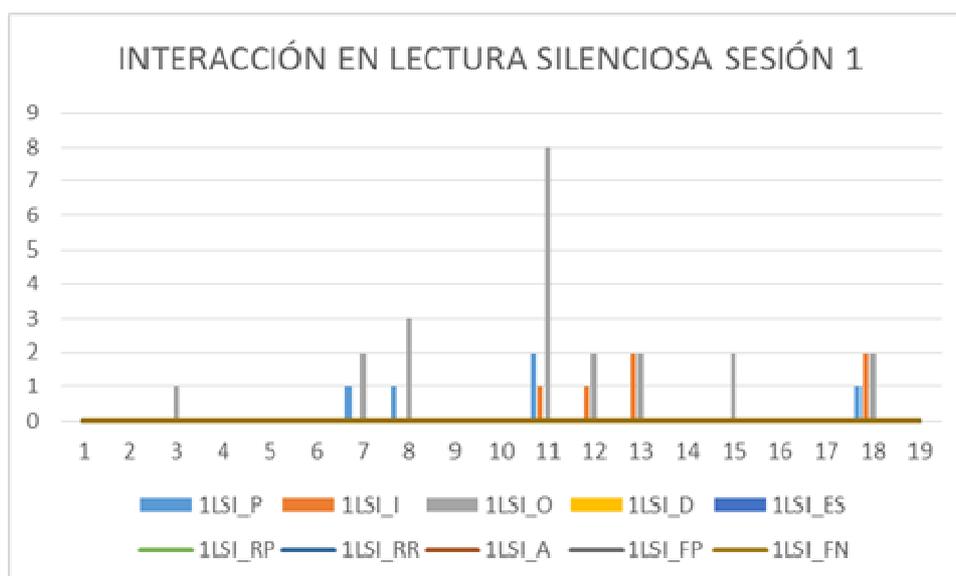
En la interacción durante la lectura silenciosa ha sido predominante el uso de órdenes a los estudiantes, siendo utilizada en el 42% de los casos. Los docentes han interactuado también con preguntas e informando en un 21% de los casos. El resto de interacciones no han tenido lugar en el desarrollo de esta estrategia (ver Figura 31).

Figura 30. Gráficos comparativos de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de multiestrategias en la segunda sesión.



Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

Figura 31. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de lectura silenciosa en la primera sesión.



Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

Durante la segunda sesión, las interacciones más frecuentes en lectura silenciosa han sido las de ordenar, usada en el 37% de los casos, seguida de informar, usada por un 26% de la muestra, y preguntar, utilizada por un 16% de los docentes. El resto de interacciones no han tenido lugar en esta sesión para la lectura silenciosa (ver Figura 32).

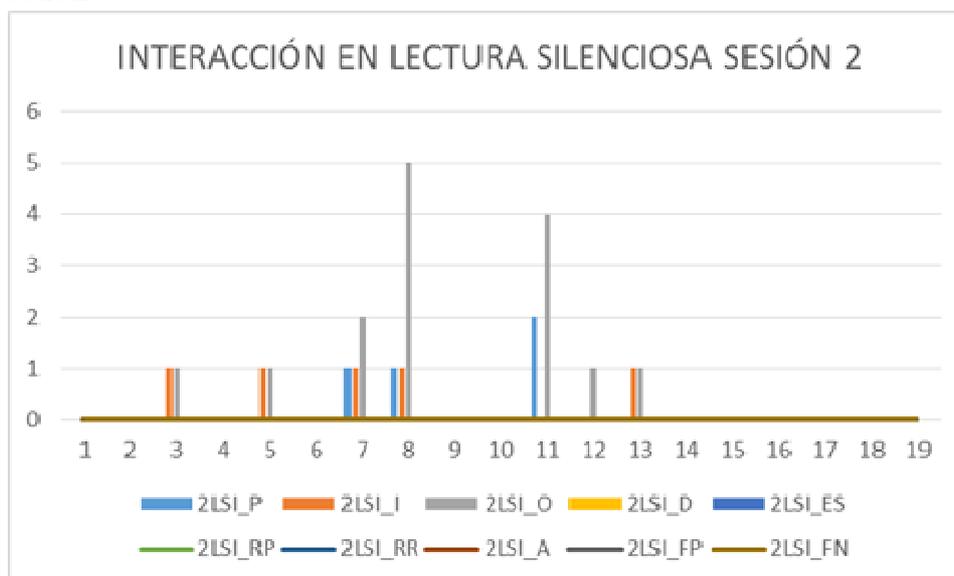
En ambas sesiones los docentes utilizan el mismo tipo de interacciones, informar, preguntar y ordenar, aunque no con el mismo porcentaje. También coinciden en que en ninguna de las sesiones se ha interactuado con demanda, con evaluación simple, con reformulación de preguntas, con reelaboración de respuestas, con ayuda, con

feedback positivo ni con feedback negativo.

En la primera sesión las interacciones que han tenido lugar más frecuentemente durante la puesta en práctica de la lectura oral han sido la de ordenar, con una utilización del 84% de los docentes de la muestra, seguida de interactuar realizando evaluación simple, por un 58% de los docentes, y de informar, puesta en práctica por un 42% de la muestra. Un 37% han interactuado mediante preguntas y un 26% ha utilizado feedback positivo con sus alumnos. El feedback negativo y la reelaboración de respuestas han sido empleadas por el 5% de la muestra. Las interacciones en reformular preguntas, en ayuda y en demanda, no han tenido lugar durante la lectura oral en esta sesión (ver Figura 33).

La interacción más frecuente en la segunda sesión durante la lectura oral ha sido ordenar, que la han utilizado el 89% de los docentes. Las interacciones más comunes producidas en la segunda sesión durante la lectura oral han sido preguntar y realizar la evaluación simple, utilizada en el 47% de los docentes. El 42% de los maestros ha interactuado informando y el 21% ha realizado feedback positivo en esta estrategia. Únicamente un 5% ha reelaborando respuestas y ningún docente ha interactuado reformunalndo preguntas, ayudando o realizando feedback negativo. Tampoco se ha demandado por parte del alumnado durante el desarrollo de la lectura oral (ver Figura 34).

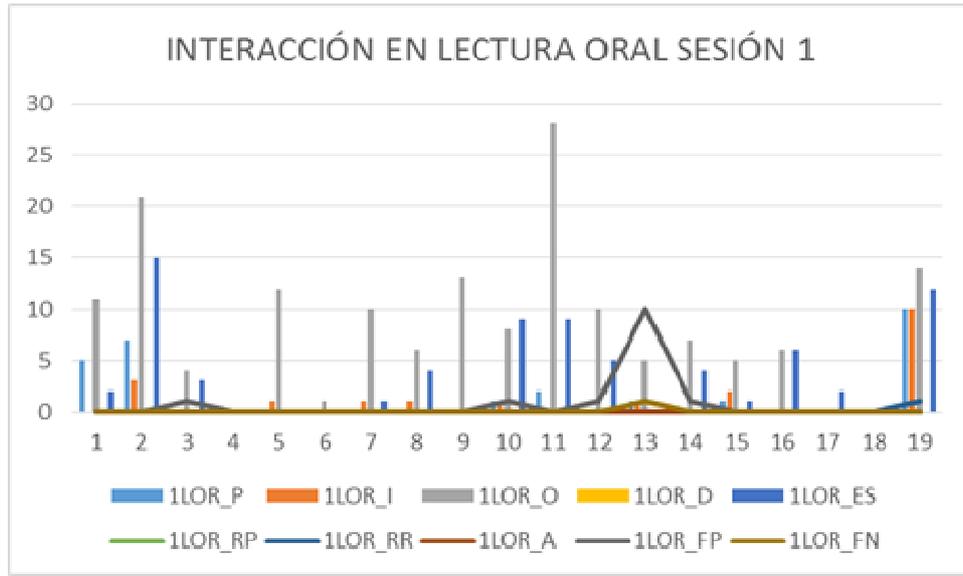
Figura 32. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de lectura silenciosa en la segunda sesión



Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

En ambas sesiones la interacción más utilizada por los docentes ha sido ordenar. El mismo número de docentes en las dos sesiones ha interactuado informando y en ambas sesiones se ha utilizado preguntar, evaluación simple, reformular preguntas y feedback positivo pero en distinto porcentaje en una y otra sesión. Otro dato común es que en ninguna de las sesiones los alumnos demandan ni el profesor da ayudas

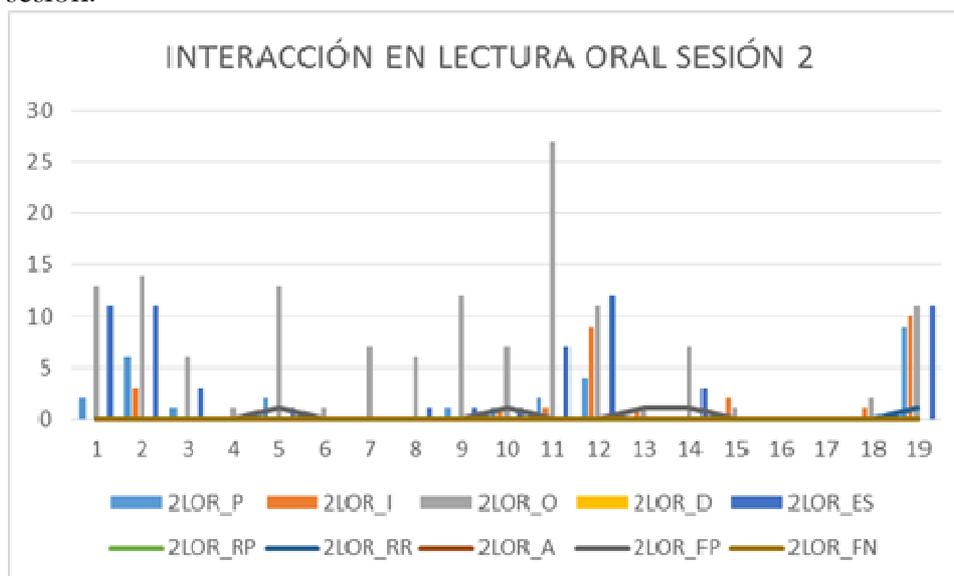
Figura 33. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de lectura oral en la primera sesión



Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

Una vez realizado el análisis del uso de las interacciones en cada una de las estrategias para cada una de las sesiones, seguidamente se presenta la comparativa entre sesión en relación al uso de las interacciones que se han producido, identificando con ello las interacciones más y menos empleadas en cada sesión.

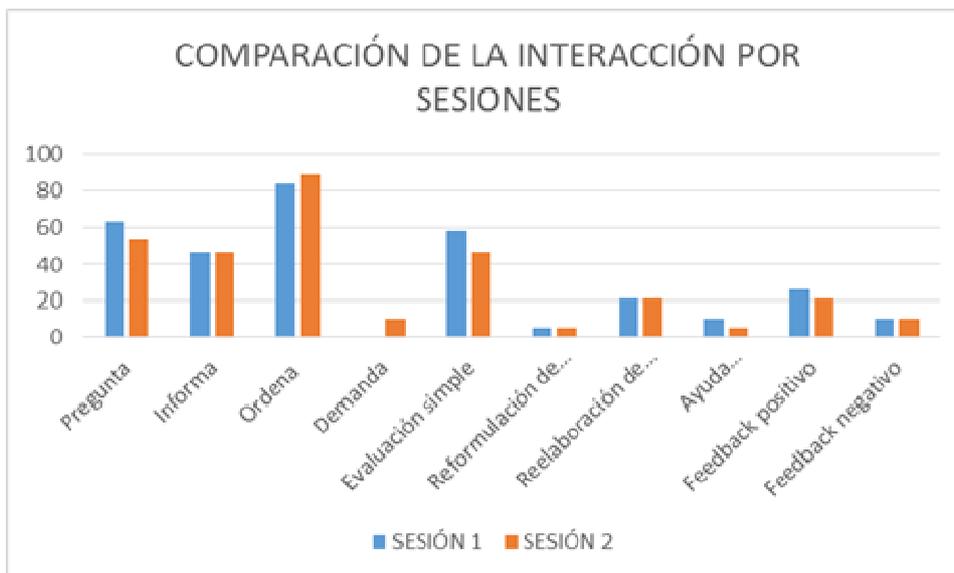
Figura 34. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para la estrategia de lectura oral en la segunda sesión.



Nota. Ver abreviaturas en Tabla 1 y Tabla 2.

En este caso, tal y como se puede ver en la Figura 35, en ambas sesiones las interacciones más utilizadas por los docentes han sido las de ordenar, preguntar, evaluación simple e informar. La reelaboración de la respuesta por el profesor y el feedback positivo son usados por un 20% o más de la muestra del estudio en ambas sesiones. Otro dato común es que en ambas sesiones son escasas las interacciones donde los alumnos demandan y donde el profesor da ayudas. Asimismo, la interacción de reformular preguntas tiene porcentajes muy bajos en las dos sesiones.

Figura 35. Gráfico comparativo de las medias obtenidas en interacción para las dos sesiones.



Finalmente, y a la vista de los resultados, se observa que en todas las estrategias alguno de los docentes en mayor o menor medida ha interactuado a través de preguntar y ordenar. También se observa que las interacciones que menos han utilizado los docentes han sido el feedback negativo y reformular preguntas. Además la demanda de los alumnos se ha producido solamente durante la puesta en práctica de multiestrategias, únicamente en la segunda sesión y en el 10% de los casos. En resumen, las interacciones más frecuentes para las dos sesiones han sido las de preguntar, ordenar y la evaluación simple, y las menos utilizadas la demanda y la reformulación de preguntas.

Resultados de Regresión Logística

El análisis de regresión lineal que se presenta a continuación examina en qué medida es posible obtener la predicción del efecto del uso de estrategias sobre la medida de la comprensión lectora de los alumnos, mediante la correlación múltiple del conjunto de las medidas totales de las estrategias de comprensión lectora sobre la medida predicha de las variables de comprensión lectora, y considerando las aportaciones específicas de cada una de las estrategias de comprensión lectora. Si el número de variables predictoras es amplio, mayor y más acertada es la posibilidad de predecir la variable, por ese motivo como variables predictoras de la comprensión lectora se utilizaron las puntuaciones totales de las estrategias: vocabulario, predecir, monitorización, estructura textual, responder preguntas, resumen, representación visual, multiestrategia, lectura silenciosa y lectura oral; obteniéndose los siguientes resultados.

Se obtuvieron resultados estadísticamente significativos que apoyan la predicción de las diferentes variables de comprensión lectora a partir de las variables del tipo de estrategia, tal como se muestra en las tablas 5 y 6, en la que figura la reducción proporcional del error cuadrático lograda utilizando la regla de predicción para regresión múltiple (R^2) en contraposición con la simple predicción de la variable dependiente a partir de su propia medida (Aron, 1999) y el peso

específico de los coeficientes de regresión estandarizados (coeficientes β) de cada una de las variables de la comprensión lectora en la predicción.

Predicción de las Estrategias en el Total de la Comprensión Lectora

Como se observa en las tablas 5 y 6, en general, la reducción proporcional del error cuadrático lograda utilizando la regla de predicción para regresión múltiple (R^2) de las medidas de las diez estrategias utilizadas para predecir las medidas de comprensión lectora es más bien alta en la segunda sesión, y además, estadísticamente significativa, explicando un 86% de la varianza de la variable dependiente. Se puede decir que en la predicción de comprensión total para pingüinos [$R^2 = 0.860$; $F = 12.079$; $p = .001$], observando los coeficientes Beta de todas las variables predictoras de comprensión lectora conjuntas, se deduce que la variable lectura oral [$\beta = -0.872$; $t = -1.441$; $p = .188$] es la más importante seguida por vocabulario [$\beta = -0.377$; $t = -1.013$; $p = .341$]; monitorización [$\beta = 0.328$; $t = 0.953$; $p = .368$]; representación visual [$\beta = -0.307$; $t = -3.055$; $p = .016$]; predecir [$\beta = 0.286$; $t = 0.753$; $p = .473$]; lectura silenciosa [$\beta = 0.204$; $t = 1.974$; $p = .084$]; estructura textual [$\beta = 0.150$; $t = 1.370$; $p = .208$]; responder preguntas [$\beta = -0.061$; $t = -0.542$; $p = .603$]; resumen [$\beta = 0.054$; $t = 0.212$; $p = .837$]; y por último, multiestrategia [$\beta = -0.015$; $t = -0.065$; $p = .950$].

Tabla 5

Resultados del análisis de regresión lineal de las medidas de estrategias de la sesión uno para predecir las medidas de comprensión lectora

Variables predichas de comprensión lectora			Variables predictoras de comprensión lectora				
	R ² corregida	F	p		β	t	p
Total Sioux	.445	2.314	.137	1Vocabulario	-.658	-.587	.575
				1Predecir	.302	.567	.589
				1Monitorización	.115	.291	.780
				1Estructura Textual	.659	2.373	.049
				1Responder Preguntas	-.795	-1.286	.239
				1Resumen	-.275	-1.172	.280
				1Representación Visual	.018	.072	.994
				1Multiestrategia	-.106	-.429	.681

Variables predichas de comprensión lectora				Variables predictoras de comprensión lectora			
	R ² corregida	F	p		β	t	p
				1Lectura Silenciosa	-.101	-.296	.776
				1Lectura Oral	.881	.903	.396
Anafóricas Sioux	.736	5.554	.016	1Vocabulario	-.408	-.527	.614
				1Predecir	.522	1.416	.200
				1Monitorización	.200	.735	.486
				1Estructura Textual	.710	3.707	.008
				1Responder Preguntas	-.817	-1.914	.097
				1Resumen	-.082	-.509	.626
				1Representación Visual	-.192	-1.109	.304
				1Multiestrategia	-.077	-.449	.667
				1Lectura Silenciosa	-.068	-.286	.783

Capítulo 4

Variables predichas de comprensión lectora				Variables predictoras de comprensión lectora			
	R ² corregida	F	p		β	t	p
Macroideas Sioux	.112	1.205	.416	1Lectura Oral	.489	.726	.492
				1Vocabulario	-.619	-.437	.676
				1Predecir	-.283	-.419	.688
				1Monitorización	-.258	-.516	.622
				1Estructura Textual	.603	1.716	.130
				1Responder Preguntas	-.311	-.398	.703
				1Resumen	-.448	-1.511	.175
				1Representación Visual	.013	.041	.968
				1Multiestrategia	.055	.176	.865
Explicitas Sioux	-.492	.416	.879	1Lectura Silenciosa	.014	.032	.976
				1Lectura Oral	1.192	.965	.367
				1Vocabulario	.421	.229	.825

Variables predichas de comprensión lectora				Variables predictoras de comprensión lectora			
	R ² corregida	F	p		β	t	p
				1Predecir	.545	.623	.553
				1Monitorización	-.003	-.004	.997
				1Estructura Textual	.422	.928	.384
				1Responder Preguntas	-.998	-.985	.358
				1Resumen	-.155	-.404	.698
				1Representación Visual	.325	.790	.456
				1Multiestrategia	-.139	-.343	.741
				1Lectura Silenciosa	-.282	-.503	.631
				1Lectura Oral	-.046	-.029	.978
Conocimiento Sioux	.105	1.193	.422	1Vocabulario	-1.640	-1.153	.287

Capítulo 4

Variables predichas de comprensión lectora			Variables predictoras de comprensión lectora		
R ² corregida	F	p	β	t	p
			.229	.338	.745
			.521	1.038	.334
			.244	.691	.512
			-.475	-.605	.565
			-.214	-.720	.495
			.062	.194	.852
			-.246	-.784	.459
			-.040	-.092	.929
			1.219	.983	.358

Tabla 6

Resultados del análisis de regresión lineal de las medidas de estrategias de la sesión dos para predecir las medidas de comprensión lectora

Variables predichas de comprensión lectora	Variables predictoras de comprensión lectora						
	R ² corregida	F	p	β	t	p	
Total Pingüinos	.860	12.079	.001	2Vocabulario	-.377	-1.013	.341
				2Predecir	.286	.753	.473
				2Monitorización	.328	.953	.368
				2Estructura Textual	.150	1.370	.208
				2Responder Preguntas	-.061	-.542	.603)
				2Resumen	.054	.212	.837
				2Representación Visual	-.307	-3.055	.016
				2Multiestrategia	-.015	-.065	.950

Capítulo 4

Variables predichas de comprensión lectora			Variables predictoras de comprensión lectora				
	R ² corregida	F	p		β	t	p
Anafóricas Pingüinos	.838	10.319	.001	2Lectura Silenciosa	.204	1.974	.084
				2Lectura Oral	-.872	-1.441	.188
				2Vocabulario	-.049	-.122	.906
				2Predecir	.919	2.251	.055
				2Monitorización	.716	1.934	.089
				2Estructura Textual	.097	.824	.434
				2Responder Preguntas	.103	.843	.424
				2Resumen	-.304	-1.120	.295
				2Representación Visual	-.374	-3.466	.008
				2Multiestrategia	-.212	-.863	.413
				2Lectura Silenciosa	.154	1.381	.205
				2Lectura Oral	-1.484	-2.278	.052

Variables predichas de comprensión lectora				Variables predictoras de comprensión lectora			
	R ² corregida	F	p		β	t	p
Macroideas Pingüinos	.716	5.532	.012	2Vocabulario	.066	.124	.904
				2Predecir	.273	.504	.628
				2Monitorización	.595	1.213	.260
				2Estructura Textual	.149	.958	.366
				2Responder Preguntas	-.127	-.786	.455
				2Resumen	.078	.215	.835
				2Representación Visual	-.397	-2.771	.024
				2Multiestrategia	.108	.332	.749
				2Lectura Silenciosa	.148	1.000	.347
2Lectura Oral	-1.485	-1.720	.124				
Explicitas Pingüinos	.489	2.724	.084	2Vocabulario	-.589	-.828	.432

Variables predichas de comprensión lectora			Variables predictoras de comprensión lectora				
	R ² corregida	F	p	β	t	p	
				2Predecir	-.517	-.713	.496
				2Monitorización	-.429	-.653	.532
				2Estructura Textual	.045	.214	.836
				2Responder Preguntas	-.474	-2.192	.060
				2Resumen	.435	.901	.394
				2Representación Visual	-.171	-.889	.400
				2Multiestrategia	.307	.701	.503
				2Lectura Silenciosa	.267	1.347	.215
				2Lectura Oral	.035	.030	.977
Conocimiento Pingüinos	.249	1.597	.259	2Vocabulario	-1.260	-1.460	.182
				2Predecir	-.155	-.176	.864
				2Monitorización	-.155	-.194	.851

Variables predichas de comprensión lectora			Variables predictoras de comprensión lectora			
R ² corregida	F	p	β	t	p	
			2Estructura Textual	.287	1.133	.290
			2Responder Preguntas	.413	1.574	.154
			2Resumen	.199	.339	.743
			2Representación Visual	.114	.492	.636
			2Multiestrategia	-.274	-.516	.620
			2Lectura Silenciosa	.135	.564	.588
			2Lectura Oral	1.093	.779	.458

Por otro lado, tomadas juntas las diez variables independientes incluidas en el análisis explican un 44.5 % de la varianza de la variable dependiente en la primera sesión, siendo la variable total sioux [$R^2 = 0.445$; $F=2.314$; $p = .137$] más baja que la variable total pingüinos y no resultado el modelo estadísticamente significativo. Analizando los coeficientes Beta de todas las variables predictoras de comprensión lectora conjuntas de esta sesión se deduce que la variable lectura oral [$\beta = 0.881$; $t = 0.903$; $p = .396$] al igual que en la predicción del total para la segunda sesión, es la de mayor peso y, por lo tanto, la más importante, seguida de las variables responder preguntas [$\beta = -0.795$; $t = -1.286$; $p = .239$]; estructura textual [$\beta = 0.659$; $t = 2.373$; $p = .049$]; vocabulario [$\beta = -0.658$; $t = -0.587$; $p = .575$]; predecir [$\beta = 0.302$; $t = 0.567$; $p = .589$]; resumen [$\beta = -0.275$; $t = -1.172$; $p = .280$]; monitorización [$\beta = 0.115$; $t = 0.291$; $p = .780$]; multiestrategia [$\beta = -0.106$; $t = -0.429$; $p = .681$]; lectura silenciosa [$\beta = -0.101$; $t = -0.296$; $p = .776$]; y por último representación visual [$\beta = 0.018$; $t = 0.072$; $p = .994$].

A continuación, se presentan los resultados de regresión del resto de variables dependientes de comprensión lectora, dándose los valores sólo para las variables independientes más significativas o próximas a la significación estadística junto con las más importantes en función del peso que representan con sus valores ponderados betas.

Predicción de las Estrategias en la Variable Anafórica de la Comprensión Lectora

La predicción de la primera sesión de preguntas anafóricas [$R^2 = 0.736$; $F = 5.554$; $p = .016$] y la predicción de la segunda sesión para preguntas anafóricas [$R^2 = 0.838$; $F = 10.319$; $p = .001$], muestran un 73.6% y un 83.8% y son estadísticamente significativas para explicar la varianza de la variable dependiente. En la primera sesión, de las variables predictoras tomadas, es estadísticamente significativa la variable de estructura textual [$\beta = 0.710$; $t = 3.707$; $p = .008$], y en la segunda sesión la variable de representación visual [$\beta = -0.374$; $t = -3.466$; $p = .008$]. Las variables que más aportan en la ecuación de regresión son, en la primera sesión, la variable de responder preguntas [$\beta = -0.817$; $t = -1.914$; $p = .097$] y, en la segunda sesión, la variable de lectura oral [$\beta = -1.484$; $t = -2.278$; $p = .052$].

Predicción de las Estrategias en la Variable Macroidea de la Comprensión Lectora

Por otra parte, el coeficiente de regresión de las medidas de las estrategias en comprensión lectora para predecir la variable de macroidea es más bajo para la primera sesión, 11.2% [$R^2 = 0.112$; $F =$

1.205; $p = .416$], que para la segunda, 71.6% [$R^2 = 0.716$; $F = 5.532$; $p = .012$], siendo estadísticamente significativo en esta última. En la segunda sesión, de las variables predictoras tomadas, es estadísticamente significativa la variable de representación visual [$\beta = -0.397$; $t = -2.771$; $p = .024$]. Así, en la predicción de las macroideas para la primera y la segunda sesión la variable predictora más importante es en ambos casos la lectura oral, que para la primera sesión tiene los valores [$\beta = 1.192$; $t = 0.965$; $p = .367$] y para la segunda sesión sus valores son [$\beta = -1.485$; $t = -1.720$; $p = .124$].

Predicción de las Estrategias en la Variable Explícita

Para la predicción del contenido explícito de comprensión lectora en la primera sesión [$R^2 = 0.492$; $F = 0.416$; $p = .879$] podemos afirmar que se explica en un 49.2% de la varianza de la variable dependiente, valor que se aproxima bastante a lo obtenido en la segunda sesión [$R^2 = 0.489$; $F = 2.724$; $p = .084$] donde se explica la varianza de la variable dependiente en un 48.9%; si bien en este caso el modelo se aproxima más a la significatividad estadística. Las variables predictoras que aportan un mayor peso en la ecuación de regresión son, en la primera sesión, responder preguntas [$\beta = -0.998$; $t = -0.985$; $p = .358$] y, en la segunda sesión, vocabulario [$\beta = -0.589$; $t = -0.828$; $p = .432$].

Predicción de las Estrategias en la Variable Conocimiento en la Comprensión Lectora

De la predicción de la variable conocimiento en la primera sesión [$R^2 = 0.105$; $F= 1.193$; $p = .422$] podemos afirmar que se explica en un 10.5% de la varianza de la variable dependiente, y en la segunda sesión [$R^2 = 0.249$; $F= 1.597$; $p = .259$] se puede explicar en un 24.9% teniendo esta última mayor significatividad que la primera, si bien en ninguna de ellas el modelo alcanza la significatividad estadística $p < .050$. De todas las variables predictoras de conocimiento en comprensión lectora la que más peso tiene en ambas sesiones es la variable vocabulario, siendo para la primera sesión [$\beta = -1.640$; $t = -1.153$; $p = .287$] y en la segunda sesión [$\beta = -1.260$; $t = -1.460$; $p = .182$].

Discusión y Conclusiones

El objetivo del presente estudio era, por un lado, alcanzar una mayor noción acerca de las estrategias e interacciones que los profesores del tercer ciclo de Educación Primaria utilizaban en sus aulas durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión

lectora y, en segundo lugar, estudiar la relación de estas variables con el rendimiento lector alcanzado por el alumnado. Este objetivo general a su vez se concretaba en tres más específicos, los cuales han sido cubiertos exitosamente tras el desarrollo de la investigación, tal y como se detalla a continuación.

En primer lugar, se perseguía identificar y describir cuáles eran las estrategias que utilizaban mayoritariamente los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria durante sus clases de lectura para beneficiar a sus alumnos en la consecución de un óptimo nivel de comprensión lectora. En relación con este objetivo específico se confirma la primera hipótesis de este estudio en la que se esperaba que las estrategias más utilizadas por los docentes para las sesiones de comprensión lectora fueran, tal y como evidencian los estudios de Liang y Dole (2006) y de Van Keer y Verhaeghe (2005), aquellas de tipo cognitivo que requieren niveles bajos de participación del alumno, constatándose en este estudio que las estrategias más utilizadas por los docentes han sido la lectura oral del texto, bien por parte de los alumnos o por parte de los docentes, y la realización de preguntas sobre el contenido del texto a los alumnos una vez finalizada la lectura. Estos resultados, en coherencia con lo señalado en estudios previos (Liang & Dole, 2006; Van Keer & Verhaeghe, 2005), indican que, a menudo, la instrucción en comprensión lectora en las aulas se centra en un tipo de enseñanza basada exclusivamente en la lectura del texto en voz alta y en cuestiones sobre el texto realizadas por el profesor

después de la lectura, lo cual implica que los alumnos tengan una actitud más bien pasiva y no puedan realizar reflexiones sobre la puesta en práctica de estrategias. Por tanto, este estudio aporta al campo aplicado la necesidad de un cambio en la enseñanza de la lectura ya que se ha demostrado la escasa atención que los docentes hacen actualmente en las aulas a los aspectos estratégicos de procesamiento y comprensión del texto. En este cambio en la enseñanza se han de incluir las estrategias de carácter metacognitivo, en las que el alumno asuma un mayor control en su proceso de comprensión a lo largo de toda la actividad lectora y no sólo al finalizar la misma. En este sentido, sería adecuado trabajar estrategias que orienten el proceso de comprensión en toda sus fases, desde el inicio de la lectura, como pueden ser aquellas que se dan antes de la lectura, del tipo de la activación de conocimientos previos, pasando por estrategias de monitorización del propio proceso lector, como puede ser el realizarse autpreguntas acerca de la comprensión de lo que se está leyendo o mantener el control de la velocidad lectora para asegurar que se está siguiendo la adecuada para la comprensión, y finalizando con estrategias centradas en el después de la lectura (Llamazares, Ríos, & Buisán, 2013). La evidencia empírica ha demostrado que los programas instruccionales desarrollados en esta línea tienen unos efectos óptimos sobre el nivel de comprensión lectora de los alumnos, incluso si éstos presentan dificultades de aprendizaje (Johnson, Reid, & Mason, 2011; Mason, 2004; Mason, 2007; Mason, 2008; Mason, 2014; Mason, Dunn,

Hammer, Miller, & Glutting, 2013; Mason, Hickey, Sukhram, & Kedem, 2006; Mason, Meadan-Kaplansky, Hedin, & Corso, 2006; Mason, Meadan, Hedin, & Mong, 2012; Rogevich & Perin, 2008).

El segundo objetivo específico del estudio era analizar los patrones de interacción que se producen durante cada tipo de estrategia para conocer cómo son trabajadas éstas por los docentes. En este caso, los resultados obtenidos tras el análisis de los patrones de interacción que se producen durante cada tipo de estrategia confirman la segunda hipótesis planteada, en la cual se esperaba obtener que las interacciones profesor alumno se centraran en interacciones que demandan una actividad del alumno que se limita a responder a las exigencias del docente; en este caso los resultados evidencian que las interacciones más frecuentes eran aquellas en las que los docentes ordenan, informan y realizan preguntas, en coherencia con lo obtenido en estudios previos (Martinic, et al. 2013). Este tipo de interacciones no causan un aprendizaje profundo ni significativo por parte del estudiante, ya que éste debe limitarse a responder a las demandas o exigencias del profesorado sin asumir la responsabilidad o el control en su propio proceso de comprensión (Martinic et al., 2013). Así pues, parece confirmarse que los patrones de interacción durante las sesiones de comprensión lectora se centran en dar instrucciones a los alumnos y en ofrecer explicaciones por parte de los profesores, lo cual refleja el establecimiento de unos roles verticales en los que el profesor asume el control íntegro del proceso de enseñanza aprendizaje y el

alumno se limita a responder a sus demandas, lo cual dista de los patrones de aprendizaje activo y constructivo que se promulgan actualmente en el campo educativo (Bertoglia, 2008; Dubrovsky, Iglesias, Farías, Martín, & Saucedo, 2002). En cuanto a la interacción dedicada a las preguntas destaca que éstas han sido principalmente de baja complejidad cognitiva, al igual que lo encontrado en otros estudios como son el realizado por Martinic y Vergara, 2007 o los realizados por González, Preiss y San Martín (2008) y Preiss (2009) en los que las preguntas y evaluaciones de los profesores están centradas, más bien, en el control del flujo de la clase y verificación de información.

En relación al tercer objetivo, el cual consistía en analizar el efecto de la instrucción llevada a cabo por los docentes sobre el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos, se esperaba, por un lado, confirmar una relación directa entre el uso de estrategias de tipo metacognitivo por parte del profesorado y el rendimiento lector de sus alumnos. Esta hipótesis se demuestra parcialmente ya que la estrategia de lectura oral es aquella que tiene mayor potencial para predecir el nivel de comprensión lectora del alumno, por lo que tampoco se puede verificar que la inexistencia de una enseñanza explícita de estrategias se relacione de manera directa con el bajo nivel de comprensión lectora en los alumnos, como afirmaban Viana et al., (2014). En segundo lugar, tampoco se ha demostrado que el uso de multiestrategias, al igual que se recogía en los estudios del NRP (2000)

y de Ripoll (2011), tenga un elevado poder predictivo en cuanto a la lectura comprensiva ya que los resultados encontrados han indicado que la comprensión lectora presenta una mayor relación con las estrategia de lectura oral, resumen, monitorización, predecir conocimientos previos y estructura textual del texto. Los resultados de este estudio muestran que la estrategia estructura textual y la estrategia que implica el uso de representaciones visuales son un poderoso predictor del éxito en la comprensión lectora, especialmente en las habilidades de comprensión relacionadas con las ideas de tipo anafórico. Así, este resultado parece indicar que realmente el nivel de comprensión lectora se relaciona con el tipo de patrón instruccional estratégico empleado por el profesorado, resultado que va en la línea de investigaciones recientes en este campo las cuales han demostrado que el uso de estrategias de comprensión lectora contribuye a un mayor rendimiento en la competencia lectora (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012; Smith, Borkowski, & Whitman, 2008). Así pues, desde el punto de vista práctico o aplicado se sostiene que para conseguir unos niveles altos de comprensión lectora en los alumnos han de desarrollarse programas instruccionales que incluyan las estrategias más eficaces para cada grupo concreto de alumnos.

Finalmente, después de que se han analizado minuciosamente situaciones naturales de aula en las que alumnos y profesores abordan la lectura comprensiva de textos, se puede concluir a modo de recapitulación y tras analizar los resultados obtenidos en este estudio,

primero, la necesidad de un cambio en la enseñanza de la lectura ya que se ha demostrado la escasa atención que los docentes hacen actualmente en las aulas a los aspectos estratégicos de procesamiento y comprensión del texto, especialmente en lo que se refiere a aspecto metacognitivos. Así pues, modificar las metodologías de enseñanza empleadas por los docentes en el campo de la comprensión lectora, abordando la enseñanza de la misma mediante la implementación de programas de instrucción estratégica centrados en potenciar el desarrollo estratégico y autorregulado de los alumnos durante el proceso de lectura, podría contribuir a mejorar los resultados en competencia lectora que obtienen los estudiantes españoles y a superar algunas de las problemáticas vigentes en la actualidad relacionadas precisamente con el tipo de formación que los alumnos reciben por parte del profesorado en el campo de la comprensión lectora (Mason, 2008; Mason, 2014; Mason et al., 2013; Mason et al., 2012). Segundo, la importancia de realizar interacciones docente-alumno que se basen en la enseñanza explícita de estrategias y en las que el alumnado asuma un rol más activo y crítico en su proceso de lectura comprensiva y de aprendizaje en general, ya que las interacciones analizadas no causan un aprendizaje profundo ni significativo por parte del estudiante. Tercero, la importancia de desarrollar en las aulas programas estratégicos instruccionales ya que el estudio realizado ha indicado que realmente el nivel de comprensión lectora se relaciona con el tipo de patrón instruccional estratégico empleado por el profesorado.

A partir de estas conclusiones es posible extraer diferentes implicaciones a nivel práctico o aplicado en el ámbito educativo, algunas de las cuales ya se han presentado en párrafos anteriores, así como plantear futuras líneas de investigación. El presente estudio parece confirmar la importancia de las interacciones de los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos en las aulas (Arrau, 2004; Brunner & Elacqua, 2006; Martinic, 2003; Murillo, 2003) por lo que en futuras investigaciones se ha de profundizar en este campo de estudio y llegar a establecer un acuerdo sobre el patrón de análisis nacional para las interacciones en el aula. Además, este estudio sugiere la necesidad de que los docentes en las aulas realicen instrucciones en las que se enseñe a los alumnos el uso de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas, ya que esta enseñanza, tal y como se ha señalado ya, tendría una repercusión notable en la mejora del dominio lector de nuestro alumnado (Johnson et al., 2011; Mason, 2004; Mason, 2007; Mason, 2008; Mason, 2014; Mason et al., 2013; Mason, Hickey et al., 2006; Mason et al., 2006; Mason et al., 2012; Rogevich & Perin, 2008), deficitario en el momento, actual como corroboran diferentes evaluaciones internacionales (PIRLS, 2011; PISA, 2009). Por lo tanto, los docentes en la enseñanza de estrategias deberían centrarse en la enseñanza de la propia estrategia, es decir, por ejemplo, dirigir a los alumnos a resumir y a sintetizar, en lugar de demandar a los alumnos un resumen o síntesis, con lo que deberían centrarse en proporcionar ideas o modelos sobre cómo hacerlo (Solé,

2012) ya que como señala Giasson (2000) si la acción del profesor se limita a la demanda, corrección y clasificación de las respuestas, este procedimiento no es suficiente para promover el desarrollo de la comprensión lectora, ya que la actividad es esencialmente de evaluación y no asegura que el alumno mejore en términos de competencias. Por tanto, a pesar de que la instrucción estratégica es la más eficaz, ha quedado patente que los docentes no la llevan a cabo en las aulas o al menos no lo hacen de la manera más adecuada, por lo que es necesaria una formación que les permita conocer programas eficaces en esta línea, como pueden ser algunos de los revisados en el estudio anterior de esta tesis en los que, además, se analiza qué tipo de métodos son los más adecuados para la enseñanza de la comprensión lectora (Collado & García, 1997; Pascual & Goikoetxea, 2003; Soriano et al., 2011; Soriano et al., 2013)

No obstante, estas implicaciones y aplicaciones prácticas, así como la generalización de los propios resultados de este trabajo, deben considerarse dentro de las limitaciones del mismo. En este caso, una de las limitaciones de este estudio es que los resultados se obtienen a partir de un reducido tamaño de la muestra en cuanto a número de profesores participantes y localización de los mismos, ya que todos ellos pertenecen a una misma comunidad autónoma e incluso la mayoría de ellos a la misma provincia, lo cual limita la generalización de sus conclusiones, sobre todo si se tiene en cuenta que en España parte de las competencias en materia educativa están transferidas a las

comunidades autónomas; por ello sería interesante conocer estas mismas realidades en otras muestras más dispares. Otra de las limitaciones del trabajo, a pesar de la gran cantidad de minutos de grabación con los que se cuenta, es la duración del estudio, únicamente dos sesiones, por lo que se plantea que para futuros estudios se grabe durante un periodo de tiempo más largo. Otra limitación ha sido el reducido número de alumnos que han formado parte del estudio ya que la mayoría de los colegios eran aulas unitarias con ratio muy baja, lo cual ha limitado la posibilidad de disponer de un mayor número de alumnos para el estudio. En este caso además hubiera sido adecuado analizar de manera específica aquellas aulas en las que hay niños con dificultades específicas de lectura y valorar como es la labor concreta del profesorado con ese tipo de alumnos. Además, otra limitación tiene que ver con no disponer de una categorización nacional para el análisis de la práctica en el aula, teniéndose que crear un sistema de categorías propio adaptado de otros autores, lo cual dificulta la comparativa de resultados con otros estudios similares. Una última limitación ha sido centrar el estudio entre el profesorado de quinto y sexto de Educación Primaria, esto supone parcelar la investigación sobre un aprendizaje como es el lector, de naturaleza nítidamente procesual. Por lo tanto, esta investigación ha de complementarse con otras que se extiendan entre niveles educativos inferiores y superiores al de la investigación, con especial atención a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria e incluso Educación Infantil, ya que es en este

etapa donde se comienzan a sentar las bases y a trabajar los prerrequisitos básicos de la lectura y la escritura. Esto permitiría conocer el estado de la situación de manera temprana y prevenir posibles problemas de aprendizaje futuros relacionados en este caso con el tipo de método de enseñanza empleado por el profesorado.

Este estudio, que se ubica en el campo de análisis de prácticas educativas en el aula (Guyot, 2008), se espera que sirva como ejemplo concreto que oriente a los profesores para realizar un análisis autoevaluativo de su práctica docente, sin olvidar que es necesario que en futuras investigaciones se continúe indagando sobre las estrategias que mejoran el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos y la interacción que favorece el uso de unas u otras estrategias para un alto rendimiento en comprensión lectora.

Referencias

- Aghaie, R., & Zhang, L. J. (2012). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*, 40(6), 1063-1081.
- Aguayo, M., Ramírez, R., & Sarmiento, R. (2013). Comprensión lectora y la enseñanza de las matemáticas. Estudio de caso. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*,

10. Recuperado de <http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/educacion/C29.pdf>
- Anaya Nieto, D. (2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294.
- Anderson, V. (1992). A teacher development project in transactional strategy instruction for teachers of severely reading-disabled adolescents. *Teaching and Teacher Education*, 8, 391-403.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretical view of basic processes in reading. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). New York: Longman.
- Anderson, V., & Roit, M. L. (1993). Planning and implementing collaborative strategy instruction with delayed readers in grades 6-10. *Elementary School Journal*, 94, 121-137.
- Andreassen, R., & Braten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*. 21, 520-537.
- Aragón Espinosa, L., & Caicedo Tamayo, A. (2009). *La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Aron, E. (1999). High sensitivity as one source of fearfulness and shyness: Preliminary research and clinical implications. En L. A.

- Schmidt & J. Schulkin (Eds.), *Extreme fear, shyness, and social phobia: Origins, biological mechanisms, and clinical outcomes* (pp. 251-272). New York: Oxford University Press.
- Arrau, A. (2004). *Bases para la competencia en Chile. La educación en una sociedad desigual*. Santiago: Ril.
- Bara Soro, P. M. (2005). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: Estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP y universidad* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25562.pdf>
- Belana Vallcaneras, R. M. (2011). Aprendizaje cooperativo y mejora de la comprensión lectora. *Aula de Innovación Educativa*, 206, 63-66.
- Bertoglia Richards, L. (2008). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 4(1), 57-73.
- Block, C. C. (2000). *How can we teach all students to comprehend well?* New York: Scholastic.
- Block, C.C., & Pressley, M. (2007a). Best practices in teaching comprehension. En L.B. Gambrell, L. Morrow & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 220–242). New York: The Guilford Press.
- Block, C., & Pressley, M. (2007b). *Comprehension instruction: Research-*

- based best practices*. New York: Guilford Press.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with previously low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.
- Brunner, J.J., & Elacqua, G. (2006). *Calidad de la educación. Claves para el debate*. Santiago: Ril.
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Calero, A. (2013a). La lectura repetida: Una estrategia de aprendizaje temprano de la fluidez lectora. Recuperado de <http://compension-lectora.org/la-lectura-repetida-unaestrategia-de-aprendizaje-temprano-de-la-fluidez-lectora/>
- Calero, A. (2013b). ¿Sabes cómo modelar la lectura fluida de tus alumnos? Recuperado de <http://compension-lectora.org/como-modelar-la-lectura-fluida/>
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 33-49
- Cano García, F., García, A., Berbén, A.B.G., Pichardo, M.C., & Justicia, F. (2014). The effects of question-generation training on metacognitive knowledge, self regulation and learning approaches in Science. *Psicothema*, 26(3), 385-390.
- Carrell, P., Pharis, B., & Liberto, J. (1989). Metacognitive strategy

- training for ESL Reading. *TESOL Quarterly*, 23(4), 647-678.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Cervini, R. (2003). Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel. *Education Policy Analysis Archives*, 11(5). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/234/360>
- Coll, C., (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España: Paidós.
- Coll, C., & Colomina, R., (1992). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En Marchesi, Coll, & Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Collado, I., & García Madruga, J.A. (1997). Comprensión de textos expositivos en escolares: Un modelo de intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 87-105.
- Collins, M. D., & Cheek, E. H. (1999). *Assessing & guiding reading instruction*. New York: The McGrawHill Companies.
- Connor, C. M., Ponitz, C. C., Phillips, M. B., Travis, Q. M., Glasney, S., & Morrison, F. J. (2010). First graders' literacy and self-regulation gains: The effect of individualizing student instruction. *Journal of School Psychology*, 48(5), 433-455.

- Cooper, J. (1993). *Estrategias de enseñanza: Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa-Noriega.
- De Lera, P. (2012). *Análisis componencial de la Instrucción estratégica en la Comprensión lectora: Revisión e instrucción*. Trabajo fin de Master no publicado, Universidad de León, León, España.
- Dubrovsky, S., Iglesias, A., Farías, P., Martín, M. E., & Saucedo, E. (2002). La interacción docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar. *Anuario Fac. de Cs. Humanas UNLPam*, 6, 305-308.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about Reading instruction* (pp. 205–242). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Universidad de Barcelona.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L., & Young, C.L. (2003). Responsiveness to intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning disabilities research and practice*, 18, 157-171.
- García, S. M. (2014). Rol mediador docente en la comprensión de textos. *Enunciación*, 19(2), 252-267.
- García, E., Jiménez, J. E., González, D., & Jiménez-Suárez, E. (2013).

- Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio de prevalencia en español. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 113-123.
- Gersten, R., Fuchs, S. L., Williams, P. J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320. doi: 10.3102/00346543071002279
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Oporto: Asa.
- González, J., Preiss, D., & San Martín, E. (2008). Evaluando el discurso docente: Desarrollo de un modelo de Rasch a partir de la evidencia audiovisual de profesores chilenos de primer ciclo de Educación Básica en el área de Lenguaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1. <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art9.pdf>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M.H., ... & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403 – 423.
- Gutiérrez Pulido, H., Aguiar Barrera, M. E., & Díaz Caldera, L. (2015). Contexto escolar y comprensión lectora en la prueba ENLACE en bachilleratos de Jalisco. *CPU-e, Revista de Investigación*

Educativa, 20, 1-24.

Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H., (2014). How Can Reading Comprehension Strategies and Recall Be Improved in Elementary School Students? *Estudios sobre educación*, 26, 9-31.

Gutierrez-Braojos, C., Rodríguez, S., & Salmerón Pérez, H., (2014). How Can Reading Comprehension Strategies and Recall Be Improved in Elementary School Students? *Estudios sobre educación*, 26, 9-31.

Guyot, V. (2008). *Las Prácticas del Conocimiento, un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad*. San Luis: LAE. UNSL.

Hines, S. J. (2009). The Effectiveness of a Color-Coded, Onset-Rime Decoding Intervention with First Grade Students at Serious Risk for Reading Disabilities. *Learning disabilities research and practice*, 24(1), 21-32.

IEA. (2006). *PIRLS 2006. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

IEA. (2011). *PIRLS 2011. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Inchausti de Jou, G., & Sperb, T. M. (2009). Lectura comprensiva: Un estudio de intervención. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(1), 12-21.

Irwin, J. W. (1991). *Teaching reading comprehension processes* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Johnson, J., Reid, R., & Mason, L.H. (2011). Improving recall of high school students with ADHD. *Remedial and Special Education*. doi:10.1177/0741932511403502
- Kaufman, A. M. (2001). El desafío de la coherencia en la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de toda la escolaridad de los niños. Conferencia en el 1er. *Encuentro de Educadores*, organizado por la Escuela Argentina de Didáctica, Tenerife, España.
- Keene, E., & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of Thought*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Keene, E., & Zimmerman, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell.
- Law, Y. (2011). The role of teachers' cognitive support in motivating young Hong Kong Chinese children to read and enhancing reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 27, 73-84.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2006-7899.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 295 & 97858.

- Liang, L. A., & Dole, J. A. (2006). Help with teaching reading comprehension: Comprehension instructional frameworks. *The Reading Teacher*, 59(8), 742-753. doi: 10.1598/rt.59.8.2
- Llamazares Prieto, M. T., & Ríos Caricia, I., & Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: Actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, 255, 309-326
- Madariaga Orbea, J.M., & Martínez Villabeitia, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora: Un programa implementado por el profesorado. *Anales de psicología*, 26(1), 112-122.
- Martinic, S. (2003). Representaciones de la desigualdad en la cultura escolar. *Revista Persona y Sociedad*, 18(1), 129-146.
- Martinic, S., & Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 3-20.
- Martinic, S., Vergara, C., & Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, 24(1), 123-135. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100009&lng=en&tlng=es.

- Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository Reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283- 296.
- Mason, L. H. (2007). Effects of self-regulated strategy development instruction on reading and writing for 5th grade students who struggle with learning: A longitudinal study. Presentation at the *Pacific Coast Research Conference*, San Diego, CA.
- Mason, L. H. (2008). Self-regulated strategy development reading comprehension and writing instruction for middle school students with disabilities. Presentation at the *Pacific Coast Research Conference*, San Diego, CA.
- Mason, L.H. (2014). Explicit instruction for strategy development in two multi-component expository reading interventions: Effects for students who struggle with comprehension. (Submitted manuscript).
- Mason, L. H., Davison, M. D., Hammer, C.S., Miller, C.A., & Glutting, J. (2013). Knowledge, writing, and language outcomes for a reading comprehension and writing intervention. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(7), 1133-1158.
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L. R., & Cramer, A. M. (2012). Avoiding the struggle: Instruction that supports

- students' motivation in reading and writing about content material. *Reading and Writing Quarterly*, 28 (1), 70-96.
- Mason, L. H., Meadan-Kaplansky, H., Hedin, L., & Corso, L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository text comprehension. *TEACHING Exceptional Children*, 38, 47-52.
- Mason, L. H., Hickey Snyder, K., Sukhram, D. P., & Kedem, Y. (2006). Self-regulated strategy development for expository reading comprehension and informative writing: Effects for nine 4th-grade students who struggle with learning. *Exceptional Children*, 73, 69-89.
- Massone, A., & González, G. (2008). Alfabetización académica: Implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. Estudio de caso en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-5. Recuperado de <http://www.rieoei.org/2131.htm>
- Mateos, M. (1991). *Instrucción directa en estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, 1, 237-262.

- Minguela, M. y Solé, I. (2011). Comprenc el que llegeixo? De la valoració de la pròpia comprensió a l'ús d'estratègies de lectura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 53, 35-44.
- Miras, M., Solé, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 57(18), 437-459.
- Montanero Fernández, M., & González Ponte, L. (2003). Estrategias para mejorar la comprensión de textos comparativos. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 215-230.
- Murillo, F. J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nelson, J. M., & Machek, G. R. (2007). A survey of training, practice, and competence in Reading assessment and intervention. *School Psychology Review*, 31, 554-568.
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117.

doi: 10.1080/02568543.2010.531076

- No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. & 6319 (2008).
- Oakley, G. (2011). The assessment of reading comprehension cognitive strategies: Practices and perceptions of Western Australian teachers. *Australian Journal of language and literacy*, 34(3), 279–293.
- OECD. (2003). *PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- OECD. (2009). *PISA 2009. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Parker, M., & Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59(3), 299–314.
- Pascual, G., & Goikoetxea Iraola, E. (2003). Resumen y formulación de preguntas efectos sobre la comprensión lectora en niños de Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 439-450.
- Powel, S. R., Fuchs, L. S., Fuchs, D., Cirino, P.T., & Fletcher, J. M. (2009). Effects of Fact Retrieval Tutoring on Third-Grade Students with Math Difficulties with and without Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 1–11.

- Preiss, D. (2009). The Chilean instructional pattern for the teaching of language: A video-survey study based on a national program for the assessment of teaching. *Learning and Individual Differences*, 19 (1), 1-11.
- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction in elementary school: A quarter-century of research progress. En B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. Van Den Broek (Eds.), *Reading for meaning. Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 32–51). New York: Teachers College Press.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. En C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 11–27). New York: Guilford.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding*. Washington, DC: RAND Education.
- Repetto Talavera, E., & Beltrán Campos, S. (2006). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético. Un estudio empírico con estudiantes de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 33-48.
- Ripoll, J. C. (2011). *La concepción simple de la lectura: una revisión sistemática* (Tesis doctoral, Universidad de Navarra). Recuperada de <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/18050>

- Rizo García, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista de Asociación Nacional de Programas de posgrado en comunicación*, 1-16. Recuperado de www.compos.com.br/e-compos
- Rogevich, M.E., & Perin, D. (2008). Effects on science summarization of a reading comprehension intervention for adolescents with behavior and attention disorders. *Exceptional Children*, 74, 135-154.
- Rosenshine, B., & Meister C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of educational research*, 64(4), 479-530. doi: 10.3102/00346543064004479
- Ruiz Salmerón, J. J., & Soria Rodríguez, F. J. (2015). Leer mejor para aprender más. *Cuadernos de Pedagogía*, 452, 38-40.
- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., de Sixte, R., & Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Sánchez, E., Ricardo, J., de Sixte, R., Castellano, N., & Rosales, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: Integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(2), 233-258.

- Sink, C., Barnett, J., & Hixon, J. (1991). Self-regulated learning and achievement by middle-school children. *Psychological Reports*, 69(3), 979-989.
- Smith L. E., Borkowski J. G., & Whitman T. L. (2008). From reading readiness to reading competence: The role of self-regulation in at-risk children. *Scientific Studies of Reading*, 12, 131-152.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2011). *La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 43-61.
- Soriano Ferrer, M., Chebaani, F., Soriano Ayala, E., & Descals Tomás, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: Efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 23(1), 38-43.
- Soriano Ferrer, M., Sánchez López P., Soriano Ayala, E., & Nievas Cazorla, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: Efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854. doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. F., & Walpole, S. (1999). *Beating the Odds in Teaching All Children to Read*. Ann Arbor, MI.: Center for the Improvement of Early Reading Achievement,

University of Michigan.

- Tebar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academia Press.
- Van Keer, H., & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of Explicit Reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 291-329. doi: 10.3200/jexe.73.4.291-329
- Viana, F. L., Ribeiro, I. D. S., & Santos, S. C. S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 9-32.
- Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Martínez, T., Sellés, P., Abad, N., & Ferrer, C. (2007). *Test de Estrategias de Comprensión (TEC)*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Williams, J.P. (2002). Reading comprehension strategies and teacher preparation. En A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 243–260). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Wood, E., Willoughby, T., McDermott, C., Motz, M., Kaspar, V., &

Ducharme, M. J. (1999). Developmental differences in study behavior. *Journal of Educational Psychology*, 91, 527-536.

Zimmerman, S., & Keene, E. O. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a readers workshop*. Portsmouth: Heinemann.

Conclusiones Generales

5

El hecho de que los alumnos adquieran una buena capacidad de comprensión lectora les permitirá realizar nuevos aprendizajes y será determinante en su desarrollo académico e incluso profesional (Aguayo, Ramírez, & Sarmiento, 2013; Cervini, 2003; Gutiérrez, Aguiar, & Díaz, 2015; Massone & González, 2008; Melgarejo, 2006; Miras et al., 2013), existiendo en esta línea varios estudios que han corroborado que las dificultades del alumnado en comprensión lectora pueden interponerse en el resto de materias curriculares (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003; Hines, 2009; Nelson & Machek, 2007; Powel, Fuchs, Fuchs, Cirino, & Fletcher, 2009). Por ello, no es de extrañar la gran preocupación que muestran las diferentes administraciones educativas españolas, plasmada por ejemplo en la propia legislación nacional en la que se estipula la obligatoriedad de dedicar parte del horario lectivo a promover la lectura (Ley Orgánica de Educación [LOMCE], 2013), acerca de que el alumnado sea capaz de llevar a cabo de manera exitosa la lectura comprensiva, más aún cuando diferentes evaluaciones internacionales han dejado patente los resultados negativos de España obtenidos en comprensión lectora en

informes como el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos (en adelante PISA) o el estudio Progress in International Reading Literacy Study (en adelante PIRLS) (Arias-Gundín, Fidalgo, Martínez-Cocó, & Bolaños, 2011; Ferrer, 2011; Mullis, Martin, Foy, & Druker, 2012; OECD, 2010).

Estos malos resultados también se han convertido en una de las principales preocupaciones expresadas por gran parte del profesorado de nuestro sistema educativo (García, Jiménez, González, & Jiménez-Suárez, 2013), a los cuales a su vez, de manera inconsciente, podrían estar contribuyendo los mismos docentes al desconocer procedimientos instruccionales eficaces y continuar aplicando metodologías de enseñanza de la lectura poco funcionales; es decir, se ha constatado que existe una carencia por parte de los docentes en los intentos de mejorar la comprensión lectora del alumnado, la cual puede ser debida a la falta o escasa divulgación de estrategias, programas y métodos de intervención que se hayan mostrado eficaces (De Lera & Fidalgo, s.f.; Llamazares, Ríos, & Buisán, 2013; Ripoll & Aguado, 2014). No cabe duda que la comprensión lectora es un proceso interno de la persona, sumamente complejo, que implica la activación adecuada de muchos recursos cognitivos por parte del alumno (Coltheart, 2005; Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005; Van Dijk & Kintsch, 1983) y cuyas dificultades, por lo tanto, pueden relacionarse directamente con variables intrínsecas al lector; si bien, existe también consenso acerca de la mayor eficacia de unos tipos de

enseñanza de la lectura sobre los otros, habiéndose demostrado ampliamente desde la perspectiva empírica que las instrucciones de tipo estratégico contribuyen de manera muy positiva a promover un aprendizaje satisfactorio de la comprensión lectora (Johnson, Reid, & Mason, 2011; & Martín & Morales, 2012; Mason, 2008).

Por lo tanto, el interés en el estudio de las variables que se relacionan con el aprendizaje exitoso de la comprensión lectora ha de centrarse también en analizar patrones instruccionales eficaces que aseguren un adecuado aprendizaje de esta habilidad.

Bajo estos parámetros se integra la presente tesis, la cual se ha focalizado como objetivo o finalidad general en conocer, desde una revisión teórico-empírica y desde la perspectiva de la realidad aplicada de las aulas, las prácticas educativas llevadas a cabo en España en el campo de la instrucción en comprensión lectora, sus características, peculiaridades y eficacia. Para ello, tras haber revisado y presentado de manera resumida en el capítulo 1 las principales aportaciones teóricas en el campo de la comprensión lectora, se han desarrollado dos investigaciones orientadas a dar cobertura al objetivo general de la tesis recogido anteriormente. La primera de ellas consistió en una revisión empírica de trabajos desarrollados con muestras españolas orientados a validar instrucciones efectivas en comprensión lectora, fluidez lectora y vocabulario. Por otra parte, la segunda investigación se orientó a conocer la realidad de las aulas en cuanto al uso de estrategias de

comprensión lectora y el tipo de interacciones didácticas que los docentes emplean en la enseñanza ordinaria de esta habilidad en el tercer ciclo de Educación Primaria. Los resultados de ambos trabajos contribuyen a aportar cierto conocimiento a este campo de estudio, permitiendo extraer algunas conclusiones de interés y aplicabilidad práctica, así como, posibilitando el planteamiento de futuras líneas de trabajo e investigación en este ámbito, siempre considerando las limitaciones de los mismos.

Así pues, a lo largo de este último capítulo de conclusiones generales se presenta una síntesis de los estudios que constituyen la presente tesis doctoral, atendiendo especialmente a sus resultados y a las conclusiones más interesantes obtenidas a partir de cada uno de ellos. Además se recogen las aportaciones e implicaciones prácticas de los mismos, al tiempo que se reconocen sus limitaciones y prospectiva.

Síntesis de los Estudios y Recapitulación de sus Principales Resultados y Conclusiones

Este apartado recoge una síntesis de los dos estudios empíricos que constituyen la presente tesis doctoral, haciendo una recapitulación de sus principales características y abordando sus aportaciones o conclusiones más relevantes en función de los resultados que han obtenido.

Resultados y Conclusiones del Estudio 1:

Revisión de Estudios Empíricos Instruccionales sobre Comprensión Lectora, Fluidez Lectora y Vocabulario

A nivel internacional, el National Reading Panel (NRP, 2000) acumuló suficientes evidencias experimentales para concluir que tanto la comprensión lectora, como la fluidez lectora y el vocabulario representan aspectos esenciales de la competencia lectora de los estudiantes, los cuales a su vez están íntimamente relacionados entre sí (Cain, Oakhill, & Lemmon 2004; Kuhn & Stahl, 2003; Miller & Schwanenflugel, 2006; Morales, 2013; Pikulski & Chard, 2005; Seigneuric & Ehrilch, 2005; Stahl & Nagy, 2006; Verhoeven & Perfetti, 2011), junto con otros elementos de menor complejidad cognitiva como la conciencia fonémica, la decodificación y el reconocimiento de palabras (Calero, 2012, 2013a, 2013b, 2014). Por consiguiente, la instrucción en todos estos elementos podría constituir una herramienta fundamental para optimizar los niveles de comprensión lectora de los alumnos. No obstante, considerando que no todos los modelos de instrucción son igual de eficaces ni funcionan del mismo modo para todo el alumnado, ni tienen porqué ser extensibles sus conclusiones a diferentes lenguas, contextos educativos o países, se ha planteado el desarrollo del primer estudio empírico de la tesis, cuyo objetivo principal era analizar aquellos estudios empíricos centrados en la

instrucción en comprensión lectora, vocabulario y fluidez lectora, desarrollados con muestras españolas en los últimos 25 años. Se pretendía con él ofrecer datos precisos en relación a los diferentes modelos instruccionales en comprensión lectora validados a nivel científico por su eficacia, empíricamente contrastada, en el contexto educativo español.

Para el desarrollo del estudio se llevó a cabo un proceso de búsqueda y análisis sistemático y riguroso de las principales revistas y bases de datos españolas, en busca de trabajos centrados en analizar y/o validar la eficacia de diferentes modelos o procedimientos instruccionales en el campo de la comprensión lectora, la fluidez lectora y el vocabulario. Se localizaron un total de 68 estudios que se ajustaban a los criterios de selección de la investigación, 52 centrados en la instrucción en comprensión lectora, 11 en el campo de la fluidez lectora y 5 en el del vocabulario. Todos ellos se analizaron minuciosamente en torno a sus principales elementos constitutivos: modelos o procedimientos instruccionales empleados, resultados ofrecidos, muestras estudiadas e instrumentos de evaluación empleados.

Las hipótesis que guiaron el desarrollo de este estudio fueron las siguientes. Primero, se esperaba encontrar datos precisos de los diferentes modelos instruccionales en comprensión lectora y su eficacia, en coherencia con los resultados obtenidos en el NRP (2000).

Segundo, se esperaban obtener datos específicos sobre el tipo de instrucción que mejora la fluidez lectora, esperándose que los resultados también coincidieran con los recogidos en el NRP (2000). Y tercero, se esperaba encontrar datos sobre los procedimientos instruccionales que mejoraban el vocabulario de los alumnos en línea con la revisión internacional del NRP (2000). Finalmente, dado que tanto la fluidez lectora como el vocabulario repercuten de manera directa en la mejora del nivel de comprensión lectora de los alumnos (Cain et al., 2004; Kuhn & Stahl, 2003; Miller & Schwanenflugel, 2006; Morales, 2013; Pikulski & Chard, 2005; Seigneuric & Ehrilch, 2005; Stahl & Nagy, 2006; Verhoeven & Perfetti, 2011), se esperaba también encontrar evidencias que demostrasen que la mejoría en estos dos elementos estaba relacionada.

Tras realizar los análisis pertinentes de todos los trabajos localizados los principales resultados obtenidos, en relación con los objetivos e hipótesis planteados, han sido los siguientes.

En primer lugar, el estudio realizado ha confirmado la hipótesis de que los modelos instruccionales encontrados para trabajar la comprensión lectora serían la instrucción directa, la enseñanza recíproca, instrucción directa más enseñanza recíproca, modelo ecléctico, estructura textual y el aprendizaje cooperativo, todos ellos centrados, de uno u otro modo, en la enseñanza de la comprensión lectora desde perspectivas estratégicas. En este caso, un primer

resultado a destacar es la diferencia en cuanto al número de estudios encontrados de cada uno de los modelos. Así se ha visto que el mayor número de estudios se engloba dentro del modelo ecléctico con un total de diecisiete estudios (Anaya, 2005; Carriedo & Alonso, 1991; De Miguel & Goñi, 2000; Fuertes, 2007; Gómez-Villalba & Pérez, 2001; González, 2007; Martín & Morales, 2012; Montanero & González, 2003b; Otero & Peralbo, 1993; Pérez, 1990; Santos & del Campo, 2007; Repetto et al., 1990; Rigó, 1993; Ripoll, Aguado, & Díaz, 2007; Ruiz & Soria, 2015; Santos & del Campo, 2007; Sanz & Sanz, 1991; Vieiro, Peralbo & Risso, 1998), seguido del modelo de instrucción directa, donde se han encontrado un total de dieciséis estudios (Arias, 2003; Cano, García, Berbén, Pichardo, & Justicia, 2014; Elosúa, García, Gutiérrez, Luque, & Gárate, 2002; García, Martín, Luque, & Santamaría, 1994; García et al., 1996; Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; González-Pienda et al., 2008; Hernández, 2001; Madariaga, Chireac, & Goñi, 2009; Madariaga & Martínez, 2010; Mateos, 1991; Quintero, 1998; Romero, Elósegui, Ruíz, & Lavigne, 2003; Sánchez, 1990. Sánchez, Rosales, & Orrantia, 1998; Vidal-Abarca, 1990) y el menor número de estudios realizados en nuestro país se incluyen en el modelo de estructura textual o diagramas de flujo (Montanero, 2001; Montanero, Blázquez, & León, 2002; Montanero & González, 2003a). No obstante, tal y como se ha apuntado ya, independientemente del modelo metodológico empleado para la instrucción, todos los trabajos localizados se centran en trabajar la comprensión lectora empleando

para ello el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y ofrecen resultados altamente satisfactorios. Así, cabe destacar que en todos los modelos localizados los participantes han demostrado mejoras en los niveles de comprensión lectora obtenidos y que en algunos trabajos estas mejoras han sido significativas (Anaya, 2005; Cano et al., 2014; Collado & García, 1997; Elosúa et al., 2002; Fuertes, 2007; García, 1995; García, Martín, Luque, & Santamaría, 1994; León, 1991; Madariaga et al., 2009; Madariaga & Martínez, 2010; Moliner, Flores, & Duran, 2011; Montanero, Blázquez, & León, 2002; Repetto & Beltrán, 2006; Ruiz & Medina, 2007; Ruiz & Soria, 2015; Valdebenito & Duran, 2013). Por lo tanto, se confirma la funcionalidad de los procedimientos o modelos instruccionales que se basan en la enseñanza estratégica de la comprensión lectora. .

Un segundo objetivo era revisar todos los estudios instruccionales centrados en el campo de la fluidez lectora realizados en España en el mismo rango de fechas (desde 1990 hasta 2015), esperándose conseguir datos concretos sobre el tipo de procedimiento de instrucción que mejorara la fluidez lectora en la línea de los resultados recogidos en el NRP (2000).

En este caso, los resultados han mostrado que en España se han publicado estudios que han empleado un total de cuatro procedimientos instruccionales que optimizan la fluidez lectora en el alumnado español. Se ha identificado el procedimiento de la lectura

repetida (Gómez, Defior, & Serrano, 2011; González, 2007; González et al., 2013; Jiménez et al., 2010; Santos & del Campo, 2007; Suárez, 2009), la lectura acelerada (Gómez & Serrano, 2011), la lectura asistida (Ruiz & Soria, 2015; Valdebenito & Duran, 2013) y la animación a la lectura (Gómez-Villalba et al., 1996; Gómez-Villalba & Pérez, 2001; Perdomo, 2005). Siendo la lectura repetida el procedimiento instruccional más estudiado y la lectura acelerada el menos.

Es reseñable, no obstante, que los cuatro procedimientos instruccionales mostraron resultados positivos para la mejora de la fluidez, elemento directamente relacionado con la comprensión lectora; concretamente las mejoras han resultado significativas en procedimientos como la lectura repetida (González, 2007; González et al., 2013; Suárez, 2009), la lectura asistida (Gómez-Villalba & Pérez, 2001; Ruiz & Soria, 2015; Valdebenito & Duran, 2013) y la animación a la lectura (Gómez-Villalba & Pérez, 2001).

El tercer objetivo de este estudio era localizar los estudios instruccionales centrados en el aspecto del vocabulario que se hubieran llevado a cabo en España en el mismo rango de fechas que los anteriores. En este caso, de nuevo la hipótesis se confirma ya que los resultados encontrados parecen coincidir con los procedimientos instruccionales encontrados a nivel internacional (Biancarosa & Snow, 2006; NRP, 2000) en este ámbito de estudio. Así, los resultados revelan que existen cuatro procedimientos instruccionales diferentes

llevados a cabo con población española. El procedimiento más utilizado sería la combinación de la enseñanza explícita del vocabulario y la implícita (Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; Gilabert, 1995; Moreno, 1999; Portilla & Teberosky, 2010), con el mismo número de estudios se encontrarían los procedimientos explícitos para la enseñanza del vocabulario (Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; Gilabert, 1995), otro procedimiento es el implícito (Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; Gilabert, 1995) y el procedimiento del que menos estudios se ha localizado ha sido la asociación de vocabulario (Morales, 2013).

En los cuatro procedimientos se han producido mejoras del vocabulario y por ende de la comprensión lectora de los alumnos, si bien sólo en uno de los estudios esas mejoras han sido significativas (Moreno, 1999).

Por otro lado, atendiendo a los instrumentos de evaluación empleados en las investigaciones analizadas, cabe destacar que la mayoría de los estudios revisados han aplicado pruebas de evaluación estandarizadas (Anaya, 2005; González, 2007; Gilabert, 1995; Montanero & González, 2003b; Moreno, 1999; Ruiz & Medina, 2007; Valdebenito & Duran, 2013), en ocasiones combinadas con otro tipo de herramientas de evaluación como pueden ser textos académicos o cuestionarios de autoinforme (Belana, 2011; De Miguel & Goñi, 2000; Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; León, 1991; Otero & Peralbo, 1993; Portilla & Teberosky, 2010; Perdomo, 2005; Santos & del Campo,

2007), para medir los niveles de comprensión lectora, fluidez y vocabulario obtenidos por los alumnos; de modo que sus resultados se basan en baremos estándares de realización validados científicamente.

Además, en relación a los participantes, las investigaciones se han realizado con muestras de alumnado dispar en cuanto a edades, niveles educativos o incluso capacidades o estatus de procedencia sociocultural; lo cual confirma que los modelos instruccionales estudiados son funcionales para un conjunto muy amplio y diverso de alumnos y, por consiguiente, susceptibles de ser aplicados por el profesorado de las distintas etapas educativas, considerando siempre las necesidades concretas de cada etapa y del alumnado con el que se está trabajando. No obstante, en relación con este último aspecto, es necesario subrayar un resultado destacable y es el hecho de que en la mayoría de los estudios la persona encargada de aplicar el programa instruccional ha sido el propio profesor ordinario de aula y no un investigador ajeno a la clase, dejando entrever, que con un buen entrenamiento sobre el desarrollo de programas instruccionales el profesorado ordinario sería capaz de aplicar con éxito este tipo de instrucciones ya que los estudios en los que son los docentes los que aplican las sesiones, lo hacen de manera exitosa (Cano, et al., 2014; De la Mata, 1997; Duran & Blanch, 2007; Gayo et al., 2014; Moliner et al., 2011; González, 2005; González, 2007; González-Pienda, et al., 2008; Madariaga et al., 2009; Madariaga & Martínez, 2010; Montanero &

González, 2003a; Moreno, 1999; Sánchez, Rosales, & Suárez, 1999; Portilla & Teberosky, 2010; Ripoll, et al., 2007; Soriano, Chebaani, Soriano, & Descals, 2011; Soriano, Sánchez, Soriano, & Nievas, 2013; Valdebenito & Duran, 2013).

Llegados a este punto, a continuación, a modo de recapitulación final, se enumeran las principales conclusiones derivadas de este primer estudio de la tesis.

1. En España se han localizado a nivel empírico la validación de seis modelos instruccionales orientados a la enseñanza de la comprensión lectora, como: la instrucción directa, la enseñanza recíproca, la instrucción directa más la enseñanza recíproca, el aprendizaje cooperativo, el modelo ecléctico y la estructura textual o diagrama de flujo. Estos coinciden parcialmente con los encontrados en el NRP (2000), y promueven resultados satisfactorios en el nivel de comprensión lectora logrado por el alumnado instruido en base a los mismos. Por lo tanto, es posible concluir que la instrucción en comprensión lectora, en base a los modelos validados científicamente a nivel internacional y centrados en su mayoría en la instrucción estratégica, es eficaz con muestras españolas.

2. En relación al tipo de estrategias de comprensión lectora empleadas, se puede concluir que gran cantidad de los estudios revisados han utilizado las mismas estrategias, siendo la más empleada el resumen. Pese a ello, la mayoría de los estudios exitosos han

combinado varias estrategias, entre las que se incluyen, además del resumen, la activación de conocimientos previos, identificación de ideas principales, generación de autopreguntas, construcción de inferencias, elaboración de paráfrasis, activación de esquemas, uso de organizadores gráficos y supervisión de la propia comprensión. Por lo tanto, se concluye que el uso combinado de varias estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora, puede promover mejoras importantes en el nivel de comprensión lectora obtenido por los alumnos.

3. En conexión con la anterior conclusión es posible confirmar también que las intervenciones basadas en la enseñanza de estrategias tienen una mayor efectividad para la mejora de la comprensión lectora del alumnado que la enseñanza tradicional; por lo que se concluye que la enseñanza o instrucción estratégica es más eficaz que la enseñanza de tipo no estratégico.

4. En relación a la fluidez lectora, se han encontrado cuatro procedimientos instruccionales que se han mostrado eficaces para mejorar esta habilidad en muestras españolas, la lectura acelerada, la lectura repetida, la lectura asistida y la animación a la lectura. En todos ellos tanto la fluidez lectora como la velocidad lectora y la exactitud han mostrado mejoras.

5. En consideración a la variable de vocabulario se han diferenciado cuatro procedimientos instruccionales, la enseñanza

explícita, la enseñanza implícita, una combinación de las anteriores y la asociación.

6. Los resultados de los procedimientos de la variable vocabulario demostraron que la intervención para fomentar la adquisición del vocabulario fue eficaz en todos ellos.

7. Finalmente, se puede concluir que todos los modelos y procedimientos instruccionales analizados han demostrado mejoras en la comprensión lectora, la fluidez y el vocabulario de los alumnos, independientemente de los niveles educativos y las edades de estos alumnos. Por lo tanto, es posible sugerir que la aplicación de programas de instrucción en comprensión lectora, vocabulario y fluidez es eficaz para la mejora de la comprensión lectora del alumnado desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato

Resultados y Conclusiones del Estudio 2:

La Práctica del Profesorado en la Enseñanza de la Comprensión Lectora: Uso de Estrategias e Interacción Profesor-Alumno

Se han realizado esfuerzos importantes por parte de los investigadores para analizar cómo enseñar las estrategias de comprensión lectora en las aulas (Oakley, 2011) y, en los últimos años,

se ha resaltado el papel de las estrategias de aprendizaje como instrumentos que facilitan a los estudiantes el proceso lector (Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012), demostrando que su enseñanza es fructífera en la mejora de los resultados de lectura (Pressley, 2000), tal y como se ha evidenciado también con el estudio uno de esta tesis. De este modo, el reconocimiento científico de la importancia y eficacia que presentan las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora (Duke & Pearson, 2002; Irwin, 1991; Keene & Zimmerman, 2007; NRP, 2000; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, 1999, 2002; Williams, 2002; Zimmerman & Keene, 1997) hacen necesario que se aplique en las aulas una instrucción sobre las mismas, ya que estas contribuyen al desarrollo de la competencia lectora y además no se desarrollan de manera automática en los alumnos (Block, 2000; Taylor, Pearson, Clark, & Wolpole, 1999; Wood et al., 1999; Van Keer & Verhaeghe, 2005).

No obstante, se plantea la necesidad de conocer si realmente el tipo de instrucción en comprensión lectora que implementan los docentes en sus aulas de manera ordinaria es una instrucción de carácter estratégico; siendo de interés a su vez el conocer qué tipo de estrategias son las que más frecuentemente se trabajan. Precisamente en este contexto es en el que se integra el segundo estudio de la tesis, orientado a conocer de manera real qué estrategias de comprensión lectora emplean los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria en

sus aulas y cómo estas se relacionan con el nivel de comprensión lectora logrado por los alumnos.

Pero además, durante la instrucción surgen interacciones docente-alumno en el aula donde el profesor debe tratar de activar en sus estudiantes la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979) con el fin de ayudar a los estudiantes a interiorizar las herramientas de control, de supervisión y la eficiente construcción de sus propias representaciones textuales (Gutiérrez-Braojos, Rodríguez, & Salmerón, 2014). En consecuencia, interesa también conocer qué tipo de interacciones profesor-alumno se dan durante la enseñanza de las estrategias de lectura. Siendo esta otra de las finalidades del segundo estudio de la tesis.

Así pues, en el segundo trabajo desarrollado se plantearon los siguientes objetivos. El primero de ellos fue el de identificar y describir qué estrategias de comprensión lectora, eran utilizadas por los profesores de tercer ciclo de Educación Primaria durante las sesiones de lectura. Concretamente se contó con la colaboración de 19 profesores de 5º y 6º de Educación Primaria los cuales grabaron el audio de dos sesiones de lectura comprensiva desarrolladas por ellos mismos de manera natural y en sus clases ordinarias, participando así también sus respectivos alumnos, un total de 281; estos a su vez fueron evaluados en cuanto al nivel de comprensión lectora logrado tras la instrucción de su respectivo profesor.

En este caso, la primera hipótesis de este estudio se confirmó ya que se encontraron evidencias de que las estrategias más utilizadas en las sesiones de comprensión lectora por los profesores fueron aquellas de tipo cognitivo que requieren niveles bajos de participación del alumno, tal y como se esperaba en la línea de lo evidenciado los estudios de Liang y Dole (2006) y de Van Keer y Verhaeghe (2005). Los resultados muestran que las estrategias utilizadas de forma mayoritaria en las aulas del tercer ciclo de Primaria han sido la lectura oral del texto, bien por parte de los alumnos o por parte de los docentes, y la realización de preguntas sobre el contenido del texto a los alumnos una vez finalizada la lectura.

El segundo objetivo planteado fue analizar para cada estrategia qué patrones de interacción instruccional se producían para arrojar luz sobre cómo son trabajadas esas estrategias en las sesiones naturales de comprensión lectora. En este caso también se confirmó la hipótesis planteada encontrándose resultados que evidencian que las interacciones profesor alumno se centran en interacciones que demandan una actividad del alumno limitada a responder las exigencias del docente, confirmándose los hallazgos de estudios previos en esta línea que confirman que predominan las interacciones de ordenar, informar y realizar preguntas (Martinić, Vergara, & Huepe, 2013).

El tercer objetivo era comprobar el efecto de la instrucción que los profesores realizaron sobre el rendimiento en comprensión lectora

del alumnado. En este caso, la hipótesis fue parcialmente confirmada, ya que la estrategia de lectura oral fue la que demostró mayor potencial para predecir el nivel de comprensión lectora de los alumnos no el uso de multiestrategias en contraposición a lo recogido en los estudios del NRP (2000) y de Ripoll (2011).

Los resultados de este estudio muestran que las estrategias que son un poderoso predictor del éxito en la comprensión lectora han sido la estructura textual y la estrategia que implica el uso de representaciones visuales.

Finalmente, a modo de resumen, seguidamente se listan las principales conclusiones derivadas de este segundo estudio de la tesis.1. Las evidencias empíricas del estudio y sus resultados permiten concluir que la instrucción en comprensión lectora implementada en las aulas se basa en la enseñanza de estrategias relativamente simples tales como la lectura del texto en voz alta y en cuestiones sobre el texto realizadas por el profesor después de la lectura. Esto implica que los alumnos tengan una actitud más bien pasiva y no puedan realizar reflexiones sobre la puesta en práctica de estrategias más complejas y de carácter metacognitivo, de manera que se promueve un tipo de aprendizaje poco significativo y con efectos previsiblemente pobres en los niveles de comprensión lectora logrados por los alumnos

2. Las interacciones realizadas por los docentes, ordenar, informar y realizar preguntas, no causan un aprendizaje profundo ni

significativo en el estudiante, ya que éste debe limitarse a responder a las demandas o exigencias del profesorado sin asumir la responsabilidad o el control en su propio proceso de comprensión.

3. En línea con la anterior conclusión, destaca que en la interacción dedicada a las preguntas, predominan aquellas de baja complejidad cognitiva, centradas en el control del flujo de la clase y la verificación de información.

4. Se ha encontrado un elevado poder predictivo en cuanto a la lectura comprensiva en lo referente a la estrategia de lectura en voz alta.

5. Por todo ello se puede concluir que existe baja atención por parte de los docentes actualmente en las aulas a los aspectos estratégicos de procesamiento y comprensión del texto.

Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

Los resultados obtenidos así como las conclusiones ofrecidas deben ser tomados con cautela, y considerados dentro de las propias limitaciones que se derivan de los estudios implementados; las cuáles, sin ánimo de exhaustividad, se recogen a continuación. En primer lugar, se plantean las limitaciones derivadas del estudio de revisión empírica de los artículos instruccionales llevados a cabo en España y

en segundo lugar se presentan las limitaciones que se han encontrado en el estudio segundo, orientado a identificar las estrategias e interacciones que realizan los docentes en el aula con los alumnos.

Comenzando por el estudio uno, una de sus limitaciones sería que, en cuanto a la fluidez lectora y el vocabulario, se han encontrado muy pocos estudios instruccionales, por lo que las conclusiones no se pueden generalizar y existe la necesidad de realizar más estudios en este campo por su alto condicionamiento en la comprensión lectora. A pesar del reducido número de estudios, en todos los trabajos revisados se ha demostrado que la mejoría de la fluidez lectora y del vocabulario repercute de manera directa en una mejora en el nivel de comprensión lectora (Gilabert, 1995; Gilabert & Vidal-Abarca, 1993; Gómez & Serrano, 2011; Gómez-Villalba et al., 1996; Gómez-Villalba & Pérez, 2001; González, 2007; González et al., 2013; Jiménez et al., 2010; Moreno, 1999; Perdomo, 2005; Portilla & Teberosky, 2010; Santos & del Campo, 2007; Ruiz & Soria, 2015; Suárez, 2009; Valdebenito & Duran, 2013), por lo que , sería interesante haber incluido la revisión de estudios centrados en verificar la relación entre esas variables (Cain et al., 2004; Kuhn & Stahl, 2003; Miller & Schwanenflugel, 2006; Morales, 2013; Pikulski & Chard, 2005; Seigneuric & Ehrilch, 2005; Stahl & Nagy, 2006; Verhoeven & Perfetti, 2011) y de este modo conocer aquellos modelos instruccionales que aplican programas de instrucción centrados en las tres variables para que el profesorado ordinario conozca su efectividad y los pueda implementar en las aulas.

Además, algunos modelos instruccionales también muestran un reducido número de estudios por lo que cualquier generalización se debe hacer con cautela y por tanto en futuras líneas de investigación sería conveniente realizar más estudios relacionados con los modelos o procedimientos que tienen una menor representación en esta revisión como la estructura textual, la lectura acelerada o el procedimiento de asociación en vocabulario.

Otra limitación es el bajo número de estudios que realizan seguimiento para comprobar si los resultados se mantenían a lo largo del tiempo tanto en comprensión lectora (Gayo et al., 2014; Gilabert, 1995; Gómez-Villalba & Pérez, 2001; León, 1991; Madariaga et al., 2009; Madariaga & Martínez, 2010; Pérez, 1990; Ruiz & Medina, 2007; Sánchez, 1990; Soriano et al., 2011; Soriano et al., 2013; Vidal- Abarca, 1990) como en vocabulario (Gilabert, 1995) y fluidez lectora (Gómez-Villalba et al., 1996; Gómez-Villalba & Pérez, 2001), por lo que una recomendación muy importante es el comprobar si los resultados se mantienen pasado un tiempo de la intervención. En este caso, hubiera sido adecuado revisar más estudios que llevaran a cabo el seguimiento de sus resultados, ya que ello permitiría hacer conclusiones más rotundas.

Otra limitación encontrada que se extrae de la revisión realizada es que los estudios utilizan muestras muy pequeñas y el número de estudios encontrados es escaso por lo que los resultados obtenidos en

esos análisis se deberían considerar únicamente como orientativos. Tal vez el número de estudios podría haberse aumentado si se hubieran utilizado más bases de datos para la localización de artículos, se hubiera ampliado el rango de edades o se hubieran modificado los criterios propuestos para la inclusión de un estudio en la revisión.

Además, la mayoría de los estudios revisados evalúan sólo los efectos de la intervención sobre el producto lector y no sobre el proceso, empleando para ello herramientas de evaluación sencillas. En este caso sería muy recomendable realizar una revisión de aquellos estudios en los que se lleve a cabo la evaluación del proceso de comprensión con técnicas on-line, en coherencia con los estudios implementados en el área de la composición escrita (Levy & Olive, 2002; Fidalgo & García, 2009), de tal manera que con estas medidas se obtengan datos que permitan analizar los cambios no sólo en el producto resultante tras la instrucción, sino también en el propio proceso de comprensión lectora. En esta línea, sería adecuado también haber incluido en la revisión investigaciones que exploren la comprensión lectora de los alumnos en la lectura de textos en formato electrónico ya que sólo se han encontrado dos estudios que utilicen este formato (Fuertes, 2007; González-Pienda et al., 2008), el resto utilizan el texto escrito en papel, por lo que no se pueden realizar conclusiones en esta línea.

En cuanto al estudio segundo, una de las limitaciones del mismo es que los resultados que se derivan de la investigación se alcanzan a partir de un reducido tamaño de la muestra de profesores participantes y una localización restringida de los mismos, ya que todos ellos corresponden a una misma comunidad autónoma e incluso la mayoría de ellos a la misma provincia, lo cual limita la generalización de sus conclusiones, sobre todo si se tiene en cuenta que en España parte de las competencias en materia educativa están transferidas a las comunidades autónomas, por lo que sería interesante conocer estas mismas realidades en otras muestras más dispares y amplias, que garantizaran la representatividad del profesorado en nuestro país..

Otra de las limitaciones encontradas es la duración del estudio ya que sólo se han analizado dos sesiones, por lo que se plantea que para futuros estudios se realicen grabaciones de sesiones de intervención durante un espacio de tiempo más largo.

Una limitación más ha sido el reducido número de alumnos que han formado parte del estudio ya que la mayoría de los colegios eran aulas unitarias con ratio muy baja, lo cual ha restringido la posibilidad de disponer de más alumnos para el estudio. En este caso además hubiera sido apropiado analizar de manera específica aquellas aulas en las que hay niños con dificultades específicas de lectura y evaluar como es la labor concreta del profesorado con ese tipo de estudiantes.

Además, otra limitación encontrada tiene que ver con no disponer de una categorización nacional para el análisis de la práctica en el aula, teniéndose que crear un sistema de categorías propio adaptado de otros autores, lo cual obstaculiza la comparativa de resultados con otros estudios similares elaborados a nivel internacional.

Una última limitación ha sido centrar el estudio entre el profesorado de tercer ciclo, esto supone parcelar la investigación sobre un aprendizaje como es el lector, de naturaleza nítidamente procesual.

Por lo tanto, esta investigación ha de complementarse con otras que se extiendan entre niveles educativos inferiores y superiores al de la investigación, con especial atención a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria e incluso Educación Infantil, ya que es en esta etapa donde se inician las bases y prerrequisitos básicos de la lectura y la escritura. Esto permitiría tener información del estado de la situación de manera temprana y prevenir posibles problemas de aprendizaje relacionados en este caso con el tipo de método de enseñanza utilizado por el profesorado.

Aportaciones al Ámbito Educativo

Finalmente, una vez reconocidas las limitaciones de los estudios, a continuación se presentan sus principales aportaciones o implicaciones de carácter práctico o aplicado.

En relación al primer estudio, teniendo en cuenta sus resultados, los cuales apoyan que todos los modelos instruccionales estratégicos revisados tienen potencial para producir mejoras en los niveles de comprensión lectora de alumnado, es posible confirmar que una de las implicaciones educativas que se pueden extraer es la idoneidad de promover una aplicación en las aulas, de una instrucción en comprensión lectora que favorezca la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas en los alumnos de los diferentes niveles educativos.. Del mismo modo, se puede recomendar la aplicación de los procedimientos instruccionales analizados en el campo del vocabulario y la fluidez, ya que los estudios en torno a estas dos variables también han evidenciado el potencial de los mismos.

Así pues, desde un punto de vista aplicado, el primer estudio de esta tesis supone una aportación con relativa importancia, ya que permitirá a los profesionales educativos conocer modelos y patrones instruccionales funcionales en el campo de la lectura, los cuales son susceptibles de ser implementados exitosamente en las aulas. Si bien, a la hora de desarrollar los programas instruccionales, se ha de tener presente que la intención de los entrenamientos no debe ser facilitar la adquisición de una estrategia para un momento determinado, sino promover el logro de habilidades y estrategias básicas de comprensión lectora aplicables en diferentes contextos de lectura. De este modo, los profesionales educativos deben formarse previamente en los diferentes tipos de modelos de instrucción que pretendan incluir en sus aulas,

para asegurar con ello que su implementación sea adecuada y genere unos aprendizajes transferibles a todas aquellas situaciones en las que los alumnos se tengan que enfrentar a la lectura comprensiva.

Al hilo de lo señalado, se constata que el profesorado, a pesar de necesitar formación, tiene un alto potencial para asimilar con éxito herramientas metodológicas aplicables en sus aulas; ya que en la mayoría de los estudios supervisados los docentes, tras un periodo de entrenamiento adecuado, han llevado a cabo con calidad la aplicación de programas instruccionales exitosos. Por lo tanto, desde el punto de vista aplicado, se recomienda diseñar programas formativos para los profesores que les capaciten para aplicar en sus aulas modelos de intervención instruccional estratégicos en el campo de la comprensión lectora y optimizar con ello el nivel de competencia lectora del alumnado.

Otra de las implicaciones, en este caso, con repercusión en la práctica educativa, pero planteada también como prospectiva de investigación, es realizar más estudios relacionados con los modelos o procedimientos que tienen una menor representación en la revisión realizada en el estudio uno de esta tesis, como son la estructura textual, la lectura acelerada o el procedimiento de asociación en vocabulario. Esto permitirá conocer de manera más profunda las virtudes de estos modelos y sus características, lo que orientará acerca de las muestras o los contextos en los que es más funcional su

aplicación. Una recomendación muy importante en esta misma línea, y que muy pocos estudios han realizado, es el comprobar si los resultados se mantienen pasado un tiempo de la intervención y, además, si se generalizan los aprendizajes logrados. Por lo tanto, se plantea la posibilidad de replicar los estudios eficaces revisados analizando, en esta nueva aplicación, la generalización y el mantenimiento de las ganancias que, presumiblemente, asegurarán los programas a corto plazo.

En cuanto a las implicaciones del segundo estudio, a partir de los resultados obtenidos se puede atestiguar que la instrucción en comprensión lectora implementada de manera ordinaria en las aulas se basa en un tipo de enseñanza de carácter relativamente tradicional, en la que el profesor asume gran parte de la responsabilidad y la acción en el proceso de enseñanza, promoviendo un rol predominantemente pasivo en los alumnos. El tipo de estrategias de comprensión lectora empleadas por los docentes estudiados, así como las interacciones profesor-alumno que se han evidenciado en las sesiones de lectura comprensiva analizadas, distan ampliamente de la promoción del aprendizaje activo por parte del alumnado, no estimulando a éste, por ejemplo, a realizar reflexiones sobre la puesta en práctica de estrategias. Por tanto, este estudio aporta al campo aplicado la necesidad de un cambio en la enseñanza de la lectura ya que se ha demostrado la escasa atención que los profesores hacen actualmente en las aulas a los aspectos estratégicos de procesamiento y

comprensión del texto. En este sentido, conviene que se modifiquen las metodologías de enseñanza de la misma, mediante la implementación de programas de instrucción estratégica centrados en potenciar el desarrollo estratégico y autorregulado de los alumnos durante el proceso de lectura y en estimular su papel activo durante el aprendizaje (Mason, 2008; Mason, 2014; Mason et al., 2013; Mason et al., 2012). En este cambio metodológico se recomienda incluir estrategias de carácter metacognitivo, en las que el alumno asuma un mayor control en su proceso de comprensión a lo largo de toda la actividad lectora y no sólo al finalizar la misma (Llamazares, Ríos, & Buisán, 2013).

Al hilo de lo señalado, el planteamiento del segundo estudio empírico de la tesis se fundamentaba en la importancia de las interacciones entre alumnos y docentes en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora (Arrau, 2004; Brunner & Elacqua, 2006; Martinic, 2003; Murillo, 2003), sugiriendo sus resultados la necesidad de que los profesores en las aulas realicen instrucciones en las que se enseñe mediante metodologías más activas en las que los alumnos asuman una responsabilidad mayor en su proceso de aprendizaje.

En definitiva, los estudios recogidos en esta tesis han pretendido, desde un prisma de revisión teórico-empírica y desde la perspectiva de la realidad aplicada de las aulas, contribuir de manera modesta a ampliar el conocimiento en el campo de estudio de la

instrucción en comprensión lectora en el contexto español. Con ellos se han aportado evidencias, por un lado, acerca de los modelos o patrones instruccionales eficaces en la enseñanza de esta habilidad y, por el otro lado, sobre el tipo de enseñanza de la comprensión lectora que, al menos en el contexto estudiado, predomina entre los docentes, caracterizada todavía en la actualidad por unos patrones metodológicos relativamente tradicionales en los que los docentes juegan un rol demasiado dominante, no promoviendo un aprendizaje estratégico y significativo de la comprensión lectora en los alumnos. Así pues, con el desarrollo de la presente tesis, se espera haber podido aportar un granito de arena al campo científico-educativo español, que permita, a partir de la obtención de mayor conocimiento acerca de la instrucción en comprensión lectora en España, orientarla de manera más adecuada, en beneficio del alumnado y de la sociedad en general.

Referencias

Aguayo, M., Ramírez, R., & Sarmiento, R. (2013). Comprensión lectora y la enseñanza de las matemáticas. Estudio de caso. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. Recuperado de <http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/educacion/C29.pdf>

- Anaya Nieto, D. (2005). Efectos del resumen de la mejora de la metacomprensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico. *Revista de educación*, 337, 281-294.
- Arias Redondo, M. (2003). Enseñanza de la comprensión lectora. *Cáparra: Revista de innovación y experiencias educativas de los centros de profesores y recursos de la provincia de Cáceres*, 2, 17-22.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., Martínez-Cocó, B., & Bolaños, F. J. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 613-620.
- Arrau, A. (2004). *Bases para la competencia en Chile. La educación en una sociedad desigual*. Santiago: Ril.
- Belana Vallcaneras, R. M. (2011). Aprendizaje cooperativo y mejora de la comprensión lectora. *Aula de Innovación Educativa*, 206, 63-66.
- Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy. *A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Block, C. C. (2000). *How can we teach all students to comprehend well?* New York: Scholastic.
- Brunner, J.J., & Elacqua, G. (2006). *Calidad de la educación. Claves para el debate*. Santiago: Ril.

- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671-681.
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Calero, A. (2013a). La lectura repetida: Una estrategia de aprendizaje temprano de la fluidez lectora. Recuperado de <http://comprension-lectora.org/la-lectura-repetida-unaestrategia-de-aprendizaje-temprano-de-la-fluidez-lectora/>
- Calero, A. (2013b). ¿Sabes cómo modelar la lectura fluida de tus alumnos? Recuperado de <http://comprension-lectora.org/como-modelar-la-lectura-fluida/>
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 33-49
- Cano García, F., García, A., Berbén, A.B.G., Pichardo, M.C., & Justicia, F. (2014). The effects of question-generation training on metacognitive knowledge, self regulation and learning approaches in Science. *Psicothema*, 26(3), 385-390.
- Carriedo, N., & Alonso, J. (1991). Enseñanza de las ideas principales: Problemas en el paso de la teoría a la práctica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 97-108.
- Cervini, R. (2003). Diferencias de resultados cognitivos y no-

- cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel. *Education Policy Analysis Archives*, 11(5). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/234/360>
- Collado, I., & García Madruga, J.A. (1997). Comprensión de textos expositivos en escolares: Un modelo de intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 87-105.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook* (pp. 39-60). Oxford: Blackwell.
- De la Mata, M. L. (1997). La comprensión de textos como proceso interactivo: El papel del profesor en la ZDP. *Cultura y Educación*, 9(2-3), 91-103.
- De Lera, P., & Fidalgo, R. (s.f.). *Revisión empírica sobre el análisis componencial de los modelos de intervención estratégica en comprensión lectora*. Universidad de León.
- De Miguel Arnaiz, J. L., & Goñi Grandmontagne, A. (2000). Organizadores de los textos y comprensión lectora. *Revista de Ciencias de la Educación*, 182, 187-200.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about Reading instruction* (pp. 205–242). Newark, Delaware: International Reading

Association.

- Duran, D., & Blanch, S. (2007). Read on: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación, 19*(1), 31-45.
- Elosúa, M. R., García Madruga, J. A., Gutiérrez, F., Luque, J. L., & Gárate, M. (2002). Effects of an intervention in active strategies for text comprehension and recall. *The Spanish Journal of Psychology, 5* (2), 90-101.
- Ferrer, F. (dir.). (2011): *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Polítiques.
- Fidalgo, R., & García, J. N. (2009). La evaluación de la metacognición en la composición escrita. *Estudios de Psicología, 30*(1), 51-72.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L., & Young, C.L. (2003). Responsiveness to intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning disabilities research and practice, 18*, 157-171.
- Fuertes i Alpiste, M. (2007). Aplicació d'estratègies didàctiques de comprensió lectora en textos electrònics narratius. *Temps d'Educació, 32*, 209-228.
- García Madruga, J. A. (1995). La comprensión y el aprendizaje a partir de textos: La enseñanza de estrategias activas. *Red: revista de educación y formación profesional a distancia, 13*, 61-74.
- García Madruga, J.A., Martín Cordero, J., Luque, J.L., & Santamaría,

- C. (1994). Un programa de instrucción para la mejora de la comprensión y el recuerdo de textos. *Revista Infancia y Sociedad*, 25-26, 197-206.
- García Madruga, J.A., Martín Cordero, J., Luque, J.L., & Santamaría, C. (1996). Intervención sobre la comprensión y el recuerdo de textos: Un programa de instrucción experimental. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 67-82.
- García, E., Jiménez, J. E., González, D., & Jiménez-Suárez, E. (2013). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio de prevalencia en español. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 113-123.
- Gayo, E., Deaño, M., Conde, A., Ribeiro, I., Cadime, I., & 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.
- Gilabert Pérez, R. (1995). Enseñanza de estrategias para la inferencia del significado de las palabras. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 139-152.
- Gilabert, R., & Vidal-Abarca, E. (1993). ¿Podemos favorecer el aprendizaje autónomo del significado de palabras? *Comunicación, lenguaje y educación*, 18, 81-89.
- Gómez- Villalba, E., Pérez González, J., & Maldonado Jurado, J. A.

- (1996). Descripción y resultados de un programa de animación a la lectura. *Lenguaje y textos*, 8, 301-308.
- Gómez Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: Diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-73. doi:10.5231/psy.writ.2011.1007
- Gómez-Villalba Ballesteros, E., & Pérez González, J. (2001). Animación a la lectura y comprensión lectora en Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, 17, 9-20.
- Gómez-Villalba Ballesteros, E., & Pérez González, J. (2001). Animación a la lectura y comprensión lectora en Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, 17, 9-20.
- González Seijas, R. M., López Larrosa, S., Vilar Fernández, J., & Rodríguez López-Vázquez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 98-110.
- González Valenzuela, M. J. (2007). Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista de educación*, 344, 333-354.
- González-Pienda, J. A., Álvarez, L., González-Castro, P., Núñez, J. C., Bernardo, A., & Álvarez, D. (2008). Estrategia hipertextual computerizada y construcción personal de significados. *Psicothema*, 20(1), 49-55.

- Gutiérrez Pulido, H., Aguiar Barrera, M. E., & Díaz Caldera, L. (2015). Contexto escolar y comprensión lectora en la prueba ENLACE en bachilleratos de Jalisco. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 20, 1-24.
- Gutierrez-Braojos, C., Rodríguez, S., & Salmerón Pérez, H., (2014). How Can Reading Comprehension Strategies and Recall Be Improved in Elementary School Students? *Estudios sobre educación*, 26, 9-31.
- Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Hernández Martín, A. (2001). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita con alumnos de ESO: Diseño y desarrollo de tres programas de instrucción. *Revista Bordón*, 53(1), 53-71.
- Hines, S. J. (2009). The Effectiveness of a Color-Coded, Onset-Rime Decoding Intervention with First Grade Students at Serious Risk for Reading Disabilities. *Learning disabilities research and practice*, 24(1), 21-32.
- Irwin, J. W. (1991). *Teaching reading comprehension processes* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C., & Alfonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RtI) Model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22(4), 935-942.
- Johnson, J., Reid, R., & Mason, L.H. (2011). Improving recall of high school students with ADHD. *Remedial and Special Education*. doi:10.1177/0741932511403502
- Keene, E., & Zimmerman, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial strategies. *The Journal of Educational Psychology*, 95, 1-19
- León, J.A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-91.
- Levy, C. M., & Olive, T. (2002). Real time studies in writing research:

progress and prospects. *Contemporary tools and techniques for studying writing* (pp. 1-8). Springer Netherlands.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE-A-2013-12886

Liang, L. A., & Dole, J. A. (2006). Help with teaching reading comprehension: Comprehension instructional frameworks. *The Reading Teacher*, 59(8), 742-753. doi: 10.1598/rt.59.8.2

Llamazares Prieto, M. T., Ríos Caricia, I., & Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, 255, 309-326

Madariaga Orbea, J.M., Chireac, S.M., & Goñi Palacios, E. (2009). Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. *Revista española de pedagogía*, 67(243), 301-318.

Madariaga Orbea, J.M., & Martínez Villabeitia, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora: Un programa implementado por el profesorado. *Anales de psicología*, 26(1), 112-122.

Martín Sánchez, J., & Morales Cabezas, J. (2012). La inferencia en la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales. *Enunciación*, 17(2), 75-89.

Martinic, S. (2003). Representaciones de la desigualdad en la cultura

- escolar. *Revista Persona y Sociedad*, 18(1), 129-146.
- Martinic, S., Vergara, C., & Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, 24(1), 123-135. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100009&lng=en&tlng=es.
- Mason, L. H. (2008). Self-regulated strategy development reading comprehension and writing instruction for middle school students with disabilities. Presentation at the *Pacific Coast Research Conference*, San Diego, CA.
- Mason, L.H. (2014). Explicit instruction for strategy development in two multi-component expository reading interventions: Effects for students who struggle with comprehension. (Submitted manuscript).
- Mason, L. H., Davison, M. D., Hammer, C.S., Miller, C.A., & Glutting, J. (2013). Knowledge, writing, and language outcomes for a reading comprehension and writing intervention. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(7), 1133-1158.
- Massone, A., & González, G. (2008). Alfabetización académica: Implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. Estudio de caso

- en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-5. Recuperado de <http://www.rioei.org/2131.htm>
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L. R., & Cramer, A. M. (2012). Avoiding the struggle: Instruction that supports students' motivation in reading and writing about content material. *Reading and Writing Quarterly*, 28 (1), 70-96.
- Mateos, M. M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, 1, 237-262.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.
- Miras, M., Solé, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 57(18), 437-459.
- Moliner Miravet, L., Flores Coll, M., & Duran Gisbert, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre

- iguales. *Revista de investigación en educación*, 2(9), 209-222.
- Montanero, M. (2001). Metacompreensión y aprendizaje a partir de textos. *Cultura y Educación*, 13(3), 317-328.
- Montanero Fernández, M., & González Ponte, L. (2003a). Estrategias para mejorar la comprensión de textos comparativos. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 215-230.
- Montanero, M., & González, L. (2003b). Ordenar textos: Una alternativa para evaluar la comprensión lectora en Primaria. *Cultura y Educación*, 15(2), 165-178.
- Montanero, M., Blázquez, F., & León, J.A. (2002). Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 37-52.
- Morales, F. M. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento en el vocabulario en niños. *Revista de Investigación en Logopedia*, 3(1), 1-17.
- Moreno Ramos, J. (1999). Didáctica del vocabulario en la enseñanza secundaria obligatoria (estudio empírico). *Revista Enseñanza*, 17-18, 45-59
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.

- Murillo, F. J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nelson, J. M., & Machek, G. R. (2007). A survey of training, practice, and competence in Reading assessment and intervention. *School Psychology Review*, 31, 554-568.
- Oakley, G. (2011). The assessment of reading comprehension cognitive strategies: Practices and perceptions of Western Australian teachers. *Australian Journal of language and literacy*, 34(3), 279–293.
- OECD. (2010). *PISA 2009. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Otero, J.M., & Peralbo, M. (1993). La intervención metacognitiva sobre la lectura y la importancia de las estrategias de apoyo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 41-55.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Perdomo López, C. A. (2005). La intervención específica en el proceso

- lector: Repercusiones en la expresión escrita. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 39, 97-107.
- Pérez Álvarez, M. (1990). Análisis experimental y teórico sobre la explicación cognitiva de la comprensión de textos. *Psicothema*, 2, 7-33.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Portilla, C. & Teberosky, A. (2010). Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. Una experiencia en preescolar. *Revista Lectura y Vida*, 31(1), 50-67.
- Powel, S. R., Fuchs, L. S., Fuchs, D., Cirino, P.T., & Fletcher, J. M. (2009). Effects of Fact Retrieval Tutoring on Third-Grade Students with Math Difficulties with and without Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 1–11.
- Pressley, M. (1999). Self-regulated comprehension processing and its development. *Best practices in literacy instruction*, 90-97.
- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction in elementary school: A quarter-century of research progress. En B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. Van Den Broek (Eds.), *Reading for meaning. Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 32–51). New York: Teachers College Press.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-

- the-century status report. En C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 11–27). New York: Guilford.
- Quintero, A. (1998). Aprendiendo a construir el significado de los textos. El tema. La idea principal y la idea global. *Cultura y Educación*, 11-12, 195-218.
- Repetto Talavera, E., & Beltrán Campos, S. (2006). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético. Un estudio empírico con estudiantes de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 33-48.
- Repetto, E., Anaya, D., Barrero, N., García, L., Gil, J., & Martínez, M.C. (1990). El entrenamiento metacognitivo, la modificabilidad cognitiva y su transferencia a la comprensión lectora, a la resolución de problemas y al aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 563-586.
- Rigó Carratalá, E. (1993). Actividades de "deixis" como técnica de mejora de la comprensión lectora en niños/as con dificultades de aprendizaje. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 6-7, 147-154.
- Ripoll Salceda, J. C., Aguado Alonso, G., & Díaz Fernández, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso*, 30, 233-

245.

- Ripoll, J.C. (2011). *La concepción simple de la lectura: Una revisión sistemática*. (Tesis doctoral, Universidad de Navarra). Recuperada de <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/18050>
- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001
- Romero Pérez, J.F., Elósegui Bandera, E., Ruíz León, I., & Lavigne Cerván, R. (2003). Aplicación de un programa de composición escrita y comprensión lectora en alumnos de Primaria. *Revista electrónica de educación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(2), 57-78.
- Ruiz Carrascosa, J., & Medina Gómez, A. (2007). Efectos diferenciales de distintos tipos de intervención sobre la comprensión del texto. *Aula de encuentro: revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 10, 87-97.
- Ruiz Salmerón, J. J., & Soria Rodríguez, F. J. (2015). Leer mejor para aprender más. *Cuadernos de Pedagogía*, 452, 38-40.
- Sánchez, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión. Un programa para instruir en la comprensión de los textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.
- Sánchez, E., Rosales, J., & Orrantía, J. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de

- situación. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 29-57.
- Sánchez, E., Rosales, J., & Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumno y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14-15, 71-89.
- Santos Plaza C. M, & del Campo Adrián, E. (2007). Programa para el incremento de la eficiencia lectora en un caso de Hemianopsia Heterónima Bitemporal. *Revista integración*, 50, 7-18.
- Sanz de Acedo, M.L., & Sanz de Acedo, R. (1991). Comprensión lectora y "Programa Enriquecimiento Instrumental". *Comunidad educativa*, 190, 15-21.
- Seigneuric, A., & Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617-656.
- Soriano Ferrer, M., Chebaani, F., Soriano Ayala, E., & Descals Tomás, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: Efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 23(1), 38-43.
- Soriano Ferrer, M., Sánchez López P., Soriano Ayala, E., & Nievas Cazorla, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: Efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854. doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. New York: L.

Erlbaum.

- Suárez Coalla, P. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(2), 131-137.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. F., & Walpole, S. (1999). *Beating the Odds in Teaching All Children to Read*. Ann Arbor, MI.: Center for the Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan.
- Valdebenito, V., & Duran Gisbert, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa*, 52 (2), 154-176.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academia Press.
- Van Keer, H., & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of Explicit Reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73 (4), 291-329. doi: 10.3200/jexe.73.4.291-329
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Morphological processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 457-466.
- Vidal-Abarca, E., (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia*

y Aprendizaje, 49, 53-71.

Vieiro, P., Peralbo, M., & Risso, A. (1998). Importancia del uso de esquemas y feedback correctivo en tareas de comprensión.

Estudios de Psicología, 60, 69-77.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Williams, J.P. (2002). Reading comprehension strategies and teacher preparation. En A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 243–260). Newark, Delaware: International Reading Association.

Wood, E., Willoughby, T., McDermott, C., Motz, M., Kaspar, V., & Ducharme, M. J. (1999). Developmental differences in study behavior. *Journal of Educational Psychology*, 91, 527-536.

Zimmerman, S., & Keene, E. O. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a readers workshop*. Portsmouth: Heinemann.

Apéndices

Apéndice A. Sumario Resumen de Estudios Revisados.

En este apéndice se presentan alfabéticamente, por un lado, las tablas síntesis resultado de la revisión de estudios instruccionales sobre comprensión lectora llevada a cabo desde 1990 hasta la actualidad. En segundo lugar, se recogen, de manera más amplia que en los capítulos, los once estudios sobre la instrucción en fluidez lector así como los cinco estudios sobre la instrucción en vocabulario localizados en nuestro país en el mismo rango de fechas.

Tabla 1
Síntesis del estudio de Anaya (2005) en relación a la instrucción en comprensión Lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Anaya (2005)	Comprobar si la actividad de resumir textos leídos favorece el desarrollo de habilidades metacomprendivas, la comprensión lectora y el rendimiento académico	565 alumnos 194 de 4º Primaria, 189 de 5º de primaria y 182 de 6º de Primaria. 281 grupo experimental, 284 grupo control.	Diseño experimental de dos grupos con medidas de VD anteriores y posteriores a la realización del test y con asignación al azar de los grupos de tratamiento. VD: conciencia metacognitiva de la lectura, comprensión lectora, rendimiento académico. VI: resumir los textos leídos realizando la actividad o no realizando la actividad.	La escala de conciencia metacognitiva de la lectura (ECML): (Paris & Jacobs de 1984) (Anaya 1994) Cuaderno 15 ítems con 3 posibilidades de respuesta, hoja de respuesta y plantilla de corrección. Pre y post test: ECLM, comprensión lectora y calificaciones rendimiento académico.	Modelo ecléctico. Resumir cada lección de matemáticas, lengua y conocimiento y textos del libro de lectura recomendados por el centro. El profesor presenta la técnica corrige los resume y da orientaciones para mejorarlos.	La actividad de resumir los textos leídos favorece significativamente el desarrollo de las habilidades metacomprendivas de la lectura, la comprensión lectora de los alumnos y el rendimiento académico. El aumento de las habilidades metacomprendivas tiene como efecto práctico la mejora de la comprensión. (Barr et al., 1996; Garner, 1987; Maki, Jonas y Kallod, 1994; Hacker, Dunlosky y Graesser, 1998) La ECLM en un recurso útil para evaluar utilidad de estrategias cognitivas relacionadas con el proceso lector.

Apéndices

Tabla 2

Síntesis del estudio de Arias (2003) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN
Arias (2003)	Aportar un modelo de enseñanza para comprender lo que se lee, caracterizado por la reelaboración de los textos por parte del profesor, la participación activa del maestro y los alumnos y la aplicación de la retroalimentación como información permanente del alumno en el acto de leer. Ofrecer al profesorado un material específico para trabajar con el alumno.		Sesiones de intervención ajustadas al desarrollo de una clase.	Textos reelaborados y ejercicios.	Sesión de intervención con cinco fases: 1) Introducción: trabajar para hallar la idea principal de un texto que acompaña a una imagen. Observar la imagen, leer el párrafo y volver a leer cada frase por separado. Análisis del profesor hasta encontrar la idea principal. 2) Ejemplo: análisis de un nuevo párrafo (sin imagen) por parte del profesor 3) Enseñanza directa: análisis de un nuevo párrafo con intervención del alumno. 4) Aplicación dirigida por el profesor: hoja de ejercicios para realizar todos juntos. 5) Práctica: individual con fichas de trabajo. El maestro aclara las dudas.	Adaptación del método de enseñanza directa de Baumann: a) Hacer fáciles los textos mediante la reelaboración. b) Práctica guiada por parte del profesor. c) Aumento del tiempo de lectura en las clases.

Tabla 3
Síntesis del estudio de Belana (2011) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Belana (2011)	Estudiar como favorece una situación de aprendizaje cooperativo en el aula a la comprensión lectora.	Alumnos de una clase de 3º de la ESO.	Intervención y posttest. Secuencia didáctica (Camps, 1994) de cinco sesiones donde se realizan diferentes actividades. Se finaliza la intervención con un test de metacomprensión donde el alumnado responde a 16 preguntas relacionadas con todo el proceso.	-Texto narrativo: “Castigo” de Tagore (1996) - Test de metacomprensión	-Escribir un texto de opinión tras la lectura de un texto narrativo. -Grabación del diálogo de grupo mientras resuelven la comprensión del texto.	Aprendizaje cooperativo. Se analiza la situación de grupo (Pérez, 2003), el tipo de conversación (Mercer, 2003), las habilidades de pensamiento (programas Enseñar a Pensar) y los subprocesos de metacomprensión (Hacker et al. 1998).	La situación de aprendizaje cooperativo no asegura el éxito en la tarea por sí misma, pero sí parece favorecer la aplicación de estrategias de control metacognitivo.

Tabla 4
 Síntesis del estudio de Cano, García, Berbén, Pichardo y Justicia (2014) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
Cano, García, Berbén, Pichardo & Justicia (2014)	Estudiar la influencia de la generación de preguntas dentro del aprendizaje y estudio de las Ciencias.	Tres clases de Ciencias de noveno grado, en total 72 estudiantes.(35 chicos y 37 chicas).Tres grupos: G1(29), G2(17) y G3(grupo control)=26) Los profesores tuvieron una sesión de una hora de entrenamiento en el procedimiento, previo a la intervención	Diseño cuasi-experimental, tres clases de Ciencias de noveno grado fueron asignadas aleatoriamente a tres grupos: (G1) entrenamiento en generación de preguntas mediante indicaciones; (G2) generación de preguntas sin instrucción explícita; y (G3) grupo control. Los participantes proporcionaron medidas de autoinforme pre-test y post-test en conocimiento metacognitivo, autorregulación y enfoques de aprendizaje, las cuales fueron analizadas mediante análisis de covarianza univariados y multivariados.	Pretest y posttest: -Enfoques de aprendizaje: <i>Learning Process Questionnaire</i> (R-LPQ-2F; Kember, Biggs, & Leung, 2004) Versión modificada. -Estrategias de autorregulación: SPOCK (Shell et al., 2005) -Conocimiento metacognitivo: <i>Junior Metacognitive Awareness Inventory</i> (Jr. MAI) (Sperting, Howard, Miller, & Murphy, 2002, p. 55). Intervención: -Para el G1, hoja con preguntas y ejemplos para entrenar en generación de preguntas. Se utilizan estrategias basadas en King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. <i>American Educational Research Journal</i> , 30, 338-368. -El trabajo con el grupo G3 se basa en Davey, B., & McBride, S. (1986). Effects of question-generation on reading comprehension. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 78, 256-262.	Los estudiantes del G1 reciben una hoja con preguntas genéricas y ejemplos. Son informados sobre la importancia del cuestionamiento en el aprendizaje de las ciencias: su papel y valor en general y especialmente cuando las preguntas son profundas o hacen pensar. Después se enseña a generar diferentes tipos de preguntas: simples (¿quién...?); intermedias, comprobando su comprensión (¿qué significa X?) y conectando ideas (¿en qué se parecen X e Y?); y complejas, obteniendo patrones razonados en profundidad (¿por qué sucedió un evento?). Siguiendo una estrategia guiada de generación de preguntas cooperativa, generan preguntas específicas sobre la materia estudiada. Después en pequeños grupos o parejas se hacen y se responden sus preguntas unos a otros (King, 1994).	Los estudiantes (G1, G2 y G3) son entrenados en 4 sesiones de 20'. Después, en los últimos 10' de sus clases de ciencias de final de trimestre (240' en total), los estudiantes tienen que usar lo aprendido. Instrucción directa para G1, con entrenamiento en generación de preguntas. El grupo G2 recibe la misma información que G1, aunque no son entrenados en cuestionamiento ni se les entregan las preguntas, pero son dirigidos a preguntarse y responderse unos a otros. Los estudiantes de G3 también trabajan en parejas pero de una manera similar a uno de los grupos del estudio de Davey & McBride's (1986), piensan en el significado de algunos términos usados durante la lección y buscan las definiciones en el diccionario en vez de la generación y respuesta de preguntas.	a) El MANCOVA revela un efecto significativo del factor Grupo; b) Los ANCOVAs muestran el cambio promedio más elevado para G1 y diferencias significativas en dos componentes de la metacognición (conocimiento y autorregulación); c) La dirección de esas diferencias parece variar en cada uno de esos componentes.	Primero, el tamaño de la muestra fue relativamente pequeño y la intervención fue corta y ambas circunstancias probablemente disminuyeron las diferencias entre grupos y el tamaño de los efectos estimados. Segundo, la actividad completada por el grupo control habría favorecido sus resultados y, en cierto modo, desequilibrado la comparativa. Futuros estudios deberían: elegir para el grupo control una actividad no relacionada con el aprendizaje; involucrar a mayor número de colegios; incrementar la duración de la intervención.

Tabla 5
Síntesis del estudio de Carriedo y Alonso (1991) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTRUCCIONAL	RESULTADOS
Carriedo & Alonso (1991)	Revisar las investigaciones sobre la enseñanza de las ideas principales desde el punto de vista teórico y aplicado.	1° ESTUDIO: 428 niños de 6°, 7° Y 8° de EGB. 2° ESTUDIO: 11 profesores de 6°, 7° y 8° de EGB.	1°ESTUDIO: Réplica del de Conningham y Moore (1984, 1986) para comprobar si aparecen las mismas categorías de idea principal que en su estudio. 2° ESTUDIO. Una vez leído el texto decir a los alumnos cual sería la idea principal.	1° ESTUDIO: 22 textos cortos sin adaptar de distintas estructuras para responder a la idea principal de cada uno. Evaluando a partir de los 9 tipos de idea principal de Moore y Conningham se quedan con 7 categorías. 2° ESTUDIO: 8 textos de diferentes estructuras de la revista de investigación y ciencia.	Modelo ecléctico	1° ESTUDIO: La mayoría de los alumnos no saben que es la idea principal de un texto. Habría que desarrollar un entrenamiento para enseñarlo. 2° ESTUDIO: El concepto de idea principal resulta ambiguo para el propio profesor por lo que también los profesores necesitarían una instrucción explícita en qué y cómo instruir.

Apéndices

Tabla 6

Síntesis del estudio de Collado y García (1997) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
Collado & García (1997)	Comprobar la eficacia de dos procedimientos de intervención en comprensión lectora para distintos niveles educativos.	58 alumnos; 32 de 5º, 26 de 8º. Dos grupos por edad, uno trabajaba con un Procedimiento Específico y el otro con Enseñanza Recíproca.	Factorial 2X2 con pretest-postest del tipo cuasiexperimental	PRETEST: Pruebas paralelas para medir la competencia en las habilidades de comprensión. INTERVENCIÓN: <u>Grupo A:</u> conocimientos previos (mapas conceptuales y predecir a partir de títulos), nivel microestructural (lectura, búsqueda de inferencias y evaluación con test Cloze, preguntas abiertas y recuerdo de ideas detalle), macroestructural (clasificar las ideas principales, reducir la información) y supraestructural (recuerdo libre), actividades de metacompreensión (hoja de registro). <u>Grupo B:</u> Enseñanza Recíproca: Clarificar, Predecir, Preguntar y Resumir VD: los resultados del TEST Cloze, Inferencia y recuerdo de ideas de detalle y de ideas principales y secundarias, macrorreglas del resumen niveles y autoconcepto para el control de la autorregulación.	Enseñanza recíproca (Palmscar & Brown) Procedimiento específico (de los autores)	Para el primer nivel no existen diferencias entre los tratamientos. En los otros niveles las diferencias son significativas a favor del procedimiento específico según el grupo de edad	No existir el grupo control para enriquecer la validez del diseño experimental. La aplicación del procedimiento específico por la investigadora. La falta de un segundo postest La carencia en el procedimiento específico de utilizar material adaptado y no original.

Tabla 7

Síntesis del estudio de De la Mata (1997) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	DESCRIPCIÓN DE LOS MÉTODOS
De la Mata (1997)	Analizar la influencia de los profesores cuando actúan como apoyo para la comprensión y el recuerdo de textos.	20 parejas profesor alumno de ciclo medio y Pregraduado de educación de adultos.	Textos expositivos analizados utilizando las unidades de idea de Meyer, 1985.	Aprendizaje cooperativo	El nivel Pregraduado utiliza una estrategia estructural comprensión y memorización del conjunto de texto, no hubo transferencia de una fase a otra mientras que el nivel medio se centran en un párrafo, utilizan la producción de ideas textuales. Patrones de recuerdo diferentes en función del nivel educativo La interacción profesor-alumno facilita la transferencia de memorización y recuerdo de textos expositivos.	Cuatro fases. 1ª y 4ª estudiar un texto y recordarlo individualmente después de estudiarlo y al día siguiente. 2ª y 3ª profesores y alumnos trabajan conjuntamente con los textos ayudando a través de instrucciones a recordarlo y comprenderlo.

Apéndices

Tabla 8

Síntesis del estudio de De Miguel y Goñi (2000) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
De Miguel & Goñi (2000)	Precisar la eventual influencia facilitadora que sobre la comprensión lectora ejerce la introducción en un texto de señalizadores u organizadores al incrementarse la coherencia textual.	Muestra inicial de 325 alumnos y alumnas de tres centros educativos, dos de primaria y uno de enseñanzas medias. Por diversas razones se desestiman 29 casos, resultando una muestra operativa de 296 sujetos.	Pretest y postest. Se busca la relación entre dos variables: la comprensión lectora, con ocho categorías determinadas por cada una de las ocho versiones de un texto y los organizadores, con tres categorías, siendo la variable independiente la presencia de organizadores en sus distintas combinaciones y la comprensión lectora la variable dependiente.	-Dos textos de superestructura expositiva-causal y de similar extensión.	Modelo ecléctico Las pruebas se pasaron a lo largo del segundo semestre	Los resultados refrendan que la comprensión lectora guarda relación con la presencia de señalizaciones en el texto, siendo acumulativo su efecto: a más organizadores, mejor comprensión.	-Posibles limitaciones en el diseño de los instrumentos (miden de forma restrictiva las diferencias; merecería ser objeto de próximos estudios). -Dificultades en las condiciones de aplicación de las pruebas.

Tabla 9
Síntesis del estudio de Duran y Blanch (2007) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES	DESCRIPCIÓN DE LOS MÉTODOS
Duran & Blanch (2007)	Revisar el programa educativo escocés Read On (mejorar la competencia lectora) a través de una revisión documental y de datos empíricos de la visita a cuatro escuelas.	Proyecto piloto: 32 clases de 13 escuelas de áreas desfavorecidas. Programa con duración de dos meses con 3 sesiones semanales de 20-30 minutos.	Usar un test de competencia lectora antes y después de la aplicación para determinar el progreso. Medidas de actitud hacia la lectura y aspectos socioemocionales. Cuestionarios valorativos de satisfacción y progreso en las lecturas en competencia y en actitud.	El programa consta de un libro para el coordinador, video que muestra el trabajo con ambos métodos, material fotocopiable.	Aprendizaje cooperativo: tutoría entre iguales, (leer en parejas=alumnos de distinta edad, y pensar en parejas) Los maestros registran la progresión de los alumnos y prestan ayuda	De las 16 aulas de tutorados 15 obtienen mejoras. De las 16 de tutores 15 mejoran. En las escuelas con grupos de control tutor y tutorado mejoran sobre todo los que tienen menos habilidades lectoras. Durante las sesiones hay mejora en motivación, confianza y relación social.	No hay autoevaluación de las parejas. En las escuelas visitadas hay ausencia de participación de las familias para complementar en el hogar el trabajo de sus hijos. Los profesores evalúan tutor y tutorado pero familia y ambos alumnos sólo al tutorado. La diferenciación entre lectura y comprensión lectora hace que la lectura en voz alta se pueda reducir a una actividad mecánica perdiendo el objetivo de la comprensión.	LEER EN PAREJAS: empiezan leyendo juntos con un gesto el tutorado sigue solo, si comete un error se le señala y si lo corrige el solo sigue leyendo, si necesita la corrección del tutor empiezan a leer juntos otra vez. Debe de elogiarse y dialogar sobre la comprensión. PENSAR EN PAREJAS. 3 momentos (antes, durante y después) se trabaja a partir de 13 actividades con creciente dificultad que implica predicciones, inferencias y deducciones.

Apéndices

Tabla 10

Síntesis del estudio de Elosúa, García, Gutiérrez, Luque y Gárate (2002) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
Elosúa, García, Gutiérrez, Luque & Gárate (2002)	Investigar los efectos de un programa de intervención para promover estrategias de procesamiento de textos (identificación de la idea principal y resumen), en dos niveles de desarrollo evolutivo (12 y 16 años).	Estudiantes de un colegio estándar de clase media. El número inicial es 146 y después de los abandonos se queda en 110. Dos grupos de tratamiento y dos grupos de control. Para 7º de EGB, 27 para el grupo de tratamiento y 36 para control (media de 12 años y 5 meses). Para 2º de BUP, 18 para grupo experimental y 29 para control (media de 16 años y 2 meses).	Pretest, intervención y posttest. Se emplearon cuatro grupos con dos condiciones de tratamiento (intervención y control) y dos niveles de edad. Las variables dependientes fueron los resultados en amplitud lectora, tiempo de lectura, construcción de la macroestructura y recuerdo estructural (en pretest y posttest). Cada grupo consiste en clases intactas sin asignación aleatoria. Sin embargo los grupos de cada nivel escolar son aleatoriamente asignados a cada condición de tratamiento.	*Pretest y posttest -Amplitud lectora. Versión española del Reading Span Task (Daneman & Carpenter, 1980)(ordenador) -Tarea de inferencia y comprensión (ordenador) -Tareas de construcción de macroestructuras Fue utilizado el análisis proposicional de Kintsch(1974) (Bovair & Kieras, 1985) -Tarea de memoria: texto largo "Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos"	* Pretest y posttest las tareas en el mismo orden. -1ª sesión. 45'. Amplitud lectora: leer frases en voz alta, de forma individual y grabada con cassette. -2ª sesión. 55'. Tarea de inferencia comprensión a través de tres frases relacionadas entre sí. -3ª sesión. 55'. Cuadernillo con 6 textos. Tareas construcción macroestructuras, con identificación de idea principal (4 textos breves) y sumariación (1 texto) Tarea de memoria: leer y estudiar un texto largo para recordarlo más tarde. *Intervención: instrucción en identificación de la idea principal y en diseñar resúmenes. 8 sesiones de 50' en las clases. El grupo control no recibió ningún tipo de intervención. El posttest se realizó cinco días después del final de la intervención y veinte días después del pretest.	Se ha intentado integrar la instrucción directa, el modelado y la práctica, organizando el procedimiento acorde a tres fases recurrentes, relativas a cada componente: a) descripción detallada de la estrategia y cómo y cuándo usarla, con ejemplos(Baumann,1990; Roehler & Duffy, 1984); b) detallado modelado por el profesor en la aplicación de la estrategia entrenada(Bandura, 1977); c) ejercicios prácticos en los cuales aplicar la estrategia, primero con la guía del profesor y después por ellos mismos (Brown & Campione, 1994; Brown & Palincsar, 1984)	Los resultados muestran una mejora significativa en la comprensión y recuerdo de los grupos experimentales. Estos resultados se interpretan en términos de la importancia de las estrategias activas y de autocontrol en la comprensión y recuerdo de textos.	La duración de los efectos de la intervención tendría que haber sido verificada. No se tuvo en cuenta la medida del subsiguiente retraso de los resultados de la intervención, los cuales habrían permitido verificar el alcance y estabilidad de sus efectos en las diferentes variables. También, sería recomendable usar una medida de la transferencia de aprendizaje de las estrategias activas a otro tipo de situaciones

Tabla 11
Síntesis del estudio de Fuertes (2007) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISENO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
Fuertes (2007)	Comprobar la posible relación entre la aplicación de estrategias de comprensión lectora en un texto electrónico narrativo creado con el software <i>Lektor</i> , y una mayor puntuación en los resultados de una prueba de comprensión lectora posterior a la lectura del texto. Las estrategias seleccionadas fueron la activación de conocimientos previos mediante una introducción de contenido previa al texto, la inserción de anotaciones textuales en palabras clave del texto para favorecer la generación de inferencias, y el uso de un bloc de notas para potenciar el recuerdo de éstas.	107 participantes de 3º de ESO procedentes de dos IES con perfil diferente, uno con mayoría de participantes de familias obreras castellanoparlantes (n=52) y otro con participantes de familias de clase media alta con mayoría de habla catalana (n=55). Divididos en tres grupos: grupo de control, inferencial e inferencial-bloc de notas.	<p>Cuasixperimental, que pretende explicar relaciones de causalidad comparando datos procedentes de situaciones diferentes donde el investigador había modificado la variable independiente.</p> <p>*Diseño grupos no equivalentes ya que la muestra consta de dos grupos clase como mínimo y se trata de grupos formados de forma natural.</p> <p>* Variables: -V. dependien.: resultados prueba comprensión -V. indepen.: aplicación estrategias de comprensión más la utilización de bloc de notas -V. intervienen.: contempla el nivel de lectura previo.</p>	<p>Recogida de datos: Materiales analizados por expertos en lectura</p> <p>-Texto electrónico breve adecuado a los participantes. Cuento breve de Enric Larreula, «La decisión» extraído de un libro de texto de lengua catalana de tercero de la ESO.</p> <p>-Prueba de comprensión lectora y plantilla de corrección. Se elabora después de analizar el texto, insertando las anotaciones textuales para ayudar a generar inferencias. Contiene preguntas de tipo literal y de tipo inferencial.</p> <p>El texto electrónico se crea con el software <i>Lektor</i>.</p>	<p>Sesiones de recogida de datos: -Presentación -Distribución en tres grupos según variable independiente. -Explicación de la tarea(lectura y prueba comprensión de un texto en formato electrónico) y de la utilización del programa <i>Lektor</i> y el libro electrónico a seleccionar en función del grupo, y del funcionamiento de las anotaciones textuales de tipo léxico. -Explicar al grupo inferencial-bloc de notas el funcionamiento de las anotaciones textuales de tipo inferencial y de «la obligación» de utilizar el bloc de notas para anotar brevemente las respuestas y reflexiones de las anotaciones textuales de tipo inferencial. -Explicar al grupo inferencial el funcionamiento de las anotaciones textuales de tipo inferencial.</p> <p>Sesiones de una hora (aprox). 15' presentación, distribución alumnos y arrancar programa <i>Lektor</i>. 5' explicar a cada grupo 15' - 20' lectura texto 20' completar prueba</p>	<p>Modelo ecléctico. Atendiendo a la variable independiente se crean tres grupos, constituidos de forma equilibrada con participantes con diferentes niveles de comprensión lectora para minimizar el impacto de la variable interviniente. -Grupo de control (g 1): lee el texto sin aplicar estrategias, sólo incluye anotaciones de léxico. -Grupo inferencial (g 2): lee el texto que aplica previamente una presentación textual para introducir el tema con una breve descripción de la acción principal de la narración que permite activar los conocimientos previos del lector. Para favorecer la generación de inferencias e identificación de ideas principales, tienen que clicar en palabras y frases clave con anotaciones de tipo inferencial. -Grupo inferencial-bloc de notas (g 3): mismo texto que el grupo 2 pero con la instrucción explícita de utilizar el bloc de notas de <i>Lektor</i> para anotar aquello que creen que responde a las cuestiones planteadas en las anotaciones de tipo inferencial.</p>	<p>Los resultados indican que existe una relación significativa entre la inserción de los dos primeros estrategias (activación de conocimientos previos mediante una introducción de contenido previa al texto y la inserción de anotaciones textuales en palabras clave del texto para favorecer la generación de inferencias) y una mayor puntuación en las preguntas de respuesta de inferencial.</p>	<p>-La variable que supone la habilidad lectora previa de los participantes, que ha afectado al resultado global. - El tiempo disponible para la recogida de datos, limitado a una hora por cada grupo, resulta demasiado corto.</p>

Apéndices

Tabla 12

Síntesis del estudio de García (1995) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
García (1995)	Enseñar las estrategias de identificación de ideas importantes y sumariazación, pero centrándose al mismo tiempo en que los sujetos realicen un procesamiento activo, una aplicación activa de las mismas	Alumnos de 17 años.	Pretest, intervención y postest.	Textos y cuadernillos de respuestas.	Pretest: cada sujeto es asignado aleatoriamente a un grupo experimental y se pide que trabajen con el texto (11 minutos). Después, conversación informal con los investigadores (3 minutos), tras la cual se reparten los cuadernillos de respuestas para escribir todo lo que puedan recordar (12 minutos). Intervención: aplicada por dos de los investigadores durante cuatro sesiones de 50 minutos, dentro del horario normal de las clases. Tres condiciones experimentales: en la primera, los sujetos reciben un texto normal; en la segunda, un texto con un esquema previo; y en la tercera, reciben el texto normal y se les pide que construyan un esquema. Postest se realiza 10 días después del pretest y repitiendo el procedimiento seguido entonces.	Instrucción directa + enseñanza reciproca	Incremento en todas las medidas que se utilizan(microestructura,macroestructura y recuerdo estructural) la mayor parte significativos,especialmente en las medidas de macroestructura y recuerdo estructural, y en el grupo de esquema previo en el que los textos iban precedidos por esta ayuda.

Tabla 13

Síntesis del estudio de García, Martín, Luque y Santamaría (1996) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	DESCRIPCIÓN DEL ENTRENAMIENTO
García, Martín, Luque & Santamaría (1996)	Comparar dos métodos de recuerdo libre. El de Kinitsch y otro desarrollado por los investigadores.	59 estudiantes con media de 17,5 años. 3 grupos con el mismo programa de instrucción pero distinto tipo de ayuda (sin esquema, con esquema previo y elaboración de esquema). 4 sesiones de 50 minutos en horario de clase	Tres grupos Pre-post tratamiento. VD: recuerdo total VI: condición de ayuda de cada grupo.	Escala de inteligencia verbal del TEA-3 para la homogeneidad de los grupos. Textos similares a los de Meyer (1984) para pre y postest. En la intervención 5 textos y cuatro cuadernillos.	Instrucción directa: Baumann (1983). 5 etapas: Introducción Ejemplo Enseñanza directa Aplicación dirigida por profesor Practica individual	Las ayudas y el entrenamiento producen diferentes efectos sobre las diferentes medidas de recuerdo. Los resultados plantean la necesidad de medidas más allá del recuerdo libre como tareas de reconocimiento y solución de problemas. Aunque todos los grupos mejoraron destaca el entrenamiento en esquema previo.	Pretest: prueba de inteligencia verbal. 11 minutos para trabajar con un texto. Conversación distractora (3 minutos). Cuadernillos de respuesta durante 12 minutos escribir todo lo que recuerden. Instrucción: 1º: Explicación general, presentación de un texto, modelado (fijarse, visualizar, hacer preguntas, releer). 2º: Presentación de un texto (títulos, práctica guiada, discusión, retroalimentación) y otro texto ídem. 3º: Esquema(eliminar, agrupar información, frases de contenido, revisión)discusión, práctica guiada, retroalimentación 4º: Esquema de un texto, discusión, recapitulación

Apéndices

Tabla 14

Síntesis del estudio de Gilbert (1995) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES	GENERALIZACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA INSTRUCCIÓN
Gilbert (1995)	Comprobar la eficacia de un programa de instrucción para comprender palabras desconocidas	64 niños de 5º EGB. Dos grupos, experimental y control. 18 sesiones de instrucción de 40 minutos.	Diseño factorial mixto 2X3X3, dos factores entre sujetos, tratamiento y competencia lectora, y un factor intrasujetos, tiempo con medidas repetidas pre, postest y mantenimiento.	Test análisis lectoescritura subtest de palabras texto y comprensión, Cervera y Toro 1980. Batería de aptitudes diferenciales y generales Forma E subtests de habilidad mental verbal de Yuste 1988. Textos adaptados de sociales y naturales de los que han de realizar actividades inferenciales previas, actividades específicas para el significado de las pseudopalabras, actividades de comprobación, actividades de claves contextuales. Prueba de significado explícito (6 textos con claves evidentes), de significado implícito (6 textos con claves poco evidentes), grado de conciencia de las estrategias empleadas pensando en voz alta y registrándolo en magnetófono, prueba de cierre gramatical, prueba de recuerdo (lectura durante 10 minutos y posterior escritura de lo que recuerden)	Instrucción directa. Enseñanza recíproca. Significado explícito, implícito y combinado	Grupo experimental mejora en la medida de significado explícito, implícito, conciencia de estrategias (parcialmente) y recuerdo. La competencia lectora influye positivamente en la comprensión de las palabras. Los lectores pobres destinan más recursos a la decodificación	La generalización de ideas principales cuando se instruye en vocabulario se da en muy pocos casos.	Efectos de generalización en el recuerdo, no en captación de ideas principales y cierre gramatical. El programa es generalizable a otras situaciones instruccionales.	INTRODUCCION: Informar de las metas y actividades inferenciales. SIGNIFICADO EXPLÍCITO: infería el significado verbalizando y justificando cada actividad (modelado), los alumnos aplican las estrategias con instrucciones del profesor (instrucción directa), lo realizan de manera más autónoma con ayudas cuando se solicitan (instrucción dirigida), cada alumno ejecuta por su cuenta (trabajo autónomo) SIGNIFICADO IMPLÍCITO: igual que el anterior pero en la fase autónoma los propios niños se corregían (enseñanza recíproca) COMBINADA: textos implícitos y explícitos.

Tabla 15
Síntesis del estudio de Gilabert y Vidal-Abarca (1993) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN
Gilabert & Vidal-Abarca (1993)	Mejorar la capacidad de inferencia y comprensión textual de los alumnos para dotarles de mayor autonomía lectoescrita	Alumnos de 3º a 5º de Primaria. Instructor externo es uno de los autores.	Textos de nivel explícito e implícito de Ciencias Sociales y Naturales modificados con pseudopalabras.	18 sesiones de 40 minutos. Guiar a los alumnos en la inferencia del significado. Introducción, de significado explícito, de significado implícito y combinada. Lectura, identificar, localizar, comparar, resumir.	Instrucción directa Significado explícito, implícito y combinado.

Apéndices

Tabla 16

Síntesis del estudio de González (2005) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
González (2005)	Interpretar cuentos y elaborar inferencias a través de la discusión conjunta	6 grupos de 3 niños (5-6 años) de dos escuelas. 18 alumnos por colegio. Asignación a los grupos al azar.	Grabación de la observación Entrevista a las maestras	Lectura de un cuento por trimestre y posterior discusión. Resumir. Poner título al cuento. Relacionar causa efecto. Relacionar medios y fines. Razonamiento analógico. Establecer semejanzas y diferencias. Razonar hipotéticamente. Anticipar consecuencias. El proceso de elaboración de las inferencias: estrategias y formatos Estrategias de elaboración de inferencias. Formatos de elaboración de inferencias.	Aprendizaje cooperativo: andamiaje	El grupo centrado en la comprensión muestra un avance de gran interés en la elaboración de inferencias. Se realizan más inferencias en los textos de tipo narrativo.

Tabla 17
Síntesis del estudio de González (2007) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	INSTRUCTOR	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
González (2007)	Analizar los efectos en el rendimiento en lectura, en términos de exactitud y comprensión lectora, de la aplicación de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito desde Educación Infantil (4 años) hasta Primaria (6 - 7 años),	106 sujetos, el grupo control (n=32) y el grupo experimental (n=74). Empezaron cursando segundo curso de Educación Infantil, (4años) y finalizaron primero de Educación (6 años). Zonas socio-culturales medio-bajas, no presentaban alteraciones físicas, psíquicas y/o sensoriales y sus niveles intelectuales eran normales.	Programa aplicado por las maestras después de entrenamiento.	Cuasi-experimental y longitudinal con medidas pretest-postests (cuatro mediciones) y fases de intervención (tres periodos) con dos variables de estudio (rendimiento en exactitud lectora y rendimiento en comprensión lectora) y con un grupo experimental (al que se le aplica el programa de intervención psicoeducativa) y un grupo control (que sigue el currículo oficial establecido).	Las pruebas REL y RCL que miden, respectivamente, rendimiento en exactitud y comprensión lectora (Barba, Delgado y González, 2004; Delgado, 2005).	La lectura de libros con temas de la vida cotidiana que fomentan la educación en valores (convivencia, solidaridad, cooperación, medio ambiente, etc.) y cercanos al vocabulario de los niños, con ejercicios de lápiz y papel dibujando sobre lo leído y escrito y con diálogos y conversaciones donde se formulan preguntas para que los alumnos aprendan, reflexionen y piensen sobre lo que tienen que realizar y lo que llevan a cabo en cada una de las actividades programadas.	Modelo ecléctico./Lectura repetida: programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito: Lectura, dibujo, preguntas orales, discusión. FLUIDEZ: fomento prioritario y sistemático en el aula del adiestramiento en la lectura, la escritura, el conocimiento fonológico (conocimiento silábico y fonémico), el desarrollo fonológico (articulación y discriminación de fonemas), el desarrollo semántico (categorización de conceptos e identificación de familias léxicas) y el desarrollo morfosintáctico (identificación y distinción del valor de las palabras en distintos tipos de oraciones).	Mejores puntuaciones a lo largo de todas las evaluaciones y un avance significativamente mayor en el grupo entrenado con respecto al de los sujetos no entrenados, tanto en exactitud como en comprensión lectora. En el grupo experimental los cambios tienen lugar en el rendimiento en exactitud lectora desde el primer año de aplicación del programa al contrario que el grupo control que es en el último año.

Apéndices

Tabla 18

Síntesis del estudio de González-Piñeda et al. (2008) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
González-Piñeda et al. (2008)	<p>Contrastar empíricamente la utilidad de un nuevo modelo instruccional para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de las ciencias sociales, basado en el uso de una herramienta denominada <i>hipertexto</i>.</p> <p>Aportar información acerca de los efectos de la instrucción estratégica en el área de las ciencias sociales sobre: (1) el nivel real, así como la competencia percibida, respecto de las destrezas de los estudiantes para la selección, organización y elaboración de la información, y (2) su actitud y motivación hacia el trabajo en esta área curricular.</p>	<p>107 estudiantes, 57 forman parte del grupo control y 50 del grupo experimental, escolarizados en tercero de educación secundaria</p> <p>Cada profesor, para manejar la herramienta hipertexto, siguió un curso <i>on-line</i> de diez sesiones.</p>	<p>Perspectiva cuasiesperimental a través de un diseño pretest-postest de grupo control no equivalente. Los grupos control y experimental no son equivalentes ya que la dinámica de los propios departamentos didácticos no hace posible una igualdad por aleatorización.</p>	<p>Instrumentos de recogida de información pretest y postest: <i>Test de Procesos de Lectura (PROLEC-SE)</i>, <i>Cuestionario de Valoración de la Comprensión (CVC)</i>, <i>Cuestionario de Observación del Profesor (COP)</i>, <i>Cuestionario de Valoración del Aprendizaje con Hipertexto (CVAH)</i></p> <p>Instrumentos durante la intervención: SIM (<i>Strategy Intervention Model</i>, de Deshler, Ellis y Lenz, 1996), CD <i>eHypers</i> (Álvarez, Soler, Tamargo y González-Castro, 2001), (versión informatizada).</p>	<p>Programa de intervención:</p> <p>-Fase de descripción y modelado: siguiendo los pasos del modelo SIM, a lo largo de ocho sesiones, distribuidas a razón de una hora, dos días por semana. En total, cuatro semanas. Inicialmente, los estudiantes tratan de reflexionar sobre su forma de aprender. A continuación, el profesor describe la estrategia y la aplica, modelando el proceso e introduciendo las verbalizaciones oportunas para facilitar su representación y recuerdo a largo plazo.</p> <p>-Fase práctica: primero mediada (profesor y compañeros) y luego autónoma. Esta fase, nuclear para el manejo de la estrategia, se estructura en siete pasos. 1) presentar el contenido; 2) identificar el título y escribirlo dentro de un rectángulo; 3) seleccionar los conceptos clave y escribirlos dentro de elipses; 4) relacionar los conceptos seleccionados con oraciones enlace; 5) concretar con ejemplos algunos de los conceptos finales de las jerarquías y escribirlos debajo de líneas de puntos; 6) hacer la composición escrita a partir de la nueva estructura hipertextual, colocando los signos de puntuación en su sitio; 7) revisar el texto lineal resultante, así como todo el proceso desarrollado con el CD <i>eHypers</i></p>	<p>Instrucción estratégica</p>	<p>Los resultados muestran que la instrucción mejora de modo importante los procesos de comprensión escrita (tanto literal como inferencial), incrementa la competencia recibida para el manejo interno de la información (selección, organización y elaboración) y genera cambios positivos en cuanto a la actitud y motivación de los estudiantes hacia el trabajo en el área de las ciencias sociales.</p>	<p>-El número de profesores participantes en la investigación [habría que tener en cuenta un número representativo (expertos y novatos) para extraer todas las posibilidades que puede suponer el cambio instruccional]</p> <p>-El tipo de evaluación [además de la comprensión, la actitud hacia la asignatura, etc., sería conveniente tener en cuenta otras variables como la cantidad de conocimientos (inicial y final), las metas de los estudiantes, etc., con el fin de graduar de una manera más objetiva cada uno de los cambios experimentados]</p> <p>-El tipo de diseño [utilizar distintos niveles de aplicación de la estrategia (hipertexto solamente, hipertexto combinado con otra u otras estrategias, hipertexto solo para el aprendizaje conceptual o para el procedimental, etc.), con un seguimiento posterior (comprobar si lo siguen usando o lo abandonan al terminar la investigación) y en qué condiciones funciona mejor]</p> <p>-El momento de la aplicación [introducir la estrategia a finales de curso condiciona los resultados del grupo control por la cercanía de los exámenes finales y el cansancio acumulado, mientras que es un estímulo para los estudiantes del grupo experimental por la novedad del cambio metodológico].</p>

Tabla 19
Síntesis el estudio de Hernández (2001) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
Hernández (2001)	Dos objetivos: -Diseñar, aplicar y comprobar el grado de validez de los tres programas diseñados. -Analizar los efectos de la implementación de los programas en la mejora de las capacidades comprensivas y expresivas de alumnos de 3º de la ESO y, por consiguiente, del rendimiento escolar.	86 alumnos pertenecientes a cuatro grupos naturales de 3º de ESO. -Grupo control, N= 28 -Grupo experimental 1, N=13 -Grupo experimental 2, N=19 -Grupo experimental 3, N=26	Cuasiexperimental. Pretest, intervención y posttest. Se opta por un diseño de grupos de control no equivalentes con medidas pretratamiento y postratamiento, teniendo en cuenta que se utilizan grupos formados de manera natural.	*Recogida de datos Pretest -Pruebas estandarizadas(TEA, TEA 2 y CETI) Pretest-posttest -Pruebas para valorar comprensión lectora (ad-hoc). Lectura de 4 textos y preguntas. -Pruebas específicas para valorar composición escrita (ad hoc): dos redacciones. -Escala de estrategias cognitivas y actitudes hacia la escritura.(ad hoc) -Actas de calificaciones en Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas. *Intervención -Amplia diversidad de textos de temática variada. En las primeras fases textos adaptados prototípicos, después textos naturales. - Hojas para pensar (en las estrategias de composición escrita).	Según cada programa: -Grupo 1 Cuatro fases: 1) Presentación de dos estructuras textuales: narración y exposición. Diferencias. 2)Objetivo y motivación 3) Narración (característica, componentes, organización). Proceso composición (planificación, redacción, revisión). 4) Exposición (características, tipologías textuales expositivas). Proceso composición (planificación, redacción, revisión). -Grupo 2. Cuatro fases: tema e idea principal en textos breves; identificación de subtemas e ideas temáticas; reconocimiento y empleo de la estructura textual; elaboración del resumen. -Grupo 3 Síntesis integradora de los dos anteriores.	Enseñanza directa para grupo 2 y enseñanza directa/entrenamiento dialógico (Englert y Raphael, 1988, 1991) para grupo 1 y 3. Se asigna aleatoriamente un tipo de intervención a cada grupo clase, con anterioridad al pretest: -Grupo control: sólo pretest y posttest -Grupo 1: programa "Mejora nuestra forma de expresarnos cuando escribimos" -Grupo 2: programa "Mejora nuestra comprensión de los textos expositivos" -Grupo 3: programa "Mejora nuestra comprensión y expresión de textos"	Se constata la validez que cada uno de los programas ha tenido a la hora de mejorar aquellos aspectos en los que se pretendía incidir con su diseño e implementación. El programa "Mejora nuestra comprensión de los textos expositivos" es el más potente para mejorar la competencia comprensiva y expresiva. Las estrategias de comprensión lectora trabajadas, refuerzan la expresión escrita (no se constata a la inversa).	Sería bueno, en futuras investigaciones, ampliar la intervención a un número más alto de alumnos y modificar algunas de las condiciones en las que se aplicó el programa "Mejorar nuestra comprensión y expresión de textos", propiciando una intervención más prolongada que redunde en un mayor aprovechamiento por parte de los alumnos con más dificultades.

Tabla 20
Síntesis del estudio de León (1991) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES	GENERALIZACIÓN
León (1991)	ESTUDIO 1: Comprobar si el conocimiento sobre la estructura del texto podría ser enseñado a lectores más jóvenes. Confirmar que las señalizaciones suponen una ayuda a la intervención. ESTUDIO 2: Comprobar si los grupos anteriores son capaces de aplicar sus nuevos conocimientos en una estructura no explicada. (Generalización)	ESTUDIO 1 y 2: 72 alumnos de 1º BUP, 36 con buen nivel de comprensión y 36 con pobre nivel. Un grupo intervención directa otro intervención control y otro sin intervención control.	ESTUDIO 1: Diseño factorial mixto con 3 factores intergrupo (tratamiento, ayuda del texto, recuerdo) ⁷ ESTUDIO 2: Diseño factorial 2X3 dos factores intersujetos (lector y tratamiento)	Estudio 1: Selección de la muestra: Prueba de comprensión lectora de Lázaro, 1982. Valoración del rendimiento de los alumnos hecha por los profesores, resumen. Intervención: 6 textos expositivos de la asignatura de Historia.(sin título, con señalizaciones) Evaluación con un texto en dos versiones señalizadas y sin señalizar. Recuerdo inmediato y demorado (7 días) Estudio 2: texto utilizado por Meyer con estructura comparativa. Sólo se utiliza la versión señalizada.	Estudio 1: Título del pasaje, identificar las relaciones del contenido y los elementos principales, elaborar un resumen.	Instrucción directa + enseñanza recíproca Estudio 1: Programa de Intervención Directa (explicación, modelado y práctica supervisada). Plan estratégico de Meyer, Enseñanza Recíproca.	Estudio 1: El grupo con instrucción directa aumenta su recuerdo sobre todo en buenos lectores ya que los lectores pobres mejoraron pero no significativamente. Estudio 2: Puntuaciones superiores en el grupo con instrucción directa por lo que ha habido transferencia de lo aprendido.	No mejora en todos los casos el rendimiento de los lectores pobres El número de sesiones ha sido insuficiente para modificar las estrategias y aplicarlas. El número de alumnos ha sido excesivo para asegurar que la aplicación ha sido igual en todos.	Sí

Tabla 21
Síntesis del estudio de Madariaga, Chireac y Goñi (2009) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES	GENERALIZACIÓN
Madariaga, Chireac & Goñi (2009)	Lograr el dominio de las estrategias de comprensión y metacompreensión implícitas en el desempeño efectivo de la lectura comprensiva, así como potenciar su uso autónomo, reflexivo y autorregulado. ESTUDIO 2: Relacionar el programa aplicado en la primera fase con el trabajo educativo que se desarrolla en el aula para potenciar el uso autónomo, reflexivo y autorregulado de las estrategias adquiridas y comprobar la generalización	2º Ciclo de Educación Primaria. 13 instructores que eran profesores del centro. 7 centros (4 privados y 3 públicos). 457 escolares de la muestra de partida se distribuían en 25 aulas de 3º y 4º de Educación Primaria ESTUDIO 2: 3 centros (2 privados y 1 público) 238 escolares de la muestra de partida se distribuían en 12 aulas de 4º y 5º de Educación Primaria	Antes-Después con dos grupos control y uno experimental	- Test de Raven. Escala SPM. (2001) para la medida de la Inteligencia. - Test ECL-1 y ECL- 2 de De la Cruz.(1999) para la evaluación de la comprensión lectora. - Escala de actitud lectora. Inspirada en el inventario de actitud lectora de Campbell (1966) y que recoge Espin (1987). - Test EVOCA (Batería 1) de Suárez, Seisdedos y Meara (1998) para la evaluación del nivel de vocabulario en castellano. Cuatro cuestionarios ESTUDIO 2: Test ECL 2 de De la Cruz (1999) Entrevistas	6 unidades didácticas elaboradas con textos narrativos y expositivos con un nivel de dificultad adecuado para escolares de 8 a 11 años. Una hora semanal.	Instrucción directa: 1. Introducción: el profesor explica a los alumnos el objetivo de la clase y la razón por la que la adquisición de la habilidad les ayudará a leer mejor. 2. Ejemplo: a continuación, pone un ejemplo que demuestre al alumnado cómo la habilidad para comprender la relación conveniencia que existe en los textos les ayudará a entender mejor lo que leen. 3. Enseñanza directa: el profesor explica, describe y muestra la habilidad objeto de instrucción. 4. Aplicación dirigida por el profesor: éste inicia la tarea, orienta y corrige pero fuerza al alumnado a poner en práctica la habilidad. 5. Práctica individual: los alumnos mediante ejercicios prácticos deben hacer uso de la habilidad individualmente.	Queda demostrada la eficacia a corto y largo plazo del programa de instrucción directa, dado que el alumnado del grupo experimental mejora significativamente su nivel de comprensión lectora en castellano.	Desconocimiento del profesorado de la comprensión lectora. Importancia que parece tener el nivel de vocabulario del alumnado en el aprovechamiento del programa. Diferencias encontradas en la motivación del alumnado hacia el programa respecto a las estrategias trabajadas. Algunos profesores se negaron a trabajar en el segundo estudio. Dificultades para aplicar espontáneamente los recursos adquiridos.	Sí

Apéndices

Tabla 22

Síntesis del estudio de Madariaga y Martínez (2010) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES	GENERALIZACIÓN
Madariaga & Martínez (2010)	Lograr el dominio de las estrategias de comprensión y metacompreensión implícitas en el desempeño efectivo de la lectura comprensiva, así como potenciar su uso autónomo, reflexivo y autorregulado. ESTUDIO 2: Relacionar el programa aplicado en la primera fase con el trabajo educativo que se desarrolla en el aula para potenciar el uso autónomo, reflexivo y autorregulado de las estrategias adquiridas y comprobar la generalización	7 colegios. 457 alumnos en 25 clases de 3º y 4º de Primaria (8 a 10 años). 236 alumnos de español y 221 de Euskera. Grupo experimental A 118 alumnos de español, Grupo experimental B 115 alumnos de euskera. Instructores maestros de los centros formados en el programa	Cuatro grupos: experimental A, experimental B, control A y control B.	- Test de Raven. Escala SPM. (2001) para la medida de la Inteligencia. - Test ECL-1 y ECL- 2 de De la Cruz.(1999) para la evaluación de la comprensión lectora. - Escala de actitud lectora. Inspirada en el inventario de actitud lectora de Campbell (1966) y que recoge Espin (1987). - Test EVOCA (Batería 1) de Suárez, Seisdedos y Meara (1998) para la evaluación del nivel de vocabulario en castellano. Cuatro cuestionarios ESTUDIO 2: Test ECL 2 de De la Cruz (1999). Entrevistas.	6 unidades didácticas elaboradas con textos narrativos y expositivos con un nivel de dificultad adecuado para escolares de 8 a 11 años. Una hora semanal.	Instrucción directa Baumann (1983, 1985, 1990): 1. Introducción: el profesor explica a los alumnos el objetivo de la clase y la razón por la que la adquisición de la habilidad les ayudará a leer mejor. 2. Ejemplo: a continuación, pone un ejemplo que demuestre al alumnado cómo la habilidad para comprender la relación convención que existe en los textos les ayudará a entender mejor lo que leen. 3. Enseñanza directa: el profesor explica, describe y muestra la habilidad objeto de instrucción. 4. Aplicación dirigida por el profesor: éste inicia la tarea, orienta y corrige pero fuerza al alumnado a poner en práctica la habilidad. 5. Práctica individual: los alumnos mediante ejercicios prácticos deben hacer uso de la habilidad individualmente.	Queda demostrada la eficacia a corto y largo plazo Del programa de instrucción directa, dado que el alumnado del grupo experimental mejora significativamente su nivel de comprensión lectora en ambas versiones Los grupos experimentales mejoran la comprensión lectora en el lenguaje en el que fueron instruidos. Se encuentran diferencias en la motivación de los alumnos según la lengua de instrucción.	Desconocimiento del profesorado de la comprensión lectora. Importancia que parece tener el nivel de vocabulario del alumnado en el aprovechamiento del programa. Diferencias encontradas en la motivación del alumnado hacia el programa respecto a las estrategias trabajadas. Algunos profesores se negaron a trabajar en el segundo estudio. Dificultades para aplicar espontáneamente los recursos adquiridos.	Sí

Tabla 23
Síntesis del estudio de Martín y Morales (2012) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
Martín & Morales (2012)	<p>1. Crear un programa de intervención destinado a enseñar al alumnado del primer curso de secundaria, en el aula de ciencias sociales, geografía e historia, las estrategias y conocimientos inferenciales necesarios para comprender textos expositivos escritos (obtenidos de su libro de texto en esta asignatura), y comprobar experimentalmente su eficacia.</p> <p>2. Mejorar la comprensión lectora de estos alumnos mediante la intervención sobre variables (expresadas en ítems) que han mostrado su influencia en este campo, a lo largo de numerosos estudios e investigaciones revisadas en la fundamentación teórica. Para ello, se ha diseñado un programa de intervención centrado en actividades orales y escritas.</p>	<p>52 alumnos de 1º de ESO (edad media de 12,3 años) de un colegio concertado</p> <p>Eliminados del estudio 5 alumnos de compensatoria.</p> <p>Muestra final 47 alumnos, veintitrés niños y veinticuatro niñas, todos pertenecientes a dos líneas de 1º de ESO</p>	<p>Pretest y postest, con dos grupos utilizados para evaluar los efectos en la comprensión lectora del programa de intervención, en alumnos de 1º de educación secundaria obligatoria, en el aula de ciencias sociales, geografía e historia. En el grupo experimental (GE), los alumnos fueron entrenados con actividades de mejora de la comprensión lectora. El grupo control (GC), no realizó ningún tipo de entrenamiento</p>	<p>Prueba pre y post test que evalúa el conocimiento y uso de distintas estrategias (variables) para implementar la comprensión lectora</p>	<p>10 semanas, 7 de instrucción. Prueba compuesta por siete ítems (predicción de resultados, hecho, conclusiones, opinión, propósito del autor, resumen parcial y resumen global) o preguntas sobre un texto propuesto. Textos utilizados en pre test (Proyecto de SM para ciencias sociales, 2009, p. 43) y en el postest el texto "Las Baleares: Ibiza" (Proyecto de SM para ciencias sociales, 2009, p. 119)</p>	<p>Modelo ecléctico: desarrollar el uso y el conocimiento para reflexionar y evaluar un texto mediante las inferencias y la síntesis. Entendemos como comprensión inferencial aquella que permite, utilizando los datos explícitos del texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis</p>	<p>El entrenamiento múltiple y concreto en los principales conocimientos y estrategias (inferencias) que inciden en la comprensión lectora produce un mejor y mayor desarrollo de las habilidades necesarias para una adecuada comprensión de textos expositivos en el aula de ciencias sociales y permite un aumento superior del rendimiento en actividades relacionadas con estas habilidades, en comparación con el desarrollo tradicional (grupo control)</p>	<p>Los instrumentos fueron más sensibles al influjo de la manipulación experimental porque incluyeron actividades que requerían que los alumnos aplicaran los conocimientos y las estrategias entrenadas, u otras parecidas, dentro de su contexto del aula</p>

Apéndices

Tabla 24

Síntesis del estudio de Mateos (1991) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Mateos (1991)	Comprobar la mejora de la supervisión de la comprensión mediante la explicación, el modelado y la práctica dirigida	68 alumnos de 5.º de EGB de dos colegios públicos, con niveles de comprensión medios o bajos y niveles de decodificación lectora medios o altos	52 sesiones de 45 minutos cada una para todos los grupos. Los sujetos fueron evaluados antes y después de la intervención, la prueba de pensamiento en voz alta fue aplicada sólo después y de forma individual.	Subtest de la Batería Pedagógica-3 de Fernández Pozar, forma A. Test de conocimientos generales sobre el proceso de supervisión de la comprensión lectora. Test de detección de fallos de comprensión. Test de conocimiento de estrategias de solución de fallos de comprensión. Test de uso de estrategias reguladoras Dos tests de completamiento. Prueba de pensamiento en voz alta. Test estándar de comprensión lectora (BP-3 de Fernández Pozar, forma A).	Instrucción directa	La instrucción directa es más efectiva que el método tradicional

Tabla 25

Síntesis del estudio de Moliner, Flores y Duran (2011) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Moliner, Flores & Duran (2011)	Mejorar la comprensión lectora a través de la creación de parejas y la asignación de los roles de tutores y tutorados en el alumnado	11 centros tanto de titularidad pública como concertada. Nueve de ellos pertenecían a Educación Primaria y participaron 568 alumnos y 27 maestros (1º, 2º, 3º, 4º y 6º), y los restantes a Secundaria que contaron con un total de 96 alumnos y 6 profesores (1º y 3º de la ESO).	Cuasi-experimental sin grupo de control. Se recogen datos pretest y posttest de comprensión y autoimagen lectora y se analizan según el tipo de tutoría (reciproca y fija), y en este último según el rol desempeñado (tutor y tutorado). V.D.: competencia lectora y autoimagen lectora	-Prueba sobre evaluación de la comprensión lectora ACL. Se aplicó la prueba de Català, Comes y Renom (2001) que plantea preguntas de comprensión sobre textos de diferentes géneros a partir de 24 y 36 ítems dependiendo del nivel del alumnado. -Prueba de Autoimagen lectora elaborada a partir de la propuesta de Cassany, Luna y Sanz (1994). A través de 8 a 16 preguntas de tres y cinco opciones (dependiendo del nivel educativo) se recoge la visión que el estudiantado posee sobre su imagen como lector (Ejemplos de ítems: ¿Me gusta leer?, ¿Qué es lo que más me cuesta leer?, ¿Me siento satisfecho/a mientras leo?). -Grupos de discusión -Entrevistas al profesorado	Creación de las parejas, formación inicial, las actividades y la evaluación. El alumnado empieza activando conocimientos previos sobre el texto, después pasa a la lectura en voz alta, con diferentes estadios: primero la lectura del tutor que sirve de modelo de pronunciación y entonación, en segundo lugar la lectura conjunta o en eco (tutor y tutorado leen el texto en voz alta, y el tutor marca la velocidad, la pronunciación y la entonación), finalizando con la lectura del tutorado utilizando la técnica PPP (Pausa, Pista, Ponderación) preguntas literales, inferenciales y profundas sobre el significado del texto. Finalmente, de forma quincenal, las parejas valoran su progreso acordando y consensuando aquello a mejorar y anotando también los logros obtenidos mediante una pauta de evaluación.	Aprendizaje cooperativo	Tanto el grupo que participó en la modalidad de tutoría recíproca como el de la tutoría fija, y dentro de este subtipo, tanto tutores como tutorados, incrementan su comprensión de textos. En cuanto a la autoimagen lectora, se produce un aumento estadísticamente significativo para los alumnos de la tutoría recíproca, y para el alumnado que ha tenido la oportunidad de ejercer el rol de tutor en la tutoría fija.

Tabla 26

Síntesis del estudio de Montanero y González (2003) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	ENTRENAMIENTO
Montanero & González (2003)	Comprobar la eficacia de dos enfoques de intervención, uno centrado en técnicas de estudios y otro en técnicas estructurales.	62 alumnos de 3º de la E.S.O., de 15 a 16 años	Asignación aleatoria condición control y experimental. Pre y Posttest VI: constaba de tres valores: propuesta de instrucción de estrategias estructurales (I.E.); actividades de instrucción de técnicas de estudio centradas en la «idea principal» (T.E.) y la ausencia de intervención específica (GC). VD: se operativizan diversos aspectos de la actividad inferencial: comprensión global, comprensión retórica, recuerdo demorado, resumen y técnicas de estudio. V. control: rendimiento académico.	10 preguntas sobre conocimientos temáticos ; una prueba de comprensión global y una prueba de comprensión retórica. Dos textos. Calificaciones y conocimientos previos. La duración de cada una de las evaluaciones fue de unos 45 minutos, divididos en tres partes en el siguiente orden: 15 para la lectura y el estudio del texto, 5 minutos para la realización del resumen y un máximo de 25 para la contestación de las preguntas de comprensión global y la tarea de comprensión retórica, sin el texto delante. Una semana después, se realiza la prueba de recuerdo demorado durante unos 10 minutos, proporcionándoles el título del mismo como única clave de recuperación.	Modelo de estructura textual o diagrama de flujo	Apenas mostraron ganancias en un programa centrado en la enseñanza de TE y en la extracción de «ideas principales». Por el contrario, la intervención dirigida al entrenamiento de estrategias estructurales, produjo claras mejoras en cuanto a las capacidades de comprensión, razonamiento y expresión verbal de los alumnos. LIMITACIONES: Riesgo de azar en la tarea de elección.	10 sesiones (distribuidas dentro de la materia de «estudio asistido» y las horas de tutoría), de unos 50 minutos. El profesor I.E. recibió una breve instrucción sobre los contenidos y actividades del programa. Al profesor del grupo T.E. se le proporcionaron materiales de una conocida editorial para la instrucción de técnicas de estudio, principalmente el subrayado de ideas principales, confección de resúmenes y esquemas y cuadros sinópticos.

Tabla 27

Síntesis del estudio de Montanero (2001) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MODELO INSTRUCCIONAL	ACEPCIONES DE METACOMPRENSIÓN	IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE A PARTIR DE TEXTOS ACADÉMICOS	“COMPLETAR EL ROMPECABEZAS”	LIMITACIONES
Montanero (2001)	Analizar las acepciones de metacomprensión. Ejemplificar recursos para mejorar las capacidades metacognitivas y enseñar a comprender a los alumnos.	Estrategia textual o diagrama de flujo	Cognitivo: procesos de evaluación y autorregulación que reelaboran la información en niveles más complejos. La evaluación puede ser prospectiva o retrospectiva. Las estrategias de control de la comprensión	Representaciones mentales durante la lectura: superficial, base del texto, situacional. Dificultades evaluación: escasez de conocimientos previos, actitudes, limitaciones de la memoria para construir modelos situacionales. Estrategias de control: inconsistente, la coherencia	Entrenar estrategias para descubrir y transformar la estructura implícita de los textos. Incorporar ayudas desde un enfoque estructural identificando puntos críticos. 1° Identificar el tipo de texto así como la representación gráfica que le correspondería (balanza, lista, causa consecuencia), discusión, consenso 2° Formulación de autopreguntas para posterior discusión metacognitiva y resumir con sus propias palabras teniendo delante la representación gráfica.	Los programas de intervención sólo son efectivos si implican a profesores, a alumnos y los contenidos curriculares, algo que sólo se hace en programas de técnicas de estudio paralelos al currículo.

Apéndices

Tabla 28

Síntesis del estudio de Montanero y González (2003) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
Montanero & González (2003)	Comprobar la utilidad de la estrategia de ordenar textos expositivos	87 alumnos de 5º y 6º de Primaria. 2 grupos experimentales y control	EV.INICIAL: tras una ejemplificación de la maestra ordenar en 20 minutos el texto. Al terminar, lo mismo con otro texto. 2 días después PROLEC-SE. Observaciones de los maestros. Se asignaron 2 alumnos con problemas de aprendizaje al grupo experimental y dos al de control por el método de pares. ENTRENAMIENTO: 8 sesiones de 50 minutos. 1 por semana POSTTEST. 1 semana después se evaluó a los 2 grupos	-4 textos fragmentados en 7 tiras de papel extraídos del libro de conocimiento de 6º con alguna adaptación para su ordenación. -PROLEC-SE: leer un texto expositivo y responder a 10 preguntas sin el texto delante. -Para la intervención 8 textos parcialmente reescritos.	Modelo ecléctico. Entrenamiento de la actividad estratégica e inferencial en la tarea de ordenar textos. Cada sesión trabaja un texto en dos fases: se ofrece el primer fragmento recortado y el alumno lee y parafrasea e infiere el significado de las palabras, se le pregunta para activar conocimientos previos. Luego se le dan dos fragmentos y debe decir cuál es el verdadero. Ayudándoles a encontrar señalizaciones, antecedentes, resumir la conexión. Luego han de anticipar la información del siguiente fragmento. Agruparlos por información y poner subtítulos y resumir con sus palabras. Rellenar un esquema vacío	Muestran escasa influencia de las señalizaciones textuales en la realización de inferencias referenciales. Los dos sujetos con problemas de aprendizaje mejoraron respecto de los 2 del grupo de control.	El hecho de existir más de una señalización en cada fragmento por lo que es difícil saber el peso de cada una. El no poder analizar la consistencia interna de la prueba

Tabla 29
Síntesis del estudio de Montanero, Blázquez y León (2002) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	MODELO INSTR.	INSTRUMENTOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
Montanero, Blázquez & León (2002)	Comparar la eficacia de los programas de técnicas de estudio y los programas de enseñar a pensar en cuanto a su capacidad para mejorar las estrategias de comprensión del alumno.	35 sujetos, dos grupos de 10 y uno de 15 alumnos, de entre 16 y 18 años de edad. 16 sesiones, de unos 55 minutos, del grupo que recibió I.E.N., 15 del grupo al que se aplicó el programa de "mejora de la inteligencia" (M.I.) y 14 del grupo de técnicas de estudio (T.E.).	Diseño cuasiexperimental con pretest y postest. Variable independiente: Programa de Inteligencia Harvard (P.I.H.); un programa centrado en el entrenamiento tradicional de técnicas de estudio y un programa de intervención estratégica en niveles (I.E.N.), integrada curricularmente en el ámbito sociolingüístico. Variables dependientes: comprensión, recuerdo demorado, técnica de estudio.	Estructura textual o diagrama de flujo	Se analizan previamente las aptitudes verbales de los sujetos mediante las puntuaciones obtenidas en un test de inteligencia, el TEA-2. El rendimiento académico en el ámbito sociolingüístico, los conocimientos previos sobre el contenido temático de los textos académicos incorporados al estudio y la estructura retórica de los mismos. 8 textos, prueba de 10 preguntas sobre conocimientos temáticos previos acerca del contenido y una prueba de comprensión de 10 ítems (con seis respuestas múltiples). Protocolos de recuerdo libre.	Todos los grupos mejoraron en el postest. La mejora fue casi imperceptible en el grupo T.E. El entrenamiento sistemático de estrategias referenciales pudo ser el responsable de que en el postest se registraran diferencias significativas a favor del grupo I.E.N. En cuanto a las inferencias retóricas y elaborativas de alto nivel I.E.N. mejoraron los resultados. Se cuestiona que el entrenamiento de ciertas estrategias cognitivas básicas de observación, comparación, clasificación y razonamiento lógico con tareas independientes de contenido se generalice espontáneamente a la comprensión de textos	El programa de intervención estratégica en niveles pretende crear un puente entre el entrenamiento básico y la aplicación de estrategias de comprensión a diferentes contenidos de Ciencias Sociales. Este proceso se desarrolla no sólo mediante actividades que potencian la explicitación consciente de estrategias por vía alta sino también mediante una práctica sistematizada con contenidos específicos y variados (vía baja), que está casi ausente en la mayoría de los programas de enseñar a pensar. Es difícil calibrar en qué medida ha influido el formato general de los programas, es decir, el enfoque de intervención y la diferente orientación curricular de cada uno de ellos.

Apéndices

Tabla 30

Síntesis del estudio de Santos & del Campo (2007) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
Santos Plaza C. M, del Campo Adrián, E. (2007).	Mejorar la velocidad y la comprensión lectora de una alumna deficiente visual, que presentaba en estos dos parámetros un nivel muy inferior a los requerimientos de su etapa educativa (5° de Educación Primaria), mediante un programa individualizado de intervención de incremento de la eficiencia lectora que combinase: —La estimulación/entrenamiento visual de las áreas perceptivo visuales que no estuvieran plenamente desarrolladas. —Las habilidades visuales de optimización del resto visual derivadas de su tipo de visión funcional. —La mejora de la fluidez lectora.	1 alumna de 12 años, una vez finalizado el 5° curso de Educación Primaria. Intervención en periodo vacacional.	Estudio de un caso pre-test, intervención, post-test	—Batería de evaluación de los Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria, PROLEC, ediciones TEA (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2004). —Libros y Cuaderno de preguntas “¿Qué Vida más divertida!” de la Colección leer para el desarrollo de una mejor comprensión lectora, editorial CEPE (Monfort e Higuero, 2000). —Programa de Entrenamiento Visual por Ordenador, EVO, editado por la ONCE (Rodríguez, Vicente, Santos y Lillo, 2003).	Se realizan tres sesiones de trabajo por semana con una duración aproximada de 2 horas. En las 15 sesiones la estructura fue la siguiente: 1. Realiza una primera lectura cronometrada del texto escogido 2. Se le formulan las preguntas de comprensión lectora correspondientes al texto. 3. Realiza una lectura conjunta del mismo texto 4. Realiza la segunda lectura cronometrada del texto. 5. Se termina la sesión trabajando la rapidez perceptiva visual, localización de estímulos visuales. Se utiliza el ejercicio denominado “Localización” del programa EVO	MODELO ECLÉCTICO/ El procedimiento empleado incluía un periodo introductorio (Prebaseline); una fase en la que se recogían datos de velocidad, exactitud y porcentaje de recuerdo de palabras durante al menos tres sesiones para establecer una línea base estable (Baseline); el periodo propiamente de intervención, que incluía cuatro subfases en los que se incrementaba el criterio de velocidad lectora después de alcanzar el anterior durante cinco días (Intervention); una vez a la semana, durante el periodo de intervención, se solicitaba al estudiante que leyera un texto literario de su nivel educativo para comprobar la generalización que se estaba haciendo de los resultados (Generalization); por último, durante las cuatro semanas siguientes a la intervención se repetía el método una vez a la semana.	Los resultados muestran una tendencia hacia el incremento de la velocidad y comprensión lectora; una mejora en el reconocimiento de palabras y en el uso de los signos de puntuación.	Introducir ejercicios específicos para reducir el número de los momentos de fijación y para aprender a realizar correctamente la técnica de cambio de línea

Tabla 31

Síntesis del Estudio de Otero y Peralbo (1993) en Relación a la Instrucción en Comprensión Lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. INTER.	RESULTADOS
Otero & Peralbo (1993)	Comprobar la eficacia de dos procesos de metacomprensión en el proceso del conocimiento y del aprendizaje	20 alumnos de 6° de EGB. Tres grupos experimentales y uno control de 5 sujetos cada uno. 12 sesiones de 30/45 min. durante un mes y medio.	Diseño antes-después. Tres fases: pre-test, entrenamiento y post-test. VD: nivel de expectativas de autoeficacia, la fuerza de las expectativas, nivel de comprensión lectora. VI: entrenamiento en estrategias de metacomprensión, refuerzo a través de estrategias de apoyo, combinación de las dos.	Selección de la muestra: TEA-1: test aptitudes escolares de Thurstone y CLT: comprensión lectora procedimiento Cloze de Suárez Yañez y Meara y un texto para lectura oral y controlar la velocidad y descodificación. PRETEST: escala específica de expectativas de autoeficacia en comprensión lectora, lectura y cuestionario sobre un texto ENTRENAMIENTO: 12 textos de distintas editoriales y 4 preguntas sobre cada uno.	Modelo ecléctico: estrategias de apoyo y de comprensión Estrategias de comprensión (detección de errores, vuelta hacia atrás, marcadores) Estrategias de apoyo (refuerzo y sugestión verbal previa y post lectura)	Entre pre y post-test hay un incremento en comprensión en todos los grupos excepto el de estrategias de comprensión Todos aumentan el nivel y fuerza de expectativas de autoeficacia. No es suficiente el entrenamiento en estrategias de comprensión para mejorarla. La utilización de estrategias de apoyo incrementa el nivel de competencia percibida igual que lo aumenta el entrenamiento en estrategias de comprensión

Tabla 32

Síntesis del Estudio de Pascual y Goikoetxea (2003) en Relación a la Instrucción en Comprensión Lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Pascual & Goikoetxea (2003)	Comparar los efectos del resumen y la formulación de preguntas en comprensión lectora.	106 alumnos de 8 años y 10 meses. Sin DANI NEE. 27 alumnos grupo resumen, 28 grupo preguntas y 51 grupo comparación	Cuasi experimental pretest posttest con grupo de control no equivalente, los participantes no fueron asignados aleatoriamente. 4 sesiones al pretest, 9 entrenamiento, 4 a la evaluación y 2 al posttest. Una sesión a la semana de 30-35 minutos	PRETEST: PROLEC (Cuetos Rodríguez y Ruano, 1996) INTERVENCIÓN: 21 textos cortos para la enseñanza explícita, 7 largos para el entrenamiento POSTEST: 2 textos largos uno de estructura clara y otro poco clara (CLP, Alliende, Condemarin y Milicic, 1991) Hojas de observación: dificultades, dialogo, sucesos.	Enseñanza recíproca: RESUMEN: En la enseñanza explícita se explica lo que es, porque es importante, y se enseñan las macrorreglas en textos cortos: selección, integración y generalización. Entrenamiento por ER: lectura párrafo y extraer idea principal, escribirla, sugerencias para mejorarlas, elaborar resumen con las IP, escritura, sugerencias para mejorarlo. PREGUNTAS: Enseñanza explícita se instruye en la palabra señal, quién, qué, cuándo, dónde, por qué y en el entrenamiento se hacen los 3 primeros pasos.	En textos de estructura clara los grupos entrenados recibieron mejores puntuaciones que los de control. En textos de estructura poco clara el grupo de preguntas mejoró los resultados

Tabla 33
Síntesis del Estudio de Pérez (1990) en Relación a la Instrucción en Comprensión Lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES	GENERALIZACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LOS MÉTODOS
Pérez (1990)	Comparar dos condiciones experimentales, una cognitiva y otra metacognitiva.	44 niños de 4º de EGB que puntuaron por encima y por debajo de la desviación típica del TALE y una prueba de macroestructura de un texto. Formaron 4 grupos al azar. Un grupo control y tres experimentales	Diseño experimental entre/intra sujeto de medidas repetidas y diseño de grupos al azar unifactorial con dos variables tomadas después de la intervención. 4 grupos de 11 alumnos. 12 sesiones de 45 minutos y un tratamiento para cada grupo. C1: control efecto del profesor C2: control efecto placebo E1 : instrucción conductual E2: condición metacognitiva. VD: uso oral de la macroestructura, comprensión factual, inferencial, aplicativa, total.	TALE, pruebas construidas: textos, cuestionarios con 21 preguntas (factuales, inferenciales y aplicativas). Un texto para la medida de generalización y tres manuales de instrucción para efecto placebo y las dos condiciones experimentales. Las medidas de uso oral de la macroestructura se toman después de haber estudiado durante 10 minutos un texto. En la modalidad escrita también tienen que puntuar la organización pero sobre escrito. La medida de comprensión se toma con una plantilla donde se han estimado respuestas correctas. La generalización se valora sobre el uso de categorías definitorias del contenido en un texto distinto	Modelo ecléctico: Instrucción conductual: modelado, ensayo supervisado y práctica. Metacognitiva: enseñar las funciones del título y la macroestructura u organización expositiva a través de hablar de lo que ocurre mientras se lee.	Los resultados no han sido favorables ya que mejoran en la comprensión las dos condiciones experimentales y el efecto del profesor, el grupo placebo no obtuvo ningún cambio. La instrucción desarrollada no mejora la comprensión ni la organización del recuerdo.	Complejidad de las instrucciones experimentales. Los instrumentos de medida no han sido sensibles para apreciar los cambios. Escasez de la instrucción. El trabajar con niños de rango normal.	Ocurre en los grupos experimentales pero sin diferencias entre ellos.	Teorías cognitivas: -Variables externas: macroestructura (Van Dijk) y el título como nexo de los conocimientos previos. -Variables internas del lector: noción de esquema, modelo de comprensión Estrategias metacognitivas: uso de la macroestructura del texto, identificación de las ideas principales, uso de macrorreglas de sumarización, la autogeneración de preguntas.

Apéndices

Tabla 34

Síntesis del Estudio de Quintero (1998) en Relación a la Instrucción en Comprensión Lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	DEFINICIÓN DE TEMA E IDEA PRINCIPAL	CONOCIMIENTO DECLARATIVO/ DE PROCEDIMIENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA
Quintero (1998)	Ejemplificación de la segunda fase (construcción del significado) de un programa de intervención en comprensión de textos).	TEMA: una palabra o sintagma que indica el sujeto del discurso. IDEA PRINCIPAL: el enunciado más importante para explicar el tema, una oración. IDEA GLOBAL: información precisa del asunto del texto.	DECLARATIVO: que se va aprender presentándolo con definiciones, ilustraciones... DE PROCEDIMIENTO S: cómo hacer algo, qué estrategias utilizo	Enseñanza directa: explicación, modelado, práctica dirigida y práctica individual.	Buscando el tema: clasificación (agrupar elementos con algo en común), categorización (buscar información que se refiera a un criterio). Buscando la idea global: guiar con pistas, claves lingüísticas, palabras de ampliación, de precaución, de conclusión, títulos.	Motivación y presentación de objetivos en la fase de prelectura. Presentación de la información. Demostración y guía de estrategias. Aplicación compartida. Aplicación individual.

Tabla 35

Síntesis del estudio de Repetto y Beltrán (2006) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Repetto & Gema (2006)	Averiguar la incidencia que el entrenamiento en estrategias de comprensión y metacompreensión lectora producen en la comprensión lectora del enunciado verbal del problema aritmético así como en otras variables relacionadas	2º y 3º ciclo de Primaria. 388 alumnos grupo experimental y 200 grupo control	Diseño cuasi-experimental con dos grupos no equivalentes. Un grupo de control no equivalente con medidas pre y post tratamiento.	La batería psicopedagógica EVALÚA de García y González (1996). La prueba ACL de evaluación de la comprensión lectora de Catalá et al. (2001). El cuestionario de comprensión lectora del enunciado verbal del problema aritmético (CLEVPA)	Modelo ecléctico Aplicación del programa comprender y aprender en el aula (Repetto et al., 2011)	Los niveles educativos que más se han beneficiado son 3º y 6º. El entrenamiento en estrategias de comprensión y metacompreensión lectora ha beneficiado significativamente la comprensión lectora del problema aritmético de enunciado verbal de los alumnos sometidos a dicho entrenamiento.

Tabla 36

Síntesis del estudio de Repetto et al. (1990) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Repetto et al. (1990)	Comprobar la transferencia de estrategias meta-cognitivas a la comprensión lectora, resolución de problemas y aprendizaje.	11 colegios desde 3° hasta 8° EGB. 246 alumnos entrenados PEI 221 en 29 grupos control.	Test, retest, grupo control para cada curso instruccional. Evolución de factores conductuales y mentales.	Factor G de Catell Test Cloze Escala sociocultural CSA Pruebas pedagógicas criteriales del área de Ciencias Sociales, vocabulario y comprensión lectora de Repetto.	Modelo ecléctico	Hay mejoras generales. Los progresos más notables se han constatado en la comprensión lectora, completamiento de textos cortos y rendimiento en ciencias sociales.

Tabla 37
Síntesis del estudio de Rigó (1993) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Rigó (1993)	Vislumbrar una posible relación entre la capacidad de comprensión del texto, y la facilidad o dificultad que los alumnos presentan a la hora de clarificar los aspectos deícticos que se encierran en el mismo	3 alumnos de 2º EGB con dificultades en comprensión lectora y 3 alumnos del grupo control sin dificultades.	Antes-después Grupo control y experimental	Estímulos visuales se utilizaron láminas de dibujos y fotografías correspondientes a los siguientes materiales: Los cuadernillos de dibujos de Tough (1977); Histoires naturelles y Our 5 senses, material didáctico de Nathan; y el programa de reeducación del lenguaje Language Visuads del NTC (1983). Observación	Modelo ecléctico: hacer reflexionar al niño sobre las relaciones de dependencia deíctica entre el enunciado referencial y la imagen de referencia. Se trata de que el niño asuma la imposibilidad de interpretar totalmente el texto (y por tanto responder a las preguntas) si no se cuenta con la información procedente de la imagen. Así se le va introduciendo en la comprensión del papel y la relevancia que algunas palabras juegan en el texto.	A medida que mejora el acierto en preguntas deícticas, se produce parejo cambio en las no deícticas. Después de tres meses de reeducación globalizada, se produce una mejora reseñable de la comprensión lectora en ambos tipos de sujetos (experimentales y control). El dato esencial está en que en dos de los sujetos experimentales se consigue una mejora en las preguntas deícticas mucho más importante que la que se observa en los sujetos no entrenados.

Apéndices

Tabla 38

Síntesis del estudio de Ripoll, Aguado y Díaz (2007) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	INSTRUCTOR	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
Ripoll, Aguado & Díaz (2007)	Mejorar la comprensión lectora mediante el entrenamiento de la construcción de inferencias.	45 alumnos 2º ESO	Profesorado ordinario del centro	Grupo control y experimental. Diseño antes-después	PROLEC-SE 10 textos expositivos y actividades para cada sesión.	10 sesiones. Una semanal dividida en dos partes: leer texto en voz alta, realizar inferencias.	Modelo ecléctico	Tanto el grupo control como experimental mejoran, aunque el experimental mejora más.	Poco tiempo de intervención

Tabla 39

Síntesis del estudio de Romero, Elósegui, Ruíz y Lavigne (2003) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Romero, Elósegui, Ruíz & Lavigne (2003)	Entre otros mejorar la composición escrita mediante la aplicación de programas dirigidos al aprendizaje y uso apropiado de procesos básicos de Planificación, Traslación y Revisión de la escritura y programas de comprensión lectora basados en utilización de estrategias básicas de Selección y Organización de la información relevante del texto.	68 alumnos de 5º y 6º. 37 grupo experimental	Pretest-postest comparan diferentes grupos formados antes y después de la intervención. Programa de composición escrita, programa de composición escrita más comprensión lectora y aplicación de ambos tipos en grupos reducidos y separados del resto.	TALE ECL Prueba de evaluación de los procesos de escritura en niños de Primaria. Pruebas específicas de CE y de comprensión lectora.	11 sesiones intervención de 60 minutos más dos de evaluación. Autoinstrucciones . 1ª lectura del texto: atención sostenida, recuerdo inmediato. 2ª lectura: Conocimiento previo, vocabulario, idea principal, organización de la información, control y autorregulación de la comprensión.	Enseñanza directa	El grupo experimental mejora la composición escrita y la comprensión lectora.

Tabla 40
Síntesis del estudio de Ruiz y Medina (2007) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	GENERALIZACIÓN
Ruiz & Medina (2007)	Mejorar la comprensión del texto por parte de los alumnos	67 alumnos de 6º de Primaria (11 años). Grupo de intervención 1 (intervención sobre el sujeto). Grupo de intervención 2 (intervención sobre el texto). Grupo control.	Cuasi experimental con dos grupos experimentales y uno de control no equivalentes.	-Prueba de vocabulario de palabras diferente Puntuación total del Tea-2 Prueba de comprensión lectora de Lázaro(1982) -Puntuaciones textos	Título, resumen y organizador gráfico. 12 lecturas expositivas. De 45-60 minutos. Lectura del profesor, Lectura individual del alumno, comentario sobre el título del texto, reflexión sobre las experiencias y conocimientos relacionados con el tema, destacar las palabra clave, definir un propósito colectivo para la lectura, realizar predicciones, comentario del texto, resumen y elaboración de organizadores gráficos.	Instrucción directa (Bauman, 1990) + enseñanza recíproca (Palincsar & Brown, 1984)+ Participación guiada (Rogoff, 1984). Grupo de intervención 1: Activar conocimientos previos, detectar la idea principal, detectar la estructura textual, extraer la macroestructura del texto, y establecer las relaciones entre los conceptos. Grupo de intervención 2: se añade el título, un resumen y un organizador gráfico.	El nivel de comprensión lectora es superior en los grupos experimental es sometidos a la intervención que en el grupo de control. Se producen diferencias significativas a favor del grupo de intervención sobre el sujeto en la situación de ideas generales y recuerdo inmediato. Se producen diferencias significativas del grupo de intervención 1 frente al grupo control en todas las situaciones.	Sí. 10 días. Se mantienen las diferencias significativas del grupo experimental de intervención.

Tabla 41
Síntesis del estudio de Ruiz y Soria (2015) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Ruiz & Soria (2015)	Mejorar el proceso lector del alumnado y, por tanto, su rendimiento académico, en especial, en los primeros cursos de Educación Primaria y en el alumnado con dificultades de aprendizaje.	Alumnado de varios centros de Infantil y Primaria.	Pretest, intervención y postest. Se establece el punto de partida del grupo en fluidez y comprensión lectora. La intervención supone el trabajo sistemático de la lectura comprensiva dentro del aula, con sesiones definidas por una guía didáctica que toma como unidad básica de trabajo el párrafo. Transversal.	-Tests -Guía didáctica -Textos	*Trabajo por cada párrafo: -Inicio de sesión: estrategias de previsualización, planteamiento de cuestiones, lectura anticipada, etc. -Trabajo de fluidez a partir de modelado o la lectura asistida -Explicación de vocabulario y trabajo de comprensión, especialmente la inferencial. *Lectura del texto completo por uno o más alumnos. *Terminada la lectura, se enseñan y practican estrategias propuestas para el trabajo de la comprensión (visualización, conexiones, evaluación, inferencias, ideas principales, resúmenes, etc).	Modelo ecléctico. Metodología específica y al mismo tiempo flexible para adaptarse a las características y al ritmo de aprendizaje del grupo, de aplicación transversal a todas las áreas o materias y que permite trabajar los componentes esenciales del proceso lector (fluidez y comprensión lectora) para luego hacer hincapié en los aspectos que el alumnado necesite mejorar. Cuando el alumnado tenga interiorizado el procedimiento, puede aplicarse a las técnicas de estudio, la expresión oral y la escrita. El tutor va graduando y reduciendo el trabajo de la fluidez cuando el grupo mejore su capacidad lectora.	Mejoras significativas en el proceso lector y en el rendimiento académico.

Tabla 42
Síntesis del estudio de Sánchez (1990) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES	GENERALIZACIÓN
Sánchez (1990).	ESTUDIO 1: Llevar a los sujetos que tienden a una representación "tema más detalles" a construir una representación coherente a través de la instrucción	ESTUDIO 1: 31 alumnos de 6 ^o , 7 ^o y 8 ^o de E.G.B. Nivel sociocultural bajo. Dos grupos (14 bajo nivel comprensión y rendimiento y 17 alto nivel). No alumnos con dificultades ESTUDIO 2: 14 (7 baja comprensión y 7 alta)	ESTUDIO 1: Diseño antes-después con tres tratamientos que afectan a dos niveles de competencia. Tratamientos: Enseñanza directa, Enseñanza indirecta (no se evalúa) y control. Sesiones; 9 semanas, dos sesiones por semana de 1 hora Instructores externos asignados al azar. ESTUDIO 2: puntuaciones antes/después	Estudio 1: Selección de la muestra: Prueba de comprensión lectora. Valoración del rendimiento de los alumnos hecha por los profesores. Intervención: estudio 1: textos de clase Estudio 2: textos creados para la instrucción Pre-post test: textos de Meyer (superpetroleros y El Ferrocarril)	Estudio 1: titulación, resúmenes Evaluación: Recuerdo, resumen, WISC (semejanzas y vocabulario)	Instrucción directa. Estudio 1: Programa de Intervención Directa (enseñar a detectar progresión temática de los textos, enseñar a operar con las macrorreglas y enseñara a reconocer y usar la organización interna del texto) (anticipación y predicción y supervisar la propia comprensión) Enseñanza Indirecta Taylor 1982 (no lo registra por muestra pequeña).	Estudio 1: El grupo con instrucción directa aumenta su recuerdo de ideas importantes no de ideas detalle. El grupo de comprensión pobre mejora la titulación. En el resumen sólo mejoran los de baja comprensión. Estudio 2: Puntuaciones superiores en el grupo con instrucción directa por lo que hay transferencia de lo aprendido. Hay mejora independiente del nivel de competencia.	Efecto techo de la tarea titulación. El grupo instruido mejora en todos los casos pero no alcanza las puntuaciones de los buenos lectores limitando la generalización.	Si

Tabla 43
Síntesis del estudio de Sánchez, Rosales y Orrantía (1998) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Sánchez, Rosales & Orrantía (1998)	Comprobar la relación de la identificación y reducción de textos en la construcción del modelo de situación textual.	104 alumnos de 6º y 7º curso. Un grupo de control. Asignación de los programas aleatoriamente.	Pre-post-test.: prueba recuerdo y de preguntas. 1h a la semana. A lo largo de 9 semanas.	8 textos. Resumir 12 párrafos simples. Estudiar durante 12 minutos un texto, hacer una tarea distractoria y pasar a escribir el texto analizando según Meyer. Prueba de preguntas utiliza preguntas detalle, centradas en el texto y creativas.	Instrucción directa. 1 programa de instrucción enseñaba a operar con las estructuras textuales, el otro programa enseñaba a resumir. En ambos se incluye progresión temática(revisión de la información) y supervisión (generar autopreguntas) ESTRUCURA:lectura de un párrafo, poner títulos, desglosar los comentarios, macroestrategias implícitas, buscar relación entre ideas, localizar los componentes, esquema global, supervisión. RESUMEN:lectura de un párrafo, poner títulos, desglosar los comentarios, macrorregla de selección u omisión, de generalización y de integración, organización implícita, supervisión.	Los alumnos instruidos en un componente aumentan su ejecución cuando se evalúa ese componente. Los alumnos instruidos en resumen aumentan en este, pero no en recuerdo, sin embargo los instruidos en estructura aumentan en la prueba de recuerdo. La representación textual no es suficiente para llegar a crear la situacional.

Apéndices

Tabla 44

Síntesis del estudio de Sánchez, Rosales y Suárez (1999) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
Sánchez, Rosales & Suárez (1999).	Analizar lo que se hace en el aula y lo que se puede llegar a hacer a través de la interacción alternativa entre el texto y sus posibilidades interpretativas, el lector y las ayudas prestadas por el profesor.	6 profesores voluntarios de 1º, 2º, 4º, 5º y 6º de EP.	Lectura conjunta de textos. Grabación en video	Aprendizaje cooperativo: 1º: SIGNIFICADO QUE ENCIERRA EL TEXTO: bien haciendo explícitas las ideas del texto o bien identificando cada idea elemental y proposicional. 2º EL CONTENIDO QUE SE HACE PÚBLICO: analizando la lectura en voz alta y la evaluación de la comprensión. 3º GRADO DE PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS: a través de una escala que recoge autonomía del profesor, ayuda material del profesor, indicación y autonomía del alumno.	Hay una distancia entre el texto potencial y lo que se hace público, destacando que el papel de los alumnos es bajo en la gestación de este texto público. PROPUESTA DE MEJORA. Antes de la lectura comenzar diciendo la meta de la misma para favorecer la autonomía de los niños	Los profesores no tienen una idea clara de los contenidos que quieren que comprendan los alumnos. No reconsideran el texto o el origen de las dificultades. Escasa contribución de los alumnos.

Tabla 45
Síntesis del estudio de Sanz y Sanz (1991) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN
Sanz & Sanz (1991)	Potenciar y corregir las funciones cognitivas deficientes necesarias para realizar una tarea intelectual con éxito	<p>PROCESOS COGNITIVOS: Comparar, clarificar, analizar-sintetizar, razonamiento hipotético inferencial.</p> <p>ESTRATEGIAS cognitivas: Organizar contenido, precisar significado, descubrir idea principal, anticipar información, relacionar contenido con otras informaciones.</p> <p>ESTRATEGIAS metacognitivas: planificar propósito y estrategia, resolver problemas y evaluar lo comprendido.</p>	<p>Modelo ecléctico: Programa de enriquecimiento instrumental.(Feurestein, 1980,1988).</p> <p>Aprendizaje mediado dirigido a: potenciar y corregir las funciones cognitivas deficientes necesarias para realizar una tarea intelectual con éxito; desarrollar operaciones mentales simples y complejas; enseñar al alumno estrategias que le ayuden a obtener niveles óptimos de eficiencia.</p>

Tabla 46
Síntesis del estudio de Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	DESCRIPCIÓN DEL ENTRENAMIENTO
Soriano, Vidal-Abarca & Miranda (1996)	Comparar dos procedimientos para enseñar estrategias de comprensión y aprendizaje de textos	21 niños de 5° de Primaria sin dificultades de acceso al léxico. I.D.: 24 sesiones de 35 minutos. Aplicado por un examinador fuera horario escolar 2 sesiones por semana. E.R.: 24 sesiones.	Dos grupos tratamiento y uno control. Medidas dependientes: -captación ideas principales y resumen. -efectos específicos de programa. -efectos indirectos de los programas.	TALE. Test de análisis de lectoescritura (Cervera y Toro, 1979)	Instrucción directa + enseñanza recíproca	Ambos procedimientos son globalmente efectivos. La id es ligeramente superior a la enseñanza recíproca en cuanto a efectos beneficiosos indirectos. LIMITACIONES: El hecho de suprimir en la ER la estrategia de autointerrogación. Los textos empleados no contenían dificultades léxicas ni ambigüedades sintácticas. El reducido tamaño de la muestra hace difícil detectar los efectos positivos. La edad de la muestra también puede influir para aprender determinado tipo de estrategias.	Id: identificar la idea principal implícita/explicita, identificar detalles de apoyo, representar la macroestructura textual, jerarquizar oraciones, resumir, detectar oraciones consistentes o inconsistentes con la idea principal. E.R.: lectura del primer párrafo, clarificación de términos, resumen del párrafo, predicción del contenido del siguiente párrafo, corroborando y rectificar las predicciones y realizar resumen global de todo el texto

Tabla 47
Síntesis del estudio de Soriano, Chebaani, Soriano y Descals (2011) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES	GENERALIZACIÓN
Soriano, Chebaani, Soriano & Descals (2011)	Dos objetivos: (a) analizar la efectividad de la Enseñanza Recíproca (ER) en aulas ordinarias; (b) determinar los beneficios de la autoobservación (AO) del uso de estrategias a la instrucción mediante ER.	Participaron 59 alumnos de 4º de E.P. con una media de 9 años y 3 meses de edad, el 52,5% varones y el 47,5% mujeres. 19 fueron instruidos mediante ER+AO y 22 recibieron la enseñanza tradicional. Los profesores de Conocimiento del Medio tienen 10 años de experiencia. Habían realizado un curso de doctorado sobre la instrucción de estrategias de comprensión y fueron entrenados en un seminario de 6 horas de duración en la instrucción mediante ER.	Intervención, posttest y generalización. Como los sujetos no pudieron ser asignados aleatoriamente a los grupos, se comprobó que no existiesen diferencias de partida en edad, inteligencia y en comprensión de textos antes de iniciar las intervenciones	*Comprobación: criterios de normalidad estadística: - Escala 2 (forma A) del Factor <i>g</i> de Cattell y Cattell (1950/1989). (inteligencia) - Subprueba de comprensión lectora de las Pruebas Psico pedagógicas de Aprendizajes Instrumentales (Canals, 1988) - Subprueba de comprensión de textos del PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996). -Análisis de varianza(ANOVA) *Intervención: -Enseñanza explícita: Textos adaptados (Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996) -Entrenamiento: Textos naturales expositivos del libro de Conocimiento del Medio *Medidas de comprensión: A) <i>Medidas efectos específicos:</i> (a) <i>Prueba de captación de ideas principales implícitas</i> (Vidal-Abarca, 1989) (b) <i>Prueba de resumen</i> (Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996) (c) <i>Tareas de orden metacognitivo</i> (1) <i>Cuestionario de Estrategias Lectoras</i> (Miranda, Vidal-Abarca y Villaseca, 1997) (2) <i>Batería SURCO</i> (Alonso Tapia y Carricho, 1992) B) <i>Medidas de generalización</i> (a) <i>Pruebas estandarizadas de comprensión:</i> (1) <i>Subprueba de Comprensión Lectora del TALE-2000</i> (Voro, Cerevea y Urie, 2002) (2) <i>Subprueba de Comprensión de Textos de la Batería de Evaluación de la Lectura —BEL—</i> (López-Higes, Mayoral y Vlloria, 2002) (b) <i>Prueba de Signifi cada Implícito</i> (Gilbert, 1990) (c) <i>Prueba de Recuerdo</i> (Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996)	Explicación inicial sobre lectura y proceso de comunicación- comprensión. El entrenamiento se desarrolla a lo largo de 50 sesiones, de unos 45 minutos cada una, en dos fases: 1) <i>Enseñanza explícita</i> , modelado durante 5 sesiones en la aplicación de las cuatro estrategias, más la activación del conocimiento previo. 2) <i>Entrenamiento</i> , 45 sesiones, a razón de tres sesiones semanales. Los alumnos del aula son asignados a diferentes grupos de discusión (6-8 alumnos), que van rotando. En cada uno de los grupos un alumno asume el rol de tutor y dirige el debate sobre el texto. Se trabaja cada fragmento del texto (lectura, clarificación de términos, formulación de preguntas, resumen exposición en voz alta, diálogo) hasta finalizar el texto, haciendo un resumen global. A lo largo de toda la clase, el profesor ofrece su guía y feedback.	Enseñanza recíproca para uno de los grupos experimentales y enseñanza recíproca más autoobservación para el otro grupo. Se opta por realizar el entrenamiento en comprensión a través de sus profesores con el fin de que la ER se incorpore al aula de la forma más natural posible. En el grupo ER+ AO, se lleva a cabo un entrenamiento en AO en el uso de estrategias de comprensión. En las 5 primeras sesiones el profesor modela el procedimiento con ejemplos y planteamiento de preguntas. Finalmente, un alumno modela su uso delante de toda la clase. Tras terminar las actividades de ER con uno de los fragmentos, cada alumno debe realizar anónimamente un registro, indicando con una cruz si ha empleado adecuadamente o no las estrategias de comprensión. El grupo de comparación recibe la instrucción ordinaria de Conocimiento del Medio de su profesor.	Los resultados demuestran que los grupos ER mejoran en las medidas de efectos específicos y en algunas de las de generalización. Sin embargo, la AO no aporta ningún beneficio a la instrucción mediante ER.	Entre las limitaciones del presente estudio se encuentra la asignación no aleatoria de los niños a los grupos, pues limita el establecimiento de relaciones causales entre la instrucción y las ganancias en comprensión lectora. Otra limitación, que afecta a la interpretación y a la generalización, es la falta de entrenamiento del grupo de comparación, aún en el supuesto caso de que hubiese podido recibir una enseñanza en comprensión de baja calidad (Sánchez, García, De Sixte, Castellano y Rosales, 2008).	Cuatro mese después de la intervención.

Tabla 48
Síntesis del estudio de Soriano, Sánchez, Soriano y Nieves (2013) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES	GENERALIZACIÓN
Soriano, Sánchez, Soriano & Nieves (2013)	Comparar el efecto que dos formatos de agrupamiento de los estudiantes tiene sobre la comprensión lectora.	43 alumnos de 4º de E.P.: 18 fueron instruidos mediante ER en el aula ordinaria (GG); 8 mediante ER en pequeño grupo (PG) y 17 recibieron la enseñanza tradicional. Se emplearon aulas naturales y los sujetos no pudieron ser asignados de forma aleatoria a las condiciones experimentales, se comprobó que no existiesen diferencias de partida en edad, inteligencia y en comprensión de textos antes de iniciar las intervenciones. Instructor fue profesorado que recibió entrenamiento	Medidas de efectos específicos (idea principal y supervisión y regulación) y medidas de generalización (test estandarizado, significado implícito y recuerdo).	-Escala 2 (forma A) del Factor "g" de Cattell y Cattell (1950/1989) -Subprueba de comprensión lectora de las Pruebas Psico pedagógicas de Aprendizajes Instrumentales (Catalá, 1988) -Subprueba de comprensión de textos del PROLEG (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996). ESPECÍFICAS - Prueba de captación de ideas principales implícitas (Vidal-Abarca, 1989). - Tareas de orden metacognitivo (Cuestionario de Estrategias Lectoras (Miranda, Vidal-Abarca y Villacusa, 1997), Batería SURCO (Alonso Tapia y Carriedo, 1992)). GENERALIZACIÓN: - Prueba estandarizada de comprensión: (1) Subprueba de Comprensión de Textos de la Batería de Evaluación de la Lectura -BEL- (López-Higes, Mayoral y Villoria, 2002) - Prueba de Significado Implícito (Gilbert, 1990) - Prueba de Recuerdo (Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996).	50 sesiones, de unos 45 minutos cada una, en dos fases: 1) Enseñanza explícita, 2) Entrenamiento. lectura del título del tema, activación de conocimiento previo y predicción del contenido; todos los miembros de cada uno de los grupos leen silenciosamente el primer fragmento del texto y se clarifican los términos que no se entienden, se formulan preguntas y se resume el contenido del fragmento leído; el tutor de uno de los grupos, expone en voz alta el resumen, las preguntas y las respuestas elaboradas, así como las predicciones; los tutores de los otros grupos deben dialogar con el que está exponiendo, realizando las matizaciones surgidas en su grupo; al terminar satisfactoriamente con las actividades en el primer fragmento, se pasa al siguiente hasta finalizar el texto haciendo un resumen global del texto.	Enseñanza recíproca (Brown y Palincsar, 1989): predecir el contenido del texto en los siguientes párrafos, clarificar las dificultades que el texto presenta, generar preguntas sobre el texto y resumir.	Los dos grupos instruidos mediante ER son superiores en las medidas de efectos específicos y en las de generalización al grupo de comparación. Además, el grupo instruido en pequeño grupo (PG) es superior al GG y GC en la mayoría de las medidas de efectos específicos y de generalización.	-La asignación no aleatoria de los niños a los grupos, pues limita el establecimiento de relaciones causales entre la instrucción y las ganancias en comprensión lectora. -La falta de entrenamiento del grupo de comparación, aun en el supuesto caso de que hubiese podido recibir una enseñanza en comprensión de baja calidad (Sánchez, García, De Siste, Castellano y Rosales, 2008). Sin embargo, las diferencias observadas entre los grupos experimentales y el de comparación pueden ser razonablemente atribuidas a la instrucción en estrategias recibida.	Sí (cuatro meses después)

Tabla 49
Síntesis del estudio de Valdebenito y Duran (2013) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Valdebenito & Duran (2013)	<p>Conocer el impacto de las redes de cooperación implementadas entre alumnos/as y entre profesores para mejorar la comprensión y fluidez lectora.</p> <p>Determinar los efectos de la tutoría entre iguales respecto al rol asumido por los alumnos (tutor o tutorado) y el tipo de tutoría desarrollada (fija o recíproca), en relación a las variables de comprensión y fluidez lectora.</p> <p>Analizar las percepciones que poseen los alumnos/as y profesores acerca de la metodología de trabajo, tutoría entre iguales.</p>	<p>Grupo de intervención: 127 alumnos de 2º a 5º de primaria.</p> <p>Grupo de comparación: compuesto por 120 alumnos/as (69 niños y 51 niñas) de entre 2º a 5º de primaria.</p> <p>8 instructores internos al centro.</p>	<p>Métodos mixtos enfoque cuasi-experimental, con una evaluación de tipo pre-test y post-test con grupo de comparación no equivalente. Las variables independientes corresponden a la tutoría entre iguales implementada por medio del programa Leemos en Pareja, y las variables dependientes son entendidas como la comprensión lectora, fluidez lectora, modalidad de tutoría y roles asumidos por los alumnos (tutor o tutorado).</p> <p>Estudio cualitativo a la luz de la información recuperada de cuestionarios y entrevistas realizadas.</p>	<p>Comprensión Lectora: Prueba ACL 1º-6º Grado/ Evaluación de la comprensión lectora (Català, Comes y Renom, 2001). Compuestas por 7-10 textos, con 24-36 ítems.</p> <p>Fluidez Lectora: medición velocidad lectora, para poder cuantificar el constructo de fluidez.</p> <p>Batería Psicopedagógica EVALUA 4 (García Vidal y González, 1999) y EVALUA 5 (García Vidal, Manjón y Ortiz, 2006), para alumnos/as de 4º y 5º de primaria.</p> <p>Para 2º y 3º de primaria se tomó como referencia la prueba de velocidad lectora creada por el Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (Plan de Mejoramiento Lector, s/f).</p> <p>Perspectiva Educacional, Vol 52, Nº 2, Junio 2013; Págs. 154-176</p> <p>Cuestionario de valoración final del programa Leemos en Pareja (Duran et al., 2011), aplicado a los 127 alumnos/as.</p> <p>Entrevistas semi-estructuradas a tutores y tutorados: Aplicadas a 16 estudiantes.</p> <p>Entrevistas a los docentes participantes.</p>	<p>12 semanas, dos sesiones semanales de 30 minutos.</p> <p>Anticipación a la lectura y establecimiento de hipótesis.</p> <p>Consecutivamente, tres lecturas en voz alta (lectura del tutor, lectura conjunta entre tutor y tutorado -Topping, 1987-; y, lectura del tutorado con la técnica pausa, pista y ponderación.</p> <p>Actividades comprensión inferencial y de reflexión profunda a partir del texto. Lectura final en voz alta por parte del tutorado, ritmo, fluidez, velocidad y entonación adecuados.</p>	<p>Aprendizaje cooperativo</p>	<p>El grupo de comparación no evidencia diferencias significativas entre pre y post-test. Grupo de intervención, tras participar en el programa, alcanzaron avances estadísticamente significativos. Se atribuyen los avances a las redes de cooperación implementadas a través de Leemos en Pareja.</p> <p>En fluidez lectora ambos grupos mejoran por la práctica.</p> <p>Por lo tanto, en comprensión y fluidez lectora los avances son estadísticamente significativos, independiente del tipo de tutoría asumida por los alumnos.</p>

Tabla 50
Síntesis del estudio de Vidal-Abarca (1990) en relación a la instrucción en comprensión Lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	ENTRENAMIENTO
Vidal-Abarca (1990)	Mejorar la comprensión a través de la captación de ideas principales y conocimiento de la macro estructura de un texto.	64 alumnos de 5° EGB	Pre-postest. Factor entre-sujetos: tratamiento e intra-sujetos, tiempo. VD: captación ideas principales, conciencia de estructura textual.	TALE BADYG, forma E. 26 textos.	Instrucción directa	Se demuestra la mejora del grupo experimental y se generaliza porque aún se mantiene después de varios meses.	12 sesiones de 45 minutos de duración

Tabla 51
Síntesis del estudio de Vidal-Abarca y Gilbert (1990) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	MODELO INSTR. INTERVENCIÓN	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	SESIONES	LIMITACIONES
Vidal-Abarca & Gilbert (1990)	Enseñar a los alumnos a aprender y a comprender a través de textos informativos(textos de naturales y sociales).	Aplicado con éxito en aulas de 5° de EGB y de 4° a 6° de EGB. No se identifica la muestra en el artículo. 12 sesiones de 45 minutos a dos sesiones por semana. Textos con estructura comparativa o enumerativa	Procedimiento de instrucción directa(Baumann, 1985) Enseñanza recíproca(Pearson & Dole, 1987) Enseñanza explícita (Palinscar & Brown, 1984)	Enseñar tres destrezas: distinguir información importante de la menos importante, organizar y estructurar la información y destrezas metacognitivas de control y regulación de su comprensión. El lector relaciona el texto con sus esquemas de conocimiento previo. 1°-Proporcionar objetivos claros. 2°-El profesor modela explícitamente. 3°- Instruir en contextos reales que permitan la generalización. 4°- El profesor retroalimenta los procesos de comprensión 5°-Retroalimentación que favorezca la motivación y atribuciones de éxito. 6°- Promover el diálogo y la discusión	1°y 2°- Identificar la idea de un texto y los detalles que la apoyan: se explican los objetivos, se divide el texto en partes y se escribe qué dice, se busca un título, seleccionar algún detalle menos importante, se dialoga. Modelado del profesor Representar la macroestructura textual a partir de la imagen de una balanza (comparativos) o de un árbol (enumerativos) se completan con la información del texto. Práctica Guiada. 3° y 4°- La idea principal, se advierte que hay que inventarla, no está en el texto. 5° -Examinar como se ha construido un texto comparativo para construir otro a partir de la imagen de la balanza. 6°- Hacer todo el proceso pero con dos textos con idea principal implícita y explícita. 7°, 8° y 9°- Similares pero con textos enumerativos. Se incluye el puntuar tres frases de la lectura de menor a mayor importancia para la jerarquización y la selección de detalles congruentes con una idea principal. 10°, 11° y 12°- Dos textos en cada sesión, uno enumerativo y otro comparativo. En las dos últimas sesiones se pide formar una imagen mental de la macroestructura y elaborar un resumen a partir de esa representación mental y diálogo previo.	Los textos han sido adaptados y generalmente no suelen tener una estructura tan definida en los libros de texto. Las actividades de comprensión de los libros de texto obvian la macroestructura textual y no hay indicaciones de cómo realizarla.

Tabla 52
Síntesis del estudio de Vieiro, Peralbo y Riso (1998) en relación a la instrucción en comprensión lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR.	RESULTADOS	LIMITACIONES	DESCRIPCIÓN DEL ENTRENAMIENTO
Vieiro, Peralbo & Riso (1998)	Mejorar la identificación de ideas principales del texto mediante la utilización del resumen aplicando feedback correctivo	36 alumnos de 4º de EGB. Formaron 4 grupos al azar. Un grupo control y tres experimentales. Entrenamiento 10 sesiones de 60 minutos durante 2 semanas. Antes y después del entrenamiento 2 sesiones de una hora.	Diseño antes-después. Tres fases: pre-test, entrenamiento y post-test. Variables independientes: entrenar sí o no en resumen y feedback correctivo.	PRETEST: Prueba de comprensión lectora de Lázaro Martínez. (aplicación colectiva y para estas edades). Mide la variable dependiente: grado de comprensión lectora ENTRENAMIENTO: textos del libro de lectura de 4º curso de EDEBÉ y magnetofón para uno de los grupos. Textos narrativos.	Modelo ecléctico: resumen (esquemas) y feedback correctivo. Estrategias cognitivas	Pretest no hay diferencias significativas. Pretest posttest muestra diferencias en los grupos que utilizan el resumen escrito. Posttest, el grupo que hace resúmenes y recibe feedback correctivo tiene mejores resultados. El entrenamiento en resumen escrito produce mejores resultados que feedback. Feedback por sí solo no produce efecto.	Conocimientos previos del alumno.	GRUPO 1: leer un texto y realizar un resumen para leerlo y corregirlo. GRUPO 2: se le dan las pautas del resumen pero no se corrige. GRUPO 3: 20 minutos para la lectura y resumen oral y se les corrige. GRUPO CONTROL: leer los textos y resumen escrito sin instrucción ni feedback.

A continuación se pueden observar los estudios de fluidez con informaciones más completas con respecto a los capítulos

Tabla 1

Síntesis del estudio de Gómez-Villalba, Pérez, & Maldonado (1996) en relación a la instrucción en fluidez lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	GENERALIZACIÓN
Gómez-Villalba, Pérez & Maldonado (1996)	<p>Analizar una intervención destinada a :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguir una actividad lectora continuada. - Propiciar una lectura voluntaria y gozosa. - Estimular una actividad crítica ante el texto. - Hacer descubrir el placer de la lectura. - Verificar la persistencia de la actividad lectora después de la experiencia. - Constatar la posible influencia de una actividad lectora continuada en la capacidad expresiva por escrito de los mismos sujetos. 	<p>Los sujetos de la muestra son 298 alumnas, de 8º de E.G.B. de un centro concertado situado en una zona residencial de clase media.</p> <p>Ambos grupos, experimental y control, pueden considerarse homogéneos en cuanto a su nivel socio-cultural, a sus preferencias y a ciertos modelos de conducta con respecto al libro y a la lectura, pero, desde el principio, el grupo de control presenta menor afición a la lectura, menor actividad lectora, mayor insensibilidad hacia lo leído y gustos menos definidos.</p>	<p>Pretest, intervención, posttest y generalización. La experiencia se lleva a cabo durante dos cursos académicos consecutivos: 1991-92 y 1992-93.</p>	<p>-Para la evaluación. Fueron aplicados tres cuestionarios distintos, estructurados a través de una encuesta cada uno y aplicados en momentos diferentes de la investigación: pretest, posttest y generalización.</p> <p>Para la expresión escrita: redacción tema libre.</p> <p>-Para la intervención. 8 obras narrativas completas, con temas de actualidad, cuyo desarrollo se ajustara a los gustos de las lectoras, a sus intereses y exigencias.</p>	<p>*Cuestionario pretest, grupo experimental y control.</p> <p>Variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitudes de las alumnas con respecto a la lectura. - Preferencias en cuanto a temas, géneros y formas impresas. - Actividad lectora y sensación producida. - Ambiente socio-cultural. *Intervención. Con una fase previa de presentación y motivación del programa, seguida de un período medio de 15/20 días para la lectura individual, se lleva a cabo un encuentro en sesiones de trabajo o de animación a la lectura a posteriori. * Cuestionario posttest, grupo experimental. Variables: - Frecuencia de lectura y aceptación de los libros seleccionados. - Valoración de las sesiones de trabajo. - Posibles cambios de actitud ante la lectura. - Influencia del programa en la familia. *Expresión escrita, redacción de tema libre antes y después de la experiencia (grupo experimental y control). 	<p>Programa experimental de animación a la lectura, basado en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Gratuidad de la experiencia 2.- Libros de lectura adaptados a los intereses y a las capacidades de las lectoras. 3.- Profundización y comunicación de la propia experiencia lectora. <p>El grupo experimental es estudiado antes y reestudiado después de la experiencia, actuando como control de sí mismo; para las fases en que fue necesario se utilizó un grupo de control, cuyos sujetos se adecuaban en sus resultados a la superficie de frecuencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicar la propia experiencia lectora y los contrastes colectivos sobre lo leído constituyen método muy eficaz para desarrollo habilidades lectoras. -La actividad lectora regular mantenida aumenta. -La actividad lectora continuada mejora la capacidad expresiva por escrito en relación a ortografía, morfosintaxis, producción de ideas y creatividad, pero no provoca por sí misma una expresión de calidad. 	<p>Por medio del tercer cuestionario, aplicado a las alumnas que permanecieron en el centro el curso siguiente, se pretende obtener información sobre el efecto del programa, seis meses después de haber finalizado. (Después de finalizar el programa de lecturas se facilita a las alumnas una selección de obras para el verano)</p>

Tabla 2

Síntesis del estudio de Gómez, Defior, & Serrano (2011) en relación a la instrucción en fluidez lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN
Gómez, Defior & Serrano (2011)	Mejorar las habilidades de fluidez lectora de los niños con dificultades y especialmente de niños disléxicos	Niños de entre 8 y 11 años (de 2º a 4º de primaria)	Diseño experimental, de tipo pretest-postest	Textos narrativos para extraer palabras. Programa informático	24 sesiones, a razón de 4 sesiones por semana y con una duración aproximada de 50 minutos por sesión (depende de la velocidad lectora de cada participante). Programa individualizado y adaptado (al ritmo de cada niño), estructurado y secuencial (parte de la lectura de sílabas, palabras y finalmente textos), que combine el procedimiento clásico de lectura repetida con el procedimiento de lectura acelerada. Además, incluye actividades de refuerzo de la conciencia fonológica (aspecto vital para un reconocimiento preciso de las distintas unidades léxicas y subléxicas) como complemento al entrenamiento en fluidez, así como de las reglas de correspondencia grafema-fonema y de los patrones ortográficos. Utilizará materiales adaptados al nivel escolar del niño, con un formato de juego interactivo de ordenador (para fomentar el componente lúdico y motivacional).	Lectura repetida+lectura acelerada LECTURA REPETIDA: la presentación repetida de las sílabas, palabras y textos seleccionados. La idea principal es que la exposición repetida ayuda a que el niño adquiera unas representaciones ortográficas estables y enriquece su léxico mental; se facilita así el acceso al léxico "a golpe de vista", conduciendo a una lectura visual sin el esfuerzo de la decodificación, lo que aceleraría el acceso a las palabras y, por tanto, la fluidez. Esto favorecería, a su vez, la comprensión lectora LECTURA ACELERADA: se reduce o aumenta paulatinamente el tiempo de presentación de los estímulos verbales con el objeto de "acelerar" la lectura, hasta alcanzar una velocidad o ritmo determinado, de un modo similar al procedimiento desarrollado principalmente por Breznitz (2006). Se establece un criterio de precisión lectora, a partir del cual se disminuye o aumenta el tiempo de presentación de las unidades de entrenamiento. Así, el programa informático se reajusta constantemente para adaptarse al ritmo de cada participante.

Tabla 3

Síntesis del estudio de Gómez-Villalba & Pérez (2001) en relación a la instrucción en fluidez lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES	GENERALIZACIÓN
Gómez-Villalba & Pérez (2001)	-Conseguir una actividad lectora continuada y voluntaria, una progresiva profundización en la lectura, a través de textos literarios apropiados a la capacidad e intereses de alumnos de segundo y tercer ciclos de la Educación Primaria. -Estudiar la influencia de la actividad lectora continuada en las distintas variables lingüísticas del currículum en los ciclos segundo y tercero de la Educación Primaria: comprensión lectora, vocabulario, ortografía y composición escrita.	Alumnos de 3.º y 4.º curso y alumnos de 5.º y 6.º curso de Educación Primaria, pertenecientes a la clase media de centros públicos y privados (dos grupos de alumnos por curso y centro. Excluidos del estudio los alumnos con necesidades educativas especiales. 376 alumnos. Del 2º ciclo grupo experimental 98 y grupo de control 94. Total: 192. Del 3º ciclo Grupo experimental 92 y grupo de control 92. Total: 184	2 grupos: un grupo de control y un grupo de tratamiento experimental	Cuestionarios, pruebas de lectura, pruebas de vocabulario, pruebas de ortografía, pruebas de composición escrita, prueba cognitiva (Test ERV), un cuestionario dirigido a los padres y un informe de los profesores.	Cinco meses de 1999, con alumnos de 3.º y 5.º curso, y durante el curso académico 1999-2000 con los mismos alumnos, que ya cursaban 4.º y 6.º curso	Animación a la lectura Modelo ecléctico: 1) Presentación-motivación del programa de lectura 2) Lectura individual del libro 3) Sesiones de trabajo acerca de lo leído	Después de dos años, aparece una diferencia estadística significativa, a favor del grupo experimental, en la parte de la prueba dedicada a la evaluación de la capacidad de los alumnos para establecer inferencias.	Trabajado con una selección de lecturas prefijadas	Sí

Apéndices

Tabla 4

Síntesis del estudio de González & Rodríguez (2013) en relación a la instrucción en fluidez Lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	PROCEDIMIENTO INSTRUCCIONAL	RESULTADOS
González, López, Vilar & Rodríguez (2013)	El primer objetivo es analizar el papel diferencial de los predictores conciencia fonológica y velocidad de denominación según la edad en los grupos experimental y control. El segundo objetivo es analizar las diferencias en la precisión y la velocidad de la lectura de palabras y pseudopalabras en el grupo experimental y en el de control.	Participaron 326 alumnos (166 niños y 160 niñas) de Segundo y Tercero de Educación Infantil y de Primero de Primaria pertenecientes a cuatro centros educativos, dos públicos y dos concertados, situados en zonas urbanas y periféricas de dos provincias de España. Dos colegios son asignados al azar al grupo experimental (171) y los otros dos al grupo control (155). Los alumnos seleccionados no presentan problemas cognitivos, ni sensoriales o NEE.	Diseño experimental con grupo experimental y control y medidas pre y pos-test.	*Instrumentos de evaluación -Medida de <i>conciencia fonológica</i> : PECO, prueba para la evaluación del conocimiento fonológico - <i>Velocidad de denominación</i> : adaptación de la técnica denominada RAN de Denckla y Rudel (1976) y Wolf y Denckla (2005). -Evaluación de <i>la lectura</i> : PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007) *Materiales de intervención. -Diversos materiales manipulativos y multisensoriales, actividades secuenciadas de menor a mayor dificultad, adaptadas a cada edad y especialmente lúdicas. - Cuaderno de diseño específico para el alumno - Materiales de la versión anterior del programa "Javitor el castor lector y los amigos de las letras" (González Scijas et al., 2013).	*Intervención: trabajar de manera explícita, dos veces a la semana, durante tres cursos, la conciencia fonológica (actividades de rima, identificación de sílabas, identificación de fonemas, adición de sílabas, adición de fonemas, omisión de sílabas y omisión de fonemas) y la velocidad de denominación (nombrar dibujos, colores y letras y registrar los tiempos de ejecución)	Lectura repetida. Instrucción en conciencia fonológica y velocidad de denominación. Todos los participantes fueron evaluados por profesionales de la educación (maestras especialistas en Audición y Lenguaje; psicopedagogas y psicólogas), previamente entrenadas. Cada alumno es evaluado de forma individual. Las pruebas de conciencia fonológica y velocidad de denominación, se aplican a los alumnos de Segundo, Tercero de Infantil y Primero de Primaria cuando inician ese curso. La lectura de palabras y pseudopalabras se evalúa con el PROLEC-R, cuando finalizan Primero de Primaria, registrando los tiempos de ejecución y el número de aciertos. Los participantes del grupo control no reciben entrenamiento en la conciencia fonológica y la velocidad de denominación.	Los resultados muestran que el entrenamiento o se relaciona con mejoras significativas en el grupo experim., especialmente en conciencia fonológica. Mejoras en velocidad de la lectura de palabras en los tres grupos de edad participantes. Resultados proporcionan pautas concretas que facilitan proceso de aprendizaje de la lectura a través del trabajo del profesor en el aula y favorecen la prevención de las dificultades en el aprendizaje

Tabla 5
Síntesis del estudio de González (2007) en relación a la instrucción en fluidez lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	INSTRUCTOR	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
González (2007)	Analizar los efectos en el rendimiento en lectura, en términos de exactitud y comprensión lectora, de la aplicación de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito desde Educación Infantil (4 años) hasta Primaria (6 - 7 años),	106 sujetos, el grupo control (n=32) y el grupo experimental (n=74). Empezaron cursando segundo curso de Educación Infantil, (4años) y finalizaron primero de Educación (6 años). Zonas socio-culturales medio-bajas, no presentaban alteraciones físicas, psíquicas y/o sensoriales y sus niveles intelectuales eran normales.	Programa aplicado por las maestras después de entrenamiento.	Cuasi-experimental y longitudinal con medidas pretest-postests (cuatro mediciones) y fases de intervención (tres periodos) con dos variables de estudio (rendimiento en exactitud lectora y rendimiento en comprensión lectora) y con un grupo experimental (al que se le aplica el programa de intervención psicoeducativa) y un grupo control (que sigue el currículo oficial establecido).	Las pruebas REL y RCL que miden, respectivamente, rendimiento en exactitud y comprensión lectora (Barba, Delgado y González, 2004; Delgado, 2005).	La lectura de libros con temas de la vida cotidiana que fomentan la educación en valores (convivencia, solidaridad, cooperación, medio ambiente, etc.) y cercanos al vocabulario de los niños, con ejercicios de lápiz y papel dibujando sobre lo leído y escrito y con diálogos y conversaciones donde se formulan preguntas para que los alumnos aprendan, reflexionen y piensen sobre lo que tienen que realizar y lo que llevan a cabo en cada una de las actividades programadas.	Modelo ecléctico./Lectura repetida: programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito: Lectura, dibujo, preguntas orales, discusión. FLUIDEZ: fomento prioritario y sistemático en el aula del adiestramiento en la lectura, la escritura, el conocimiento fonológico (conocimiento silábico y fonémico), el desarrollo fonológico (articulación y discriminación de fonemas), el desarrollo semántico (categorización de conceptos e identificación de familias léxicas) y el desarrollo morfosintáctico (identificación y distinción del valor de las palabras en distintos tipos de oraciones).	Mejores puntuaciones a lo largo de todas las evaluaciones y un avance significativamente mayor en el grupo entrenado con respecto a los sujetos no entrenados, tanto en exactitud como en comprensión lectora. En el grupo experimental los cambios tienen lugar en el rendimiento en exactitud lectora desde el primer año de aplicación del programa al contrario que el grupo control que es en el último año.

Tabla 6

Síntesis del estudio de Jiménez et al. (2010) en relación a la instrucción en fluidez lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	PROCEDIMIENTO INSTRUCCIONAL	RESULTADOS
Jiménez et al. (2010)	Examinar la eficacia del segundo nivel de actuación del modelo de respuesta a la intervención (RtI)	Inicialmente una muestra de 1.123 niños procedentes de un total de 14 colegios (Los niños con déficit sensorial, déficit neurológico adquirido u otras dificultades de aprendizaje fueron excluidos). Se aplica <i>The Hong Kong Specific Learning Difficulties Behavior Checklist</i> , para determinar los alumnos en riesgo de presentar dificultades tempranas de la lectura. La mitad de ellos pasan aleatoriamente a formar parte del grupo experimental (N=121) y la otra mitad el grupo control (N=120).	Pretest, intervención y posttest. Mediciones de progreso para evaluar la eficacia de la intervención. Se utiliza el programa de intervención <i>Prevención de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (PREDEA)</i>	-Selección de la muestra: <i>The Hong Kong Specific Learning Difficulties Behavior Checklist</i> (Ho, Chan, Tsang, & Lee, 2002). Adaptación española. -Pretest y posttest: <i>Early Grade Reading Assessment Test EGRA</i> (Gove, 2008). Adaptación española. El test incluye 8 subtests: en conocimiento del nombre de las letras, conocimiento del sonido de las letras, conocimiento de los fonemas, lectura de palabras familiares, lectura de pseudo palabras, lectura oral y comprensión de un texto, comprensión oral y dictado. -Intervención: PREDEA, modificado y adaptado para Canarias. Ilustraciones y textos específicamente desarrollados. -Tests de seguimiento de progreso. Se utilizan mediciones de conocimiento alfabético, aislamiento y segmentación fonética, vocabulario y fluidez. (Febrero, Marzo, Abril y Mayo).	-Pretest y posttest con el EGRA (Gove, 2008) y sus subtests -Intervención, el programa incluye estrategias de lectura y actividades instruccionales para estimular a los estudiantes a aprender esas estrategias. Actividades y ejercicios agrupados en cinco módulos: a) reconocimiento de fonemas, donde los niños tienen que manipular los fonemas. b) identificación de palabras c) vocabulario, con actividades para promover adquisición de nuevo vocabulario d) comprensión oral y lectora, mediante pequeños textos (van creciendo en extensión) e) fluidez: se trabaja esta dimensión casi transversalmente a lo largo de casi todos los componentes, aunque también hay entrenamiento específico para promover la velocidad lectora con palabras multisilábicas.	Lectura repetida. Intervención en pequeño grupo (4-6 niños) en una sala fuera del aula, con una duración diaria de 30' a través del PREDEA. De mediados del mes de diciembre y a mediados del mes de junio. El grupo control recibe los servicios habituales de apoyo que tiene disponible la escuela. El programa se enfoca en los cinco componentes centrales de la iniciación lectora identificados por el National Reading Panel (NRP) (NICHD, 2000) (reconocimiento de fonemas, vocabulario, identificación de palabras, fluidez y comprensión lectora y comprensión oral).	Los resultados muestran que los niños que reciben el programa curricular PREDEA alcanzan puntuaciones superiores al grupo control en habilidades que mide el EGRA, tales como la identificación del primer segmento fonológico en palabras, comprensión oral, conocimiento del sonido de las letras y fluidez en lectura oral de palabras en textos cortos.

Tabla 7
Síntesis del estudio de Perdomo (2005) en relación a la instrucción en fluidez lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Perdomo (2005)	Constatar la influencia positiva que puede ejercer un programa continuado de animación a la lectura en la expresión escrita.	Alumnos de 4º de ESO. Grupo experimental de 24 alumnos de un centro situado en una zona de clase media-baja y grupo de control de 16 alumnos de un centro situado en una zona de clase media	Estudio comparativo con un pre-test, intervención y pos-test.	Pre-test y pos-test: - Encuesta y redacción. Las redacciones se corrigen empleando como modelo el libro "Enseñar lengua y literatura" Abril Villalba, M.(1999) Intervención: libros de lectura adaptados a los intereses y capacidades de los alumnos y tests de respuestas.	En junio de 1998 se realiza una encuesta (30') a ambos grupos para obtener información sobre hábitos lectores y la biblioteca, y se pide elaborar una redacción (30') con el título "Los libros y yo". La encuesta y la redacción se repiten al final de la intervención en junio de 1999. Durante la intervención a lo largo del curso 1998-1999 el grupo experimental participa en un proyecto de actividades de recreación en la lectura en el aula y en la biblioteca del colegio. Las sesiones se diseñan atendiendo a la dinamización de textos, la estimulación de hábitos lectores, las lecturas adaptadas a intereses y capacidades y la flexibilidad en el lugar donde realizar la sesión. Las actividades se dividen en tres etapas: antes de leer, durante la lectura y después de la lectura.	Animación a la lectura	Respecto a la redacción hay una mejora en los elementos externos, la ortografía, la técnica de composición, el vocabulario y la morfosintaxis. Se mantienen en niveles deficitarios las puntuaciones referidas a recursos expresivos y creatividad. De las encuestas se desprenden datos favorables con una revalorización de la biblioteca y los libros.

Apéndices

Tabla 8

Síntesis del estudio de Ruiz & Soria (2005) en relación a la instrucción en fluidez lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Ruiz & Soria (2015)	Mejorar el proceso lector del alumnado y, por tanto, su rendimiento académico, en especial, en los primeros cursos de Educación Primaria y en el alumnado con dificultades de aprendizaje.	Alumnado de varios centros de Infantil y Primaria.	Pretest, intervención y postest. Se establece el punto de partida del grupo en fluidez y comprensión lectora. La intervención supone el trabajo sistemático de la lectura comprensiva dentro del aula, con sesiones definidas por una guía didáctica que toma como unidad básica de trabajo el párrafo. Transversal.	-Tests -Guía didáctica -Textos	*Trabajo por cada párrafo: -Inicio de sesión: estrategias de previsualización, planteamiento de cuestiones, lectura anticipada, etc. -Trabajo de fluidez a partir de modelado o la lectura asistida -Explicación de vocabulario y trabajo de comprensión, especialmente la inferencial. *Lectura del texto completo por uno o más alumnos. *Terminada la lectura, se enseñan y practican estrategias propuestas para el trabajo de la comprensión (visualización, conexiones, evaluación, inferencias, ideas principales, resúmenes, etc).	Modelo ecléctico. Lectura asistida Metodología específica y al mismo tiempo flexible para adaptarse a las características y al ritmo de aprendizaje del grupo, de aplicación transversal a todas las áreas o materias y que permite trabajar los componentes esenciales del proceso lector (fluidez y comprensión lectora) para luego hacer hincapié en los aspectos que el alumnado necesite mejorar. Cuando el alumnado tenga interiorizado el procedimiento, puede aplicarse a las técnicas de estudio, la expresión oral y la escrita. El tutor va graduando y reduciendo el trabajo de la fluidez cuando el grupo mejore su capacidad lectora.	Mejoras significativas en el proceso lector y en el rendimiento académico.

Tabla 9
Síntesis del estudio de Santos & del Campo (2007) en relación a la instrucción en fluidez lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
Santos & del Campo (2007)	Mejorar la velocidad y la comprensión lectora de una alumna deficiente visual, que presentaba en estos dos parámetros un nivel muy inferior a los requerimientos de su etapa educativa (5° de Educación Primaria), mediante un programa individualizado de intervención de incremento de la eficiencia lectora que combinase: —La estimulación/entrenamiento visual de las áreas perceptivo visuales que no estuvieran plenamente desarrolladas. —Las habilidades visuales de optimización del resto visual derivadas de su tipo de visión funcional. —La mejora de la fluidez lectora.	1 alumna de 12 años, una vez finalizado el 5° curso de Educación Primaria. Intervención en periodo vacacional.	Estudio de un caso pre-test, intervención, post-test	—Batería de evaluación de los Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria, PROLEC, ediciones TEA (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2004). —Libros y Cuaderno de preguntas “¿Qué Vida más divertida?” de la Colección leer para el desarrollo de una mejor comprensión lectora, editorial CEPE (Monfort e Higuero, 2000). —Programa de Entrenamiento Visual por Ordenador, EVO, editado por la ONCE (Rodríguez, Vicente, Santos y Lillo, 2003).	Se realizan tres sesiones de trabajo por semana con una duración aproximada de 2 horas. En las 15 sesiones la estructura fue la siguiente: 1. Realiza una primera lectura cronometrada del texto escogido 2. Se le formulan las preguntas de comprensión lectora correspondientes al texto. 3. Realiza una lectura conjunta del mismo texto 4. Realiza la segunda lectura cronometrada del texto. 5. Se termina la sesión trabajando la rapidez perceptiva visual, localización de estímulos visuales. Se utiliza el ejercicio denominado “Localización” del programa EVO	Lectura repetida. El procedimiento empleado incluía un periodo introductorio (Prebaseline); una fase en la que se recogían datos de velocidad, exactitud y porcentaje de recuerdo de palabras durante al menos tres sesiones para establecer una línea base estable (Baseline); el periodo propiamente de intervención, que incluía cuatro subfases en los que se incrementaba el criterio de velocidad lectora después de alcanzar el anterior durante cinco días (Intervention); una vez a la semana, durante el periodo de intervención, se solicitaba al estudiante que leyera un texto literario de su nivel educativo para comprobar la generalización que se estaba haciendo de los resultados (Generalization); por último, durante las cuatro semanas siguientes a la intervención se repetía el método una vez a la semana.	Los resultados muestran una tendencia hacia el incremento de la velocidad y comprensión lectora; una mejora en el reconocimien to de palabras y en el uso de los signos de puntuación.	Introducir ejercicios específicos para reducir el número de los momentos de fijación y para aprender a realizar correctamente la técnica de cambio de línea

Apéndices

Tabla 10

Síntesis del estudio de Suárez (2009) en relación a la instrucción en fluidez lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	PROCEDIMIENTO INSTRUCCIONAL	RESULTADOS
Suárez (2009)	Mejora de la conciencia fonológica y el aprendizaje del principio alfabético, como punto de partida para facilitar el desarrollo del léxico visual y la fluidez lectora.	8 niños disléxicos en lengua española (3 niñas y 5 niños), entre 7 y 12 años, cuyo cociente intelectual era medio-alto. Todos habían llevado una escolarización adecuada y contaban con un entorno sociofamiliar sin ninguna dificultad. Habían manifestado el problema lector desde los inicios del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en algunos casos la intervención se demoró.	Evaluación inicial, intervención y evaluación de progreso. Evaluación inicial de capacidades cognitivas y nivel de lectura, para constatar la condición de disléxicos. Evaluación de progreso a lo largo del periodo de intervención (tres veces), mediante la prueba de lectura de palabras y seudopalabras del PROLEC-R. Entre la 1ª y 3ª evaluación el tiempo varía entre 8 y 16 meses.	*Evaluación inicial: -WISC, para descartar posible déficit cognitivo. -Test PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, y Ruano, 2007). Para nivel lector. -Rapid Automatic Naming,RAN tomada de Comprehensive Test of Phonological Processing(CTOPP)(Wagner, Torgesen y Rashotte, 1999)-tarea de denominación rápida de colores, números, letras y dibujos. *Evaluación de progreso: -PROLEC-R	1. Entrenamiento en conciencia fonémica -Emparejar fonemas, aislar, sustituir unos por otros, unir para formar palabras, segmentar una palabra, omitir fonemas. 2. Aprendizaje del código alfabético y entrenamiento en decodificación fonológica. -Aprendizaje correspondencia grafema-fonema. - Decodificación sílabas con diferente estructura, palabras inventadas y palabras diferente tipo 3. Adquisición de representaciones visuales/ortográficas de segmentos de palabras y de palabras enteras. -Entrenamiento en decodificación palabras con segmentos iguales -Lectura rápida; lectura repetida; identificación. 4. Fluidez en el acceso al léxico. -Entrenamiento en denominación rápida de dibujos -Lectura repetida de textos con cronómetro	Lectura repetida. Se aplica un programa de base fonológica, partiendo de la idea de que la dislexia es una alteración del área cerebral en la que subyacen representaciones fonológicas y ortográficas y teniendo en cuenta la demostrada plasticidad cerebral que posibilita la mejora de habilidades de decodificación en niños con dificultades lectoras. Todos los niños, tras la evaluación inicial, reciben dos sesiones de tratamiento a la semana, con una duración de 45' cada sesión, con una media de 12 meses de entrenamiento.	Los niños evolucionan significativamente tanto en exactitud como en velocidad lectora, llegando a leer correctamente el 95% de las palabras. Además, los datos parecen indicar que la intervención temprana es más eficaz.

Tabla 11
Síntesis del estudio de Valdebenito & Duran (2007) en relación a la instrucción en fluidez lectora

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Valdebenito & Duran (2013)	<p>Conocer el impacto de las redes de cooperación implementadas entre alumnos/as y entre profesores para mejorar la comprensión y fluidez lectora.</p> <p>Determinar los efectos de la tutoría entre iguales respecto al rol asumido por los alumnos (tutor o tutorado) y el tipo de tutoría desarrollada (fija o recíproca), en relación a las variables de comprensión y fluidez lectora.</p> <p>Analizar las percepciones que poseen los alumnos/as y profesores acerca de la metodología de trabajo, tutoría entre iguales.</p>	<p>Grupo de intervención: 127 alumnos de 2º a 5º de primaria.</p> <p>Grupo de comparación: compuesto por 120 alumnos/as (69 niños y 51 niñas) de entre 2º a 5º de primaria.</p> <p>8 instructores internos al centro.</p>	<p>Métodos mixtos enfoque cuasi-experimental, con una evaluación de tipo pre-test y post-test con grupo de comparación no equivalente. Las variables independientes corresponden a la tutoría entre iguales implementada por medio del programa Leemos en Pareja, y las variables dependientes son entendidas como la comprensión lectora, fluidez lectora, modalidad de tutoría y roles asumidos por los alumnos (tutor o tutorado).</p> <p>Estudio cualitativo a la luz de la información recuperada de cuestionarios y entrevistas realizadas.</p>	<p>Comprensión Lectora: Prueba ACL 1º-6º Grado/ Evaluación de la comprensión lectora (Català, Comes y Renom, 2001). Compuestas por 7-10 textos, con 24-36 ítems.</p> <p>Fluidez Lectora: medición velocidad lectora, para poder cuantificar el constructo de fluidez.</p> <p>Batería Psicopedagógica EVALUA 4 (García Vidal y González, 1999) y EVALUA 5 (García Vidal, Manjón y Ortiz, 2006), para alumnos/as de 4º y 5º de primaria.</p> <p>Para 2º y 3º de primaria se tomó como referencia la prueba de velocidad lectora creada por el Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (Plan de Mejoramiento Lector, s/f).</p> <p>Perspectiva Educacional, Vol 52, Nº 2, Junio 2013; Págs. 154-176</p> <p>Cuestionario de valoración final del programa Leemos en Pareja (Duran et al., 2011), aplicado a los 127 alumnos/as.</p> <p>Entrevistas semi-estructuradas a tutores y tutorados: Aplicadas a 16 estudiantes.</p> <p>Entrevistas a los docentes participantes.</p>	<p>12 semanas, dos sesiones semanales de 30 minutos.</p> <p>Anticipación a la lectura y establecimiento de hipótesis.</p> <p>Consecutivamente, tres lecturas en voz alta (lectura del tutor, lectura conjunta entre tutor y tutorado -Topping, 1987-; y, lectura del tutorado con la técnica pausa, pista y ponderación.</p> <p>Actividades comprensión inferencial y de reflexión profunda a partir del texto. Lectura final en voz alta por parte del tutorado, ritmo, fluidez, velocidad y entonación adecuados.</p>	Fluidez: lectura asistida	<p>El grupo de comparación no evidencia diferencias significativas entre pre y post-test. Grupo de intervención, tras participar en el programa, alcanzaron avances estadísticamente significativos. Se atribuyen los avances a las redes de cooperación implementadas a través de Leemos en Pareja.</p> <p>En fluidez lectora ambos grupos mejoran por la práctica.</p> <p>Por lo tanto, en comprensión y fluidez lectora los avances son estadísticamente significativos, independiente del tipo de tutoría asumida por los alumnos.</p>

Apéndices

A continuación se presentan alfabéticamente las síntesis de los estudios de vocabulario

Tabla 1

Síntesis del estudio de González (1995) en relación a la instrucción en vocabulario

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES	GENERALIZACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA INSTRUCCIÓN
Gilbert (1995)	Comprobar la eficacia de un programa de instrucción para comprender palabras desconocidas	64 niños de 5º EGB. Dos grupos, experimental y control. 18 sesiones de instrucción de 40 minutos.	Diseño factorial mixto 2X3X3, dos factores entre sujetos, tratamiento y competencia lectora, y un factor intrasujetos, tiempo con medidas repetidas pre, posttest y mantenimiento.	Test análisis lectoescritura subtest de palabras texto y comprensión, Cervera y Toro 1980. Batería de aptitudes diferenciales y generales Forma E subtests de habilidad mental verbal de Yuste 1988. Textos adaptados de sociales y naturales de los que han de realizar actividades inferenciales previas, actividades específicas para el significado de las pseudopalabras, actividades de comprobación, actividades de claves contextuales. Prueba de significado explícito (6 textos con claves evidentes), de significado implícito(6 textos con claves poco evidentes), grado de conciencia de las estrategias empleadas pensando en voz alta y registrándolo en magnetófono, prueba de cierre gramatical, prueba de recuerdo(lectura durante 10 minutos y posterior escritura de lo que recuerden)	Significado explícito, implícito y combinado	Grupo experimental mejora en la medida de significado explícito, implícito, conciencia de estrategias (parcialmente) y recuerdo. La competencia lectora influye positivamente en la comprensión de las palabras. Los lectores pobres destinan más recursos a la decodificación	La generalización de ideas principales instruye en vocabulario o se da en muy pocos casos.	Efectos de generalización en el recuerdo, no en captación de ideas principales y cierre gramatical. El programa es generalizable a otras situaciones instruccionales.	INTRODUCCIÓN: Informar de las metas y actividades inferenciales. SIGNIFICADO EXPLÍCITO: inferir el significado verbalizando y justificando cada actividad (modelado), los alumnos aplican las estrategias con instrucciones del profesor(instrucción directa), lo realizan de manera más autónoma con ayudas cuando se solicitan(instrucción dirigida), cada alumno ejecuta por su cuenta(trabajo autónomo) SIGNIFICADO IMPLÍCITO: igual que el anterior pero en la fase autónoma los propios niños se corregían (enseñanza recíproca) COMBINADA: textos implícitos y explícitos.

Tabla 2

Síntesis del estudio de Gilabert & Vidal- Abarca (1993) en relación a la instrucción en vocabulario

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN
Gilabert & Vidal- Abarca (1993)	Mejorar la capacidad de inferencia y comprensión textual de los alumnos para dotarles de mayor autonomía lectoescrita	Alumnos de 3° a 5° de Primaria. Instructor externo es uno de los autores.	Textos de nivel explícito e implícito de Ciencias Sociales y Naturales modificados con pseudopalabras.	18 sesiones de 40 minutos. Guiar a los alumnos en la inferencia del significado. Introducción, de significado explícito, de significado implícito y combinada. Lectura, identificar, localizar, comparar, resumir.	Instrucción directa Significado explícito, implícito y combinado.

Tabla 3
Síntesis del estudio de Morales (2013) en relación a la instrucción en vocabulario

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MÓDELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
Morales (2013)	La intervención pretende facilitar la adquisición del vocabulario de los campos semánticos de los términos de parentesco que se considera prioritaria para el desarrollo de los procesos cognitivos fundamentales en Educación Infantil. El objetivo de este estudio es comprobar si la intervención sistemática y secuencial que se ha desarrollado, basada en la teoría de los rasgos semánticos o de la complejidad semántica, favorece la adquisición del léxico.	La muestra total del grupo experimental es de setenta participantes, alumnos de 3º Curso de 2º Ciclo de Infantil (29 niños y 41 niñas), repartidos en tres clases. El nivel socioeconómico de las familias de los sujetos de la muestra era medio y de ambiente urbano. Se utiliza un grupo control, formado por 55 estudiantes (25 niños y 30 niñas) de los mismos colegios, de grupos que no participaron del programa.	Pretest, intervención y posttest. El programa se aplica el curso 2011-2012 y se trabaja durante un mes. La aplicación se lleva a cabo en días lectivos semanales de lunes a viernes. El examen se realiza individualmente a cada niño en dos sesiones entre las que media una semana.	-Pruebas de evaluación -Material intervención: se utiliza preferentemente material gráfico y de la vida real y no una mera explicación lingüístico-oral. También se emplea material artificial como fotos, diapositivas e imágenes que permiten generalizar los rasgos aplicados a la comprensión de los objetos de la serie presentada.	-Se realiza una evaluación antes de comenzar el programa y otra evaluación después del término del programa en las variables de interés. -Se realiza una evaluación inicial consistente en la comparación entre grupo control y experimental en el vocabulario del campo semántico de los términos de parentesco padre, hermano, hijo, tío y primo en las tareas de comprensión y producción de los mismos mediante análisis de diferencia de medias para muestras independientes. -La principal tarea es responder a una serie de preguntas para cada término: 6 para el término padre y para el término hermano, de 7 preguntas para el término hijo, de 4 preguntas para el término tío y de 5 preguntas para el término primo	Método de asociación Intervención sistemática y secuencial, basada en la teoría de los rasgos semánticos o de la complejidad semántica. La prueba empleada en este programa tiene adecuadas propiedades psicométricas, fiabilidad y validez, habiendo sido empleadas las preguntas que forman parte de la misma en otros estudios sobre adquisición del vocabulario de los términos de parentesco (Galcote et al., 1997; Soto, 1981). No todos los términos que componen la muestra inicial son instruidos en el grupo experimental sino que aquellas palabras conocidas por los sujetos del grupo determinado no son incluidas en el programa de intervención. El criterio decisivo es considerar que la relación lógica de cada término fuese conocida para el 85% de los niños evaluados.	Los resultados demuestran que la intervención para fomentar la adquisición del vocabulario es eficaz.	Emplear en futuros estudios análisis multivariados más robustos que permitan llegar a conclusiones más precisas y con mayor certeza. También sería interesante controlar el estilo parental de crianza empleado en niños y niñas y su posible influencia en la adquisición del vocabulario

Tabla 4
Síntesis del estudio de Moreno (1999) en relación a la instrucción en vocabulario

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	PROCEDIMIENTO DE INSTRUCCIÓN	RESULTADOS	LIMITACIONES
Moreno (1999)	Verificar que la competencia léxica así como las habilidades productivas y receptivas de la lengua, se incrementan sustancialmente tras la aplicación de una programación sistemática de vocabulario.	Los sujetos de la muestra seleccionada son setenta estudiantes de catorce y quince años(3º de la ESO) agrupados en dos cursos designados aleatoriamente al profesor-investigador encargado de impartir la asignatura de Lengua Castellana. Curso académico 96/97.	Estudio empírico. Pretest, intervención y postest. En ambos grupos se aplica el mismo <i>corpus léxico</i> (1.200 palabras del vocabulario básico) durante treinta sesiones de cincuenta minutos de duración. Por selección aleatoria, en un grupo se aplica la estrategia tradicional (<i>grupo de control</i>), y en el otro grupo se aplica una didáctica innovadora (<i>grupo experimental</i>).	Medición de variables: Variables lingüísticas(pretest y postest) 1. Prueba de vocabulario 2. Prueba escrita 3. Prueba oral Variable de actitud(postest) 4. Prueba actitudinal, basada en el <i>diferencial semántico</i> , prueba creada por Osgood y obtenida a través de Fox (1987, 660-663).	Programa adquisición del vocabulario básico: <i>A) Estrategia tradicional (grupo de control)</i> -Explicación del docente tras la distribución de ejercicios de vocabulario reproducidos en fotocopias. (10) -Ejecución o resolución de éstos por parte de los escolares, con resolución de posibles dudas(25) - Corrección dirigida mediante diálogo pedagógico (15). <i>B) Estrategia innovadora (grupo experimental)</i> Se aborda el mismo <i>corpus léxico</i> del grupo de control pero a través de: 1)Constelaciones léxicas (red de palabras relacionadas por vínculos léxicosemánticos y morfológicos a partir de un <i>vocablo generador</i> .) 2) Prácticas dramáticas. -Ejercicios de precalentamiento - Juegos de actuación 3)Evaluación por retroacción	Combinado Para el grupo control se utiliza el modelo tradicional con instrucción explícita y para el grupo experimental se emplea la <i>simulación</i> a través de estrategias dramáticas. (se diseña un plan sistemático de vocabulario con prácticas dramáticas).	<i>Competencia léxica</i> : aumento significativo en ambos modelos <i>Competencia escrita</i> : mejora más en modelo tradicional. <i>Competencia oral</i> : se favorece más con el modelo innovador. <i>Uso del diccionario es mayor en grupo control.</i> Con esta intervención se logra de manera satisfactoria fines lingüísticos y educativos importantes, como son integración en el aula, el crecimiento personal, el fomento del trabajo cooperativo y el aprecio hacia la lengua.	Sería necesario un <i>modelo mixto</i> que recogiera lo mejor de ambos enfoques metodológicos, y así ofrecer un resultado más equilibrado, ajustado y completo; es decir, un nuevo programa de vocabulario con las mejores aportaciones del programa de control y del programa experimental

Apéndices

Tabla 5

Síntesis del estudio de González (2007) en relación a la instrucción en vocabulario

ESTUDIO	OBJETIVO	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	TAREAS	MODELO INSTR. E INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Portilla & Teberosk y (2010)	Llevar a cabo una experiencia de enseñanza y aprendizaje sobre el vocabulario y la utilización de un recurso gráfico de organización de la información con niños y niñas de Preescolar que se encuentran en proceso de alfabetización.	Los participantes de este estudio son 17 niños y niñas de entre 5 y 6 años, y su maestra de la última etapa de educación infantil, en una escuela que se caracteriza por acoger población escolar de origen migratorio. Los niños y niñas de este nivel se encuentran en proceso de apropiación de la lengua escrita, uno de los objetivos curriculares. La lengua de enseñanza y aprendizaje es el catalán.	Programa de intervención experimental. Trabajo sistemático de intervención en tareas que relacionan escritura y vocabulario. Utilización de recursos gráficos como instrumento de ayuda en la comprensión de las relaciones semánticas entre las palabras	-Libros(Pedro y los animales, La pulguita) -Imágenes de los animales. -Tarjetas con los nombres escritos (separadas). -Tablas de doble entrada con hiperónimos en forma de encabezado.	Las tareas se encadenan en una secuencia de presentación, con un relativo criterio de complejidad. 1) Tareas 1, 2, 3 y 4: presentación de nombres de animales en los cuentos y tarjetas. 2) Tareas 5, 6, 7 y 8: búsqueda del hiperónimo. 3) Tareas 8, 9 y 10: presentación de la denominación superordinal convencional y utilización de formatos propios de lo escrito.	Modelo combinado. Las actividades y tareas se desarrollan desde febrero hasta mayo. Cada semana se trabajan dos sesiones de 45 minutos aproximadamente, en las que se introducen y desarrollan las actividades propuestas. Las clases observadas se registran con audio y video, lo que permite obtener abundantes datos sobre el desarrollo de estas actividades, el discurso de la maestra que guía la realización de las actividades y los comentarios de los niños. También, se toman ejemplos de las escrituras infantiles	Ayudar a los niños a aprender a leer, al tiempo que a leer para aprender, da buenas oportunidades para que ellos avancen en el aprendizaje de la lectoescritura. Si además de trabajar los contenidos y sus textos se trabajan algunos formatos, tal como las listas o las tablas, el aprendizaje se incrementa

Apéndice B. Cuestionario Sociodemográfico Aplicado a los Docentes

En este apéndice se recoge el modelo de cuestionario sociodemográfico que se entregó a los docentes del estudio dos para recoger información relevante sobre su docencia.

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA EL PROFESOR

Por favor, responda a las siguientes cuestiones de carácter sociodemográfico acerca de sí mismo y del alumnado con el que ha trabajado las sesiones de comprensión lectora.

¡Muchas gracias por su colaboración!

DATOS PROFESOR

- (1) Centro Educativo: _____
- (4) Edad: _____ (3) Sexo: _____ (4) Titulación-es: _____
- (5) Años experiencia docente: ____ (7) Años experiencia impartiendo lectura: ____
- (8) Especialidad profesional en centro (asignaturas imparte): _____
-

DATOS ALUMNADO

Por favor, responda a las siguientes cuestiones sobre el grupo de alumnos con el que ha trabajado comprensión lectora:

(9) Curso y grupo: _____ (10) ¿Es usted el tutor de ese grupo?

NO __ SÍ __

¿Algún alumno presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)? NO ____ SÍ ____

En caso afirmativo, por favor, indique los siguientes aspectos:

Identificación alumno: _____

Tipo NEAE: _____

¿Algún alumno presenta dificultades de lectura o comprensión lectora (DAL)? NO ____ SÍ ____

En caso afirmativo por favor indique los siguientes aspectos:

Identificación alumno: _____

¿Ha tenido que realizar algún ajuste excepcional en sus sesiones de comprensión lectora para facilitar el aprendizaje de los alumnos con NEAE o DAL? En caso afirmativo, descríballo brevemente, por favor.

Apéndice C. Cuadernillo de Instrucciones

A continuación se recoge el modelo original de cuadernillo que se entregó a cada uno de los docentes que participaron en el segundo estudio dónde se les indicaban las instrucciones para llevar a cabo las dos sesiones así como para el automanejo de la grabadora donde debían registrar las sesiones de comprensión.

1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

El objetivo de este estudio es **conocer las prácticas de instrucción utilizadas por el profesorado en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, identificando qué estrategias, técnicas y métodos utilizan, así como el tipo de apoyos o ayudas que ofrecen a los alumnos.** La finalidad del mismo es identificar las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora más eficaces para favorecer la competencia lectora en el alumnado, con el propósito de ofrecer herramientas de intervención en comprensión lectora ajustadas a la realidad del aula, a las necesidades del alumnado y a los intereses instruccionales del profesorado.

Para ello, es fundamental la colaboración del **profesorado que normalmente imparta la clase de lectura** en los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria, independientemente de su especialidad.

Esta colaboración consistirá en **registrar el audio de dos sesiones de lectura**, en las que los profesores deberán: 1°.- **abordar la lectura de un texto específico** (que les proporcionaremos), el cual debe ser trabajado tal y como el profesor realice normalmente con sus alumnos en la hora de lectura; una vez finalizada la lectura del texto y aquellas actividades o tareas que el profesor determine sobre el mismo, 2°.- **debe aplicar unas preguntas de comprensión lectora a su alumnado sobre el texto** (también se facilitarán), las cuales deben contestarse de forma independiente e individual por el alumnado, sin la ayuda del profesor, ni del texto ni de ningún otro tipo de material. **No es necesario que el profesor corrija dichas preguntas de comprensión.** Todos los materiales con los que se trabaje en las sesiones serán devueltos a los investigadores para su posterior corrección y análisis. Adicionalmente, también se solicita al profesor que rellene de forma anónima un cuestionario muy breve sobre algunos datos socio-demográficos.

Si un profesor imparte las clases de lectura a **varios grupos**, deberá **seleccionar únicamente uno de ellos** para llevar a cabo las sesiones de comprensión lectora; además, puede elegir la temporalización, duración y horario de las sesiones.

A este cuadernillo le acompañan dos carpetas identificativas, una para cada sesión, en las que se incluyen todos los materiales para los alumnos y el cuestionario socio-demográfico para el profesor. Todos estos materiales se recogerán por los investigadores posteriormente para su corrección y análisis.

SESIÓN 1ª.- Texto Sioux

1. Se debe **encender la grabadora** (ver tutorial) y decir el nombre del centro, el curso y grupo.
2. Se repartirá a cada alumno/a la hoja correspondiente con el **texto “Sioux” (Anexo1) y una hoja de trabajo (Anexo 2)** en la que el alumnado debe escribir todas las tareas, ejercicios, etc. que le plantee el profesor en esta sesión. El alumnado debe **escribir sus datos identificativos en ambas hojas** (nombre y apellidos o, en su defecto, iniciales, curso, grupo y número de clase).
 - a. En ambos anexos los alumnos pueden tomar todas las notas, subrayar y escribir todo lo que necesiten.
3. A partir de aquí el profesorado trabajará con los alumnos el citado texto tal y como acostumbra a hacerlo en sus clases de lectura habitualmente. **El objetivo es que todo el alumnado logre una comprensión del texto, por lo que, para ello, el profesorado incluirá todas las ayudas y las tareas y ejercicios que considere necesarios para lograr dicho objetivo (para que el alumno lleve a cabo estas tareas se facilita la hoja de trabajo recogida en el Anexo 2).** Por lo tanto es elección del profesor el determinar:
 - a. El **tipo de lectura** que realiza: individual-grupal, voz baja, voz alta, etc.

- b. El **tipo de actividades** que les pide realizar al alumnado sobre el texto, antes, durante o después de leerlo.
- c. El **tipo de ayudas o andamiajes** que da al alumnado para favorecer su comprensión, etc.

NOTA: Es muy importante **que el profesor no haya leído previamente las preguntas específicas que va a realizar posteriormente el alumnado**, con el fin de no mediar en su práctica, o dirigir ésta hacia la comprensión específica de aquellos datos sobre los que se pregunta.

- 4. **Cuando el profesorado considere que el alumnado ya ha comprendido el texto** (la duración por lo tanto de la sesión, dependerá del criterio de cada profesor), **recogerá todos los materiales de cada alumno**, los Anexos 1 y 2 (estos deben entregarse de nuevo a los investigadores), y **dará a cada alumno el listado de preguntas sobre el texto (Anexo 3)**.
 - a. El alumnado nuevamente debe poner sus datos identificativos en el Anexo 3 correspondiente.
 - b. Posteriormente, en situación de examen (sin ningún tipo de ayuda personal ni material), cada alumno debe responder de forma individual las correspondientes preguntas.
 - c. El profesorado no debe dar ningún tipo de ayuda para la realización de las preguntas al alumnado.

5. Una vez finalizadas las preguntas de comprensión por el alumnado, se recogerá el Anexo 3 correspondiente, el cual se archivará junto con el resto de anexos de la sesión en la carpeta identificativa **SESIÓN 1ª** (carpeta que será recogida por los investigadores) y se parará la grabación.
6. Todos los materiales (Anexos 1,2 y 3) se incluirán en la carpeta de la sesión y se entregarán a la investigadora con posterioridad.

ANEXOS SESIÓN 1ª

Seguidamente se presentan los anexos correspondientes a esta sesión:

- Anexo 1: texto sioux
- Anexo 2: hoja de trabajo del texto sioux
- Anexo 3: preguntas de comprensión texto sioux. Estas preguntas se encuentran recogidas en los materiales para los alumnos: carpeta identificativa **SESIÓN 1ª**; es muy importante que el profesor no las lea antes de la sesión, con el fin de evitar que el conocimiento de éstas medie en su práctica; tampoco debe corregirlas.

Las copias para los alumnos de estos anexos están recogidas en la **carpeta identificativa SESIÓN 1ª**. Una vez finalizada la sesión, el profesorado debe recoger todos los materiales utilizados por los alumnos a lo largo de la misma (Anexo 1, 2 y 3, aunque estén en

blanco) y archivarlos en la misma carpeta (carpeta identificativa Sesión 1ª) para su posterior análisis y corrección por parte de los investigadores.

SESIÓN 2ª.- Texto el Pingüino

1. Se debe **encender la grabadora** (ver tutorial) y decir el nombre del centro, curso y grupo.
2. Se repartirá a cada alumno/a la hoja correspondiente con el **texto “Pingüino” (Anexo 4) y una hoja de resumen y trabajo (Anexo 5)** en la que el alumnado **debe escribir el resumen del texto que obligatoriamente se pide que se realice en esta sesión**, y además en la parte de atrás, todas las tareas, ejercicios, etc., que el profesor considere necesarios. El alumnado debe **escribir sus datos identificativos en ambas hojas** (nombre y apellidos o en su defecto, iniciales, curso, grupo, y número de clase).
 - a. En ambos anexos los alumnos pueden tomar todas las notas, subrayar y escribir todo aquello que necesiten.
3. A partir de aquí el profesorado trabajará con los alumnos el citado texto, tal y como acostumbra a hacerlo en sus clases de lectura habitualmente, no obstante, **en esta clase se fija como obligatorio que cada alumno realice un resumen del texto. Para la realización correcta del resumen, el profesorado**

incluirá todas las ayudas que considere necesarias y podrá guiar al alumnado en la tarea tal y como estime oportuno y suela hacer en su práctica habitual. Por lo tanto es elección del profesor el determinar:

- a. El **tipo de lectura** que realiza: individual-grupal, voz baja, voz alta, etc.
- b. El **tipo de ayudas o andamiajes** que da al alumnado para favorecer su comprensión y la correcta realización del resumen por el alumnado, etc.

NOTA: Es muy importante **que el profesor no haya leído previamente las preguntas específicas que va a realizar posteriormente el alumnado,** con el fin de no mediar en su práctica o dirigir ésta hacia la comprensión específica de aquellos datos sobre los que se pregunta.

4. **Cuando el profesorado considere que el alumnado ya ha comprendido el texto** (la duración, por lo tanto, de la sesión, dependerá del criterio de cada profesor), **y todos los alumnos hayan ya finalizado su resumen, recogerá todos los materiales de cada alumno,** los Anexos 4 y 5 (estos deberán archivarlos para entregarse a los investigadores), **y dará a cada alumno el listado de preguntas sobre el texto (Anexo 6).**
 - a. El alumnado nuevamente debe poner sus datos identificativos en el Anexo 6.

- b. Posteriormente, en situación de examen, cada alumno debe responder de forma individual las correspondientes preguntas.
 - c. El profesor no debe dar ningún tipo de ayuda para la realización de las preguntas al alumnado.
5. Una vez finalizadas las preguntas de comprensión por el alumnado, se recogerá el Anexo 6 correspondiente y se parará la grabación.
6. Todos los materiales (Anexos 4, 5 y 6) se incluirán en la carpeta identificativa de la sesión y se entregarán a la investigadora con posterioridad.

ANEXOS SESIÓN 2ª

Seguidamente se presentan los anexos correspondientes a esta sesión.

- Anexo 4: texto pingüino
- Anexo 5: hoja de resumen-trabajo texto pingüino
- Anexo 6: preguntas de comprensión texto pingüino. Estas preguntas se encuentran recogidas en los materiales para los alumnos: carpeta identificativa SESIÓN 2ª; es muy importante que el profesor no las lea antes de la sesión, con el fin de evitar que el conocimiento de éstas medie en su práctica; tampoco debe corregirlas.

Las copias para los alumnos de estos anexos están recogidas en la **carpeta identificativa SESIÓN 2ª**. Una vez finalizada la sesión, el profesorado debe recoger todos los materiales utilizados por los alumnos en esta sesión (Anexo 4, 5 y 6, aunque estén en blanco) y archivarlos en la misma carpeta (carpeta identificativa Sesión 2ª) para su posterior análisis y corrección por parte de los investigadores.

TUTORIAL DE GRABACIÓN

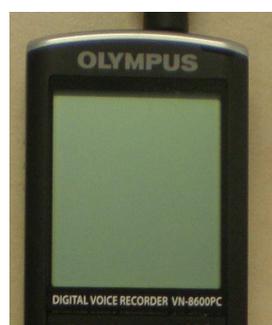
1. ACTIVACIÓN DE LA GRABACIÓN DEL AUDIO

Todas las sesiones deben ser registradas con una **grabadora de audio** como la que figura en las siguientes imágenes, desde el inicio hasta el final de las mismas. Por lo tanto, el primer paso de todas las sesiones consiste en activar y preparar la grabación del audio. Para ello el profesorado debe seguir las siguientes fases:

- Encender la grabadora: desplazar hacia abajo, a la posición “POWER”, la tecla localizada en el lateral izquierdo de la grabadora.



- Iniciar la grabación: presionar el botón “REC” y comprobar en la pantalla que comienza la grabación (revisar el avance de los segundos).



- Registrar datos identificativos: decir alto y claro el nombre del centro educativo, el curso y el grupo. Por ejemplo: Colegio Universidad de León, curso 5º, grupo A.
- Posicionar adecuadamente la grabadora: Colocar la grabadora en un lugar desde el que se registre claramente, a lo largo de toda la

sesión, el audio de la misma, tanto lo que dice el profesor, como lo que dicen los alumnos.

2. DESACTIVACIÓN DE LA GRABACIÓN

El último paso de todas las sesiones consiste en desactivar la grabación del audio. Este paso debe darse una vez concluida la sesión, tras la evaluación de la comprensión lectora. Por lo tanto, una vez finalizada la sesión el profesor debe apagar la grabadora, siguiendo los siguientes pasos:

- Finalizar la grabación: presionar el botón “Stop”.



- Apagar la grabadora: desplazar hacia abajo, a la posición “power”, la tecla localizada en el lateral izquierdo de la grabadora.

Apéndice D. Modelo de Hoja Tarea para los Alumnos

En este apéndice se recogen los modelos de las dos hojas tarea que se les proporcionaban a los docentes para que se recogieran en ellas todas las actividades trabajadas sobre los textos. En primer lugar se presenta la correspondiente a la sesión 1, *Sioux* y en segundo lugar la correspondiente a la sesión dos, *Pinguinos*.

ANEXO 2

HOJA DE TRABAJO TEXTO SIOUX

Nombre y apellidos: _____

Colegio: _____ Curso: ____ Grupo: ____

Texto: SIOUX

TAREAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

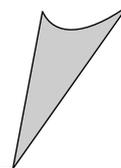
ANEXO 5
HOJA DE RESUMEN-TRABAJO TEXTO PINGÜINO

Nombre y apellidos: _____

Colegio: _____ Curso: ____ Grupo: ____

Texto: PINGÜINO

RESUMEN



Apéndice E. Ejemplo de Codificación de las Transcripciones para su Análisis

En este apéndice se recoge un modelo de la codificación de las estrategias y las intenciones explicadas en el capítulo 3 y cuya leyenda se puede ver en la Tabla 2 y la Tabla 3 del mismo capítulo. Señalar que en estas transcripciones a mayores aparece un “*” al lado de algunas abreviaturas. Aclarar que únicamente indica que esa interacción no es el inicio de una estrategia.

Se han seleccionado un docente diferente para cada sesión. De tal manera que el ejemplo para la sesión 1 es llevado a cabo por el docente 10 y el ejemplo para la sesión 2 lo desarrolla el docente número 8. Las interacciones de cada docente vienen resaltadas para que sean fácilmente identificables.

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTERACCIÓN
1.CPR	<p><u>SESIÓN 1 PROFESOR 10</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cra Cubillos del Sil 5º. Bueno, como ya os conté vamos a participar en un estudio para la comprensión de lectura para la Universidad de León. Tenemos que trabajar con un texto. La clase de hoy se está grabando. Vamos a hacer más o menos como cuando trabajamos las lecturas en la clase de Lengua, leeremos el texto todos juntos, haremos una serie de actividades y al final tenéis que responder a un test, individualmente, como si fuera un control, intentando para comprobar si habéis entendido lo que hemos leído. <p>Entonces el texto que vamos a leer hoy trata de los Sioux. Se escribe así aunque se pronuncia “Siux”.</p> <p>¿Alguno sabe lo que son los Sioux?</p> <ul style="list-style-type: none"> - No. - ¿A nadie le suena nada? - Nada. 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">O</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">RR</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Nada. - ¿Ni idea? - Ni idea. - Y si yo os digo que son personas y os digo los nombres de algunos Sioux, por ejemplo, Nube Roja, Pájaro Rojo, Toro Sentado... - Sí, son animales. - ¿Animales? - No, son indios. - Son indios. Los sioux son un tipo de indios, ¿conocéis más tipos de indios? - Sí, los indios no sé que. - Los Apaches por ejemplo. - ¿Los mapaches? - Los apaches. Apaches. Vale, pues, a ver os voy a poner aquí una foto de los Sioux. - Pues yo no conocía ninguno. - Yo tengo un libro que salían los Sioux. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">A</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">ES</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">ES</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">OT</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Un libro? - Sí. - Bueno pues aquí tenéis una foto. Pues que sepáis eso, que los sioux era una tribu de nativos americanos, esto está sacado de Wikipedia, que vivían en los territorios del Norte de Estados Unidos y por ejemplo aquí vamos a ver unas fotos, aquí en la pizarra digital. - ¿Por qué es una foto en negro? - Porque es una foto antigua. Os enseñó más. - En color ¿hay? - Sí. - <i>(Risas)</i> - Hay uno que tiene una camiseta de Superman. - Todos los indios son iguales. - Hay tres tipos de Sioux, los Dakota, los Makota y los Takota (<i>ininteligible</i>). Dormían en esta forma. Antes de enseñaros esto os voy a preguntar unas cosas. Vosotros ¿dónde creéis que viven los indios? - En India. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">P*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En la India? En la India hay indios pero... - En el Norte de Estados Unidos. - Bien, pero y ¿siguen viviendo? - No. - ¿Qué les pasó? - Vino Colón y los echó. - Colón, las guerras, les echaron, ¿cómo eran los indios? - <i>(ininteligible)</i> - Levantad la mano para hablar que si no, no se os va a oír. Raúl. - Eran morenos, llevaban vestidos. - ¿Con qué hacían los trajes, los vestidos? - Con piel de animales. - De bisontes, de distintos tipos. ¿Qué más, Lucas? - Llevaban plumas en la cabeza. - ¿Para qué llevaban plumas en la cabeza? - Para... es como para los Dioses y hacían danzas alrededor del fuego para que haya lluvia. 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">FP</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">P*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De eso habéis estudiado algo ya? - Sí, en Música. - Música, ese tema que nos salió de los instrumentos y todo lo de América del Sur y visteis la influencia. - Sí, música entre dos mundos. - Era Música entre dos mundos, sí, y fuisteis al concierto, ¿no? - Sí, el año pasado. - ¿Qué se veía? la llegada de Cristóbal Colón a donde estaban los indios. - Utilizaban el Chicu, el Charango. - Pero eso eran más los de América del Sur, eran los antiguos aborígenes de América. - Y el Banjo. - ¿Y qué más? Alguna cosa más que os iba a preguntar yo... además de en Música, ¿dónde más se ven Indios? - En India. - Pero eso son otros tipos de indios. No son de los que estamos hablando ahora. En libros, películas... - Sí. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px;">P</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin-bottom: 5px;">I*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿No habéis visto ninguna película del oeste? ¿Qué hay siempre? - Indios. - En una que vi yo había vaqueros y que iban a matar a los indios. Y luego los indios con lanzas mataban a los... - A los vaqueros ¿no? Siempre se peleaban los indios con los vaqueros. ¿Y por qué creéis que se peleaban? - Los indios hacen u u u... - Vale, vale ¿por qué creéis que se peleaban? - Por el terreno. - Por el terreno. ¿Qué les pasaba con el terreno? - Que se iban peleando por quién tenía más quién tenía menos. - Claro ¿Quiénes eran los que primero vivían allí? - Los indios. - Los indios, luego llegaron los blancos, los vaqueros ¿no? Y les querían coger los terrenos ¿y qué hacen los indios? - Pelearse para... - Pelearse para defenderse. Muy bien. Pues la verdad que sabéis bastante del 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">ES</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">ES.P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">FP. P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">ES</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">ES. FP</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<p>tema. Entonces os voy a acabar de enseñar esto y luego ya pasamos a la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ahí no pone sioux. - Sí, es que se puede escribir de varias formas. - ¿Ese indio está vivo? - Víctor, no lo sé. Aquí viene un mapa, viven en EEUU, en el Norte. En la zona de Dakota. ¿Quién era de Dakota? ¿Os acordáis? - Sara. - El padre de Sara. Pues de esa zona de Dakota por ahí es donde vivían antes los indios, sobre todo. Dakota del Norte y del Sur. Los tipis, las tiendas típicas de allí. Y una cosa que habéis dicho, esta tribu todavía prevalece en 2010, existen todavía indios. - En la tele salen mucho. - Aquí explica un poco que se dedicaban a cazar, luego empezaron con las guerras, la caza del bison, de ahí conseguían carne para alimentarse, piel para hacer las viviendas y con las astas, o sea con los cuernos, astas sin hache. - <i>(Risas)</i> 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">OT. I*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">I*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Hacían las armas, pone aquí. Luna (<i>ininteligible</i>) era uno de los jefes. - (<i>Risas</i>) - Eran muy defensores de la naturaleza. Bueno ahí tenéis más información y si alguien quiere buscar más ya os pasaré más enlaces o los colgaré en la página ¿vale? Entonces os voy a repartir el texto, en vez de poner el nombre y los apellidos para que sea más anónimo vais a poner el número de clase, solamente. ¿Vale? ¿Sabéis cada uno el número que tenéis de clase? - Sí, el cuatro. - ¿De lista? Bueno ahora os los leo. Lo que sí que tenéis que rellenar es el colegio y el curso. Grupo lo dejáis en blanco. Nombre y apellidos ponéis el número. - ¿Dónde lo ponemos? - En vez de nombre y apellidos pones el número. - ¿Con letra o con número? - Número. - Bueno.... - Colegio ponéis Cra Cubillos. 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px;"></div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
2.OTRAS	- ¿En curso y en grupo ponemos algo?	
	- Curso 5º, grupo en blanco.	OT
	- Blanco.	
	- Grupo en blanco.	OT
	- ¿Colegio?	
	- El 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, y el 9.	OT
	- Profe ¿puedo levantarme a afilar el lápiz?	
	- Sí.	OT
	- Lucía, tú habías faltado un día, ¿no?	
	- Sí.	OT
- ¿Te acuerdas qué día fue?		
- Fue el día que había examen de Cono.		
- Espera que lo tengo aquí, el 7 de abril. Bueno no pasa nada. Empezamos ya.	OT	
- Marta este Domingo es el santo de Montserrat.		
- Caballé.	OT	
- Marta espérate que lo tengo apuntado.		
- El último examen fue ...	OT	

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">3.CPR</div>	<ul style="list-style-type: none"> - De marzo. Da igual Lucas, vamos a seguir. Venga seguimos. - ¿Aún estás grabando? - Grabo todo, así que vamos a empezamos a leer. Tenéis ahí unos dibujos. ¿Qué ves en el primer dibujo Julián? - Unos indios. - Unos indios, que me imagino que serán Sioux. Una familia india. ¿En el del medio? - Una chica. - Van a hacer una guerra. - El que quiera hablar que levante la mano mejor. Clara. - Es como si estuvieran defendiendo su terreno. - Sí, que van a luchar ¿no? ¿Qué llevan de armas? - Arcos, lanzas. - Vale, Ismael ¿y el último dibujo? - Hay unos Sioux comiendo, parece. - Con la casa típica de ellos ¿no? Parece. - Sí. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin: 5px auto;">P</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin: 5px auto;">ES.P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin: 5px auto;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin: 5px auto;">FP.P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin: 5px auto;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 40px; margin: 5px auto;">I*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
4.LOR	<ul style="list-style-type: none"> - Muy bien, pues vamos a empezar a leer. Julián. - Hace más de doscientos años, en la mayor parte del territorio de América del Norte habitaban los sioux en campamentos de tiendas, igual que otros indios de las praderas y su principal riqueza eran los bisontes, de los que obtenían carne para alimentarse, pieles para abrigarse y huesos con los que fabricaban utensilios de uso cotidiano. 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 20px;">O</div>
5. RPR	<ul style="list-style-type: none"> - Muy bien entonces en este primer párrafo nos dice dónde vivían los sioux y cuándo ¿De qué época estamos hablando?, ¿de qué año? - 1900... - Hace más de 200 años. - ¡Ah!, 1800. - 1800 o antes ¿no? - Sí. - ¿Y dónde vivían? - En el Norte de América. - En el mapa ¿sabes indicar dónde está? - Sí. - A ver, a ver, vete a señalarlo. 	<div style="text-align: center; margin-bottom: 10px;">I.P</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 20px;">A</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 20px;">ES</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 20px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 20px;">OT</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Por aquí. - América... ¿De dónde? Hemos dicho... - Del Norte - Eso es América del Sur. Encima de donde has señalado, sube, por ahí, por ahí. Pues por ahí vivían más o menos. Raúl atento. ¿Y qué más nos cuenta este trozo que has leído? - Que cazaban, que su mayor riqueza... - ¿Era? - Bisontes. - ¿Y para qué los utilizaban? - Para alimentarse, para abrigarse y para fabricar utensilios. - ¿Qué son los utensilios de uso cotidiano? - Pues no lo sé, cucharas, platos. - Eso, puntas de flecha. - Ropa. - Ropa, pero eso ya es lo de las pieles para hacer ropa y para abrigarse. Y los utensilios pues eso cucharas cosas que se utilizan todos los días. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">A.P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">A. P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">ES.</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<p>Sigue Clara.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La historia de los sioux está llena de guerras y conflictos. Las batallas más famosas tuvieron lugar en la segunda mitad del siglo XIX. Varios hechos hostiles de los colonos y el Gobierno estadounidense provocaron conflictos sangrientos. Una pregunta ¿qué son colonos? 	<p>D</p>
<p>7.VOC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pues mira los colonos eran, yo creo que eran los blancos cuando descubrieron América empezaron a llegar españoles, ingleses, franceses, mucha gente de otros países y yo creo que iban habitando los distintos territorios y formaban colonias, como pueblos, aldeas. Imagino que será eso, los blancos que iban a vivir allí a esos territorios. 	<p>I*</p>
<p>8. LOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los colonos blancos buscando tierras y los miembros en busca... - Los mineros. - Los mineros en busca de oro iniciaron una continua invasión de los territorios indios, matando muchos rebaños de bisontes. El gobierno intentó encerrar a los sioux en reservas. Todo ello fue provocado actos fue provocando actos feroces y salvajes por parte de los indios. Era un intento de recuperar su propia tierra y su libertad. 	<p>ES</p>
<p>9.VOC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vale, a ver, en este párrafo que es un poco más complicado a lo mejor, ¿hay alguna palabra más que no entendáis? 	<p>P</p>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
10.MON	
	- Del siglo XIX.	A
	- Pero más concretamente.	
	- Mil ochocientos y algo.	A
	- Pero lee, lee. En la...	
	
	- En la segunda línea te viene de lo que has leído.	I
	- En la segunda mitad.	
	- Entonces ¿a partir de cuándo es?	P*
	- Mil....	
- Segunda mitad ¿Cada siglo cuántos años tiene?	A	
- 100.		
- Entonces, la segunda mitad ¿desde cuándo empieza?	A	
- Desde 50.		
- Desde 1850. Entonces pues a partir de 1850 ¿Qué ocurrió? Podéis decir los demás. Víctor, ¿qué pasó?	P	
- ¿Por qué se pintaban la cara?	OT	

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 5px auto;">11.RPR</div>	<ul style="list-style-type: none"> - Víctor eso aquí no viene y yo tampoco lo sé pero será para ir a la guerra, para identificarse, para hacer un ritual a los dioses. - Eran las batallas más famosas. - Eso, empezaron las guerras y los conflictos. ¿entre quiénes, quiénes se peleaban? - El gobierno estadounidense y... - Los colonos que me imagino que eran los blancos que iban a esos territorios a vivir. ¿Y por qué iban a esos territorios donde antes estaban los indios? Lucas. - Porque había oro. - Había oro, quería terrenos para plantar algodón o para cultivar. Y ¿qué hicieron los colonos, por qué se enfadaron tanto los indios? ¿Qué hacían? - Porque les quitaban su hábitat y se enfadaron porque se quedaban sin pastos. - ¿Y también? - Y también porque... iban... - ¿A quién mataban? - Mataban a los bisontes. - Mataban a los bisontes, entonces empezaron los conflictos y para 	
		ES.
		I.P*
		ES.P*
		<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 20px; margin: 0 auto;">A</div>
		<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 20px; margin: 0 auto;">A</div>
ES.P*		

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
12.VOC	<p>solucionar ese tema, Blanca ¿qué hizo el gobierno?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encerrarlos en reservas. - ¿Y qué son eso de las reservas? - Terrenos ... 	P
	<ul style="list-style-type: none"> - Pues terrenos limitados, pues decían por ejemplo ahora esta tribu sólo va a poder vivir aquí, en este trocito. Vosotros os tenéis que apañar en este trozo. Y los indios estaban contentos ¿no?, se fueron a vivir a las reservas felices ¿sí? - No. 	F.S.
13.RPR	<ul style="list-style-type: none"> - No ¿qué hicieron? Actos feroces y salvajes. - Sangrientos. - Sangrientos ¿Qué hicieron? - Se enfadaron y se pusieron a tirar flechas. 	ES. P
14.LOR	<ul style="list-style-type: none"> - Exactamente, sigue Raúl. 	ES.P*
	<ul style="list-style-type: none"> - En 1863, las tropas del ejército expulsaron a todas las tribus que vivían en Minnesota, la tierra de sus antepasados. Dos años más tarde el ejército estableció una línea for- ti- fi- cada a lo largo del río Missouri que mantenía a los sioux 	FP.O

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
<p>15.</p>	<p>alejados de las grandes manadas de bisontes y de las minas de oro. Grupos de guerreros sioux aco acosaron durante tres años las forta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las zonas. - Las zonas fortificadas por el ejército. - Vale, ¿te has enterado de lo que has leído? - Sí. - ¿O a medias? A ver, vuelve a leerlo otra vez. - En 1863, las tropas del ejército expulsaron a todas las tribus que vivían en Minnesota, la tierra la tie la tierra de sus antepasados. - Eso era Minnesota, Minnesota era la antigua tierra donde vivían sus antepasados. - Dos años más tarde el ejército estableció una línea fortafi forti-ficada a lo largo del río Missouri Missouri que mantenía a los sioux alejados de las grandes manadas de bisontes y de las minas de oro. - ¿Qué es fortificada? - Fortificada. Pues quiere decir que pusieron una verja, o una alambrada, hicieron como una aduana. Un terreno que no se puede pasar. - Como una valla (ininteligible). - Eso, como una valla, se pondrían allí con armas para no dejarlos pasar. 	<p>ES</p> <p>P*</p> <p>O*</p> <p>D</p> <p>I*</p> <p>I*</p>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
16. RES	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Como la de Melilla? - Eso. Algo así. Pondrían por ahí todo a lo largo de todo el río, los estadounidenses hicieron una línea así grande para no dejarlos pasar. - Como la de Melilla ¿hicieron? - Exactamente, ¿y por qué no les querían dejar pasar? Porque estaba el oro, los terrenos que habían empezado a plantar, a cultivar. Y esto a los indios, por otra parte, ya no podían ir a por el oro, tampoco les interesaba, lo que les interesaba eran los bisontes, tampoco podían ir por ellos para cazarlos. Entonces, otra vez más guerras. Luchando allí los sioux. ¿Cuántos años pone? Tres años luchando contra la línea fortificada. Seguimos Ángela. 	<div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">FP.I</div>
17.LOR	<ul style="list-style-type: none"> - En 1868, el Gobierno se vio obligado a firmar la paz y emprendió una política de ayuda económica y cultural a los indios que aceptaron establecerse en las reservas. 	<div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">O</div>
18.RPR	<ul style="list-style-type: none"> - Entonces para solucionar ese conflicto ¿qué hizo el gobierno? ¿por qué estaban allí? Con la línea fortificada todo el día peleas, guerras, los indios allí luchando ¿Qué hizo? - Emprendió una política de ayuda económica. 	<div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">P</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
<div data-bbox="421 1086 566 1161" style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">19.LOR</div>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Y eso qué significa? - Que pidió ayuda al resto de países para que le ayudaran... le dieran dinero para hacer América más grande. - Nooo. Dice una política de ayuda económica y cultural a los indios. - ¡Ah!. Les dio dinero. - Les dio dinero, crearía escuelas para que pudieran estudiar, les dio unas ayudas. Les dijo vivís aquí en esta reserva, pero claro, los indios decían pero es que aquí nos morimos de hambre no podemos ir a cazar bisontes no nada. Y ellos dijeron no os preocupéis, vosotros vivid aquí, no luchéis más, no peléis que yo os voy a dar un dinero para que podáis vivir, os voy a dar libros, escuelas... - ¿Y eso cómo... siguen los indios muriéndose de hambre? - Yo qué sé igual les darían comida o algo, les enseñarían a plantar, yo qué sé. Vamos que les ayudaban para poder vivir, les ayudaban económicamente y también para que aprendieran cosas. Entonces, ¿esa situación qué os parece buena o mala? - Buena. - Pero vamos a ver lo que pasó. 	<div data-bbox="1720 496 1816 547" style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">P*</div> <div data-bbox="1720 584 1816 635" style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">FN</div> <div data-bbox="1720 687 1816 759" style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">I*</div> <div data-bbox="1720 951 1816 1002" style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">I*.P*</div> <div data-bbox="1720 1110 1816 1161" style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">O</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
20.RPR	<ul style="list-style-type: none"> - Pero la paciencia de los indios se acabó cuando las tropas del general Custer penetraron en territorio sioux para proteger a los mineros llegados en busca de oro. En 1876 un grupo de indios tendió una emboscada mortal a las tropas de Custer cuando éstas se disponían a atacar un campamento. Ningún banco... - ¿Cómo? - Ningún blanco sobrevivió. Es esta sangrienta batalla produjo una fuerte reacción del Gobierno. Los sioux sufrieron nuevas reducciones en su territorio, y sus condiciones de vida empeoraron. - Vale entonces estaban viviendo en las reservas, les habían dado ayudas económicas y culturales, pero ¿qué pasó? - Que los blancos atacaron a los indios. - Entraron otra vez en sus territorios, volvieron a invadirlos. - Y ningún blanco sobrevivió. - Y los indios ¿qué les hicieron? - Ya sé por qué lo hicieron, primero les engañaron dándoles comida y dinero para que no atacaran a los blancos y luego los blancos cogieron y atacaron para quitarles 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">FS</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">I.</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">P*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
<div data-bbox="427 678 551 775" style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">21. VOC</div>	<p>ese terreno, pero los indios se dieron cuenta y atacaron.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Y qué hicieron los indios? - Atacaron. - Atacaron a las tropas de Custer. Y, ¿qué les pasó a las tropas de Custer? - Murieron. - Murieron todos los blancos, murieron en una emboscada ¿Y qué es una emboscada? - Estás tú en un sitio, y les llevan, pues están por ejemplo los blancos en un sitio y los indios les rodearon y sin que se dieran cuenta, y luego salieron. - Como una trampa ¿no? - Sí. - Cayeron en una trampa y salieron todos de todos los lados. - Sí rodearon todo, les rodearon a todos. 	<div data-bbox="1720 523 1816 576" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">P*</div> <div data-bbox="1720 587 1816 639" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">ES.P*</div> <div data-bbox="1720 683 1816 735" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">RR.P</div> <div data-bbox="1720 831 1816 884" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">RR</div> <div data-bbox="1720 911 1816 963" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">I*</div>
<div data-bbox="427 997 551 1066" style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">22.RPR</div>	<ul style="list-style-type: none"> - Entonces mataron a todos los de las tropas de Custer y el gobierno echaba chispas ¿no? Se enfadó. ¿Y qué hizo el gobierno? - Enviar otras tropas para matar los indios - Los metió en territorios más pequeños, dice, reducciones de territorio y condiciones de vida empeoraron. Un territorio más pequeño y las ayudas 	<div data-bbox="1720 997 1816 1050" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">I.P*</div> <div data-bbox="1720 1134 1816 1187" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">RR.O</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
23.LO	<p>que les daba dice se os acabó con esta que habéis preparado os quedáis sin nada, más o menos. Sigue leyendo Víctor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La última resistencia armada de los sioux tuvo lugar en mil nove en 1890, y estuvo ligada a la aparición de un movimiento religioso llamado “La Danza del Espíritu”. El movimiento pro prometía la vuelta de los rebaños de bisontes y la expulsión de los de los colonos. Esta crecía... 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Creencia. - Creencia se extendió de una tribu a otra y se reu y se reanudaron las luchas sangrientas contra lo blancos. - A ellos, les falta una ese. Contra los blancos. 	ES
24.RPR	<ul style="list-style-type: none"> - El movimiento sus suscitó ver verdadero terror entre los colonos, que pidieron la intervención del Gobierno. - Vale, entonces, este, volvió a haber otra revuelta más ¿no? de los indios. ¿Qué nos explica este párrafo, Víctor? 	ES
	<ul style="list-style-type: none"> - Pues que aprenden movimiento religioso llamado “la danza del espíritu”. - Sí, es como un grupo de gente ¿no? ¿y qué querían, qué quería este movimiento? 	I*P FP.P*

Apéndices

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
25.LOR	<ul style="list-style-type: none"> - Querían recuperar las manadas de bisontes y echar a los colonos. - Echar a los blancos y otra vez más luchas ¿no? Luchas sangrientas. Y los colonos que tenían ya miedo pidieron ayuda al gobierno y vamos a ver lo que les pasó. Lucía. 	RR. O
26.VOC	<ul style="list-style-type: none"> - En diciembre de 1890 un grupo de indios rebeldes cayó en una emboscada y toda la tribu fue exterminada, incluso ancianos. - Incluidos. - Incluidos ancianos, mujeres y niños. Esta atrocidad ... - Eh, eh, lee bien. - Esta a-tro-ci-da - Atrocidad. 	ES
27.LOR	<ul style="list-style-type: none"> - Significó el fin de las revueltas siou las revueltas si sioux. ¿Qué significa atrocidad? - Atrocidad, barbaridad, o sea una cosa muy mala. 	I
27.LOR	<ul style="list-style-type: none"> - En ese momento los indios se vieron forzados a aceptar las condiciones del Gobierno americano. En la actualidad, la mayoría de los sioux viven pobremente... - Pobremente. - Pobremente en las reservas de Dakota del Norte y del Sur. 	ES

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Muy bien, entonces qué pasó aquí al final con el movimiento este religioso, la danza del espíritu que quería volver a los bisontes y empezar todas luchas otra vez, pero al final ¿qué les pasó? - Que perdieron. - Eee, Lucía. - Que perdieron. - ¿Quién? - Los sioux. - Los indios, ahora ¿qué les pasó? - Que los mataron. - Que los mataron a todos. Dice ahí la tribu fue exterminada. Este término se utiliza mucho para una cosa que ya hemos visto, ¿a quiénes habían exterminado? - A los bichos. - Ismael, que hiciste tú un trabajo, ¿a quiénes exterminaron? - A los nazis. - Los nazis exterminaron ¿a quién? 	<p>FP.P</p> <p>OT</p> <p>P*</p> <p>ES.P*</p> <p>RR.P*</p> <p>P*</p> <p>P*</p>

Apéndices

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
28.RPR	<ul style="list-style-type: none"> - A los judíos. - Pues aquí algo parecido, aquí a toda la tribu de indios, que pillaron a una tribu entera Incluso a mujeres, ancianos y niños, los mataron a todos. - El holocausto. - Entonces ya los indios dijeron ¡huy! no vamos a pelear más. Por si acaso. Te lo dice aquí el fin de las revueltas sioux. ¿Qué hicieron? Aceptar las condiciones del gobierno, vivir donde el gobierno quiso y el gobierno quería que vivieran en las reservas, entonces dice en la actualidad, o sea que hoy en día todavía viven pobremente en las reservas de Dakota del Norte y del Sur. De ahí era el padre de Sara. - Y Sara. - Sara creo que nació en Alemania pero vivió ahí también. Bueno el texto qué tal, ¿lo habéis entendido? 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">OT.P*</div>
29.VOC	<ul style="list-style-type: none"> - Sí. - ¿Alguna palabra que quede por explicar? 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; text-align: center;">P</div>
	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, muchas. - ¿Cuál? - No sé. 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; text-align: center;">P*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
30.MUL (RES+RVI)	<ul style="list-style-type: none"> - Bueno vamos a ir haciendo la actividad que os he preparado y así si tenéis alguna duda pues me lo preguntáis. A ver simplemente es, lo hacéis en grupos de tres, os doy ahora esta hoja para que la hagáis aquí. Un momento a ver si encuentro la hoja. Pues simplemente eso lo hacéis en grupos de tres. - ¿Como estamos puestos? - Sí, como estáis ahora. Volvéis a poner aquí los mismos datos, en vez del nombre y los apellidos el número. - ¿Es difícil? - Sí, es un poquito. Ahora os digo. Luego viene el test, el test es más tarde. A ver para no tardar mucho porque si no se nos acaba la hora. Os voy a mandar simplemente que busquéis que pasó. A ver aquí en este texto hemos leído la vida de los sioux ¿no? Básicamente. - Sí. - Y lo que es más difícil es acordarse, que luego os puede salir en el test, qué pasó en cada momento, qué pasó cada año, no sé si es eso lo que va a salir pero puede salir. Más o menos como un recorrido, entonces os voy a poner unas fechas y me vais a explicar que pasó en cada una. Dime Lucas. 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">O</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">O*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">O*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Ponemos el nombre del colegio y todo? - Sí, eso igual que antes. El que no ponéis es el vuestro, ponéis sólo el número. - ¿A boli o a lápiz? - A lápiz como siempre, o como quieras. - ¿Me puedo poner para ahí? - Sí os podéis juntar un poco más para hablar o ¿hablas bien así? Entonces eso como son siete fechas no hace falta que... a ver como luego vamos a hacer una línea y vais a copiar las respuestas generales lo que hagáis en grupos no hace falta que lo copies todo todos. Podéis copiar dos cada uno y uno que haga tres, ¿vale? Tenéis que contarme qué ocurrió en la vida de los sioux en estas épocas más o menos en 1800 y tenéis que poner aquí al lado lo que les pasó más o menos. Qué pasó en 1850, en 1863, 1868, 1876, 1890 y en el 2014. - ¿En el 2014? - Sí, en la actualidad, ahora. - ¿Y cómo lo hacemos? - Entonces en grupo, como después las respuestas las vamos a copiar todos. 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">O*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">O*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<p>Si no queréis copiar ahora todo distribuiros. Entre todos leéis por el 1800 y luego ya...</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>(conversación en voz baja entre los niños)</i> - Que lo habléis entre todos, no cada uno el suyo. - Vale entonces lo escribo yo. - <i>(conversación en voz baja entre los niños)</i> - Los demás le decís lo que tiene que poner, es como un resumen, pero no es copiar, a ver no es copiar del texto tal cual. ¿Qué les pasaba en esa fecha? - <i>(conversación en voz baja entre los niños)</i> - ¿Cómo vivían? - Vivían en las tribus. - <i>(conversación)</i> - Marta ¿tenemos que poner todos las fechas? - No, porque luego ya las vais a copiar. Pero ahora no hace falta que lo copies todos todo, cada uno pone una. - <i>(conversación)</i> 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">O*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">O*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">O*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Marta, mira pone aquí que firmaron la paz pero no la firmaron porque siguen matando los indios. - Sí, sí la firmaron todos. - <i>(conversación)</i> ... - Venga que os quedan cinco minutos. - <i>(conversación)</i> - A ver los que ya habéis acabado para hacer ahora una puesta en común por detrás ponéis el folio en horizontal y copiaos esto en la parte de arriba porque luego abajo vamos a escribir. Copiáis en la parte de arriba la línea del tiempo. Aquí he puesto un corte porque aquí pasan muchos años y aquí también he puesto un corte porque también pasan muchos años. Ponéis en la parte de arriba que aquí luego hay que escribir. - Marta ya hemos acabado. - Pues poneos en vuestro sitio para la puesta en común. Copiáis esto. Venga Víctor empezamos. Raúl vete para tu sitio. ... 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">O*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">O*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En dónde copiamos esto? - En la misma por detrás. - Es que como enseñasteis la del texto. - No pasa nada. Lucía haced la línea arriba que ahí debajo luego va a haber que escribir. Venga empezamos. El primer grupo qué tenéis puesto, ¿qué les pasaba a los sioux en 1800? - Que vivían en casi la mayor parte de América del Norte, que vivían en chozas, que su gran importancia eran los bisontes de los que obtenían carne, ropa y utensilios. - Vale, el segundo grupo. - ¡Ah!, somos nosotros. - Sí, del 1800. - La mayor parte de América la ocupaban los sioux y vivían tranquilos de las riquezas de los bisontes. - Muy bien. En 1800, Víctor. - Pues que habitaban en campamentos de tiendas y su principal riqueza eran los bisontes. - Muy bien. Pues en resumen ponéis aquí abajo el resumen es lo que habéis 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">O*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">O*.P</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">FP</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">FP</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; text-align: center;">FP.I*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<p>dicho. Los sioux viven tranquilos ¿no? en América del Norte y su riqueza son los bisontes ¿no? Eso es lo principal que hemos sacado. No vamos a poner más, es un resumen. ¿Qué sacaban de los bisontes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carne. - Herramientas. - Piel. - Y utensilios y vivían tranquilos con otros indios, con los habitantes que había en aquella época en América. Vale, en el 1850. - En 1850 empezaron (<i>ininteligible</i>) de los colonos y (<i>ininteligible</i>). Después encerraron a los Sioux en diferentes terrenos. - Vale. Vuestro grupo. - Empezaron las batallas con los colonos y con el gobierno estadounidense porque invadían los territorios indios y mataban rebaños de bisontes. - Muy bien, y por ahí ¿qué tenéis? - Empezaron las peleas y los conflictos con los colonos y el gobierno para (<i>ininteligible</i>) su terreno. - Vale pues un poco de resumen de lo que habéis aportado entre todos lo más importante es que empezaron las guerras con los colonos porque invadían 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">FP.P*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">I*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<p>sus territorios y mataban a los bisontes (<i>lo va escribiendo en la pizarra</i>). Empiezan las guerras, mataban a los bisontes porque invadían sus territorios vamos a poner otra cosa más los que dijisteis por ahí que quieren encerrar a los indios en reservas ¿no? En el 1863. - A ver este grupo. - Las tropas del ejército los expulsaron de Minnesota a los Sioux, dos años más tarde les pusieron una línea fortificada... - Fortificada. - Fortificada a lo largo del río Missouri. - Por ahí, Lucía. - El ejército expulsó a todas las tribus que vivían en Minnesota, dos años más tarde el ejército estableció una línea fortificada a lo largo del río Missouri. - Missouri. - Missouri, los sioux acosaron durante tres años las zonas fortificadas. - Por ahí. - El ejército expulsó a los indios que vivían en Minnesota, les alejaron de los</p>	<p></p> <p style="text-align: center;">OT</p> <p style="text-align: center;">ES</p> <p style="text-align: center;">OT</p> <p style="text-align: center;">ES</p> <p style="text-align: center;">OT</p>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<p>bisontes y de las minas de oro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muy bien. Entonces más o menos. Expulsan a los sioux de Minnesota y los alejan de los bisontes y de las minas y esto provoca los conflictos, las luchas. ... - En 1868. - El gobierno se vio obligado a firmar la paz, dieron ayudas económicas y aceptaron a vivir en las reservas pero la paciencia de los sioux... - Eso ya no, eso es del 1876. - ¡No! - Sí, por aquí. - El gobierno firmó un tratado de paz, les dio ayuda económica y cultura pero la paciencia de los indios se acabó. - ¿Cuándo se acabó?, ¿por qué? Encima que le daban ayudas económicas. Eso bórralo porque eso ya es del año siguiente, del 1876, ahí firmaron la paz, les dieron las ayudas estaban contentos. Los de atrás. - El gobierno firma la paz y le da una ayuda económica para que vivan (<i>ininteligible</i>) en las reservas. 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">FP.I*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">FN</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Ahí, hasta ahí, eso es lo que importa. Entonces hasta ahí, firman la paz, los indios van a las reservas y reciben ayudas. - Para unos años que tienen de tranquilidad vamos a dejarles, que poco les duró, porque luego qué pasó ya en el 1876. - Los indios atacaron el ejército de Custer. - ¿Por qué? - Porque les invadían. - Claro, os falta el trozo de antes, tendrás que poner las tropas de Custer invaden el territorio indio, y luego ya lo tienes tú, y los indios les atacaron. - En la batalla (<i>ininteligible</i>). Y les pusieron territorios más pequeños y con peor (<i>ininteligible</i>). - Muy bien, por aquí. - Pues un grupo de indios tenía tendieron una emboscada mortal y ningún blanco sobrevivió. - Pero ¿por qué les tendieron una emboscada? - Porque no estaban a gusto ahí. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">FP.ES</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">ES</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">FP</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">P*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - No. Porque les habían vuelto a invadir su territorio. Entonces antes de eso tenéis que poner, las tropas de Custer invaden el territorio y luego ya lo que un grupo de indios hace una emboscada. Los de atrás. - Las tropas de Custer invaden a los sioux pero los sioux atacan y matan a todas las tropas de Custer. - Muy bien. Entonces vamos a poner, las tropas de Custer entran en territorio sioux. Los indios matan a todos los soldados blancos. Y el gobierno reduce el terreno y las ayudas. Fue todo así, primero les invaden, estos atacan, contraatacan y matan a todos, el gobierno se enfada y reduce el terreno y reduce las ayudas. En el 1890 ¿qué ocurre? - Un grupo de indios rebeldes cayó en un ataque mortal, mataron a mujeres, ancianos y niños. - Bien, pero falta algo importante, te falta algo que no has contado. - Un grupo de indios cayó en una emboscada y apareció un movimiento religioso. - Será al revés, primero aparece el movimiento religioso. Por ahí. - Aparece un movimiento religioso la “danza del espíritu” y promete la vuelta de los bisontes y la expulsión de los colonos. Los indios caen en una emboscada y los 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">FP.I*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">FP.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">RR</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<p>exterminan.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eso es lo que pasa porque aquí los indios estaban viviendo ya (<i>ininteligible</i>). ¿Por qué hubo otra batalla? Pues porque apareció el movimiento religioso indio “danza del espíritu” que quiere volver a los bisontes. - ¿Quiere qué? - Quiere volver a los bisontes y expulsar a los colonos. Vuelve a haber luchas y en una de estas luchas es donde toda una tribu muere. Y como murió toda esa tribu ¿qué hicieron? - Dejar de pelear. - Ir a las reservas ¿no? Fin de las luchas y van a las reservas. Fin de las luchas y van a las reservas. Y ya, en la actualidad, 2014. - Acabaron con las guerras y viven en las reservas de Dakota del norte y del Sur. - Viven en pobreza y... - Viven en pobreza en las reservas. 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">I*p*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">RR</div>
31.CPR	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué creéis que pasará en el futuro? - Que ya no quedará ninguno. 	P

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
32.RES	<ul style="list-style-type: none"> - Que quedarán exterminados. - Que volverán otra vez a atacar. - ¿Que se organizarán y volverán a la lucha? Defenderán sus derechos. - Sí. - Lo tiene complicado porque EEUU es muy poderoso. - Ahora sí que lo tienen complicado, porque EEUU dicen que es la policía de todo el mundo. - Entonces negociarán e irán pidiendo más ayudas. Irán negociando. - Otro país que se lleve mal con EEUU y se juntan todos... - O irán negociando a ver si mejorarán un poco sus condiciones, pero no se sabe lo que pasará a lo largo de la historia. Igual que hasta aquí vivían muy tranquilos... A ver quién me hace un resumen así un poco de la vida de los Sioux. Venga. - Empezaron viviendo tranquilos en América del Norte y... - ¡Shhh...! Atiende Víctor que esto es muy importante. - Viviendo de los bisontes. Luego empezaron las guerras con los colonos allí entonces los querían echar para que los colonos se quedaran con todas las riquezas de allí. Luego los expulsaron de Minnesota y los alejaron de los bisontes y de las 	<div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 2px; text-align: center; line-height: 20px;">P</div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 2px; text-align: center; line-height: 20px;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 2px; text-align: center; line-height: 20px;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 2px; text-align: center; line-height: 20px;">I*O</div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 2px; text-align: center; line-height: 20px;">OT</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<p>minas de oro, de luchas. Luego firmaron la paz y los indios fueron a las reservas y recibieron ayuda. Luego las tropas de Custer entraron en territorio sioux y los indios mataron a las tropas de Custer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De Custer. - Luego surgió el movimiento indio de la “danza del espíritu” que pensó devolver a los bisontes. - Echaron. - Echaron a los colonos y actualmente viven en las reservas de Dakota del Norte y del Sur. - Vale entonces Lucía, ¿tú qué crees?, cuando los indios luchaban, ¿para qué lo hacían? - Para defender su territorio. - Eso es, y los colonos ¿por qué les atacaban? - Para buscar oro. - Entonces era una lucha ahí...cada uno quería una cosa, no negociaban ¿qué es lo que fallaba? - La comunicación. 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">A</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">FP.P*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">RR.P</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Exactamente. Que es lo que pasa en todo tipo de conflictos. - Es que no había móviles Marta. - Bueno pero había otras formas de comunicarse. Tenían que haber fumado la pipa de la paz. - Pues haber repartido. - Claro, repartían y así evitarían muchas luchas. Pero así fue la vida de los sioux. Entonces, ¿alguna duda?, porque hay que recoger ya todo y empezar el test. ¿Lo tenéis todo claro? - Sí - Venga pues voy a parar ya la grabadora para hacer el test. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">FP.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">RR.P</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">OT</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
1.LSI	<p style="text-align: center;"><u>SESIÓN 2 PROFESOR 8</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bueno, empezamos la segunda prueba de comprensión de textos. Esta prueba tiene una particularidad y es que a parte de la lectura y del trabajo que vamos a realizar sobre la lectura, en la hoja, en la segunda que os voy a dar, con el texto tenéis que hacer un resumen, ¿vale? del texto que vais a leer. O sea, es decir, en esta actividad tenéis dos trabajos. Tenéis por un lado que hacer el resumen y por otro lado cuando os recoja el texto y el resumen tenéis que hacer las preguntas de comprensión de opción múltiple como hicimos ayer. ¿Vale? Entonces voy a repartir los textos vais poniendo como ayer el nombre, el colegio, y el curso y el grupo ¿vale? - Vale - Nombre, apellidos, curso, acordaros que grupo no hace falta poner nada porque sólo hay un grupo. ... - Vale chicos nombre ¿ya está todo completado? - Sí. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">I.O*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">O*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 5px;">P*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Vale. Veis que el título del texto es el pingüino. Vamos a hacer como ayer, como hacemos siempre, vais a hacer una lectura silenciosa, cinco minutos y luego la leemos conjuntamente. Venga nos ponemos a leer. - Vamos terminando de leer. - Dime. - Puedo ir al baño (<i>ininteligible</i>) - Sí. ... 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">O*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">O*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">O*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">OT</div>
2.LOR	<ul style="list-style-type: none"> - Vale chicos pues comenzamos la lectura conjunta. Rubén comienza. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">O</div>
	<ul style="list-style-type: none"> - El pingüino. El pingüino es un ave que se cuenta por millones y que no conoce el hemisferio norte. Vive en lugares muy diversos. Sólo algunas especies se han adaptado a lugares cálidos como las islas Galápagos, pero la gran mayoría de los pingüinos prefiere las regiones frías de Suda de Sudamérica, y de continentes como África, Australia y sobre todo la Antártida, que es su hábitat más común ya que no hay sol la mayor parte del año. - Continúa leyendo Estefanía. - Los científicos han descrito 17 especies. Los más pequeños son los pingüinos azules que viven en Australia y miden 40 centímetros. La especie más grande es el pingüino Emperador, enigmático habitante de la enter eterna noche invernal del Polo Sur, que llega 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">O*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<p>a medir hasta 130 centímetros y puede pesar más de 30 kilos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continúa David. - En lo que coinciden todos los pingüinos es en el recubrimiento de su cuerpo. Tienen una espesa capa de grasa sobre y sobre ella un abrigo de plumas cortas y muy densas colocadas de tal manera que forman cámaras de aire aislantes del frío ambiente. También coinciden en su soli solidaridad, es decir, se ayudan unos a otros, incluso sin ver ser de la familia - De la misma familia. - De la misma familia, lo que les permite hacer frente a los paisajes hostiles y a climas duros en los que viven. - Sara. - Pero lo más enter en-ter-ne-ce-dor y original es su comportamiento reproductor. Los pingüinos Adelia, una de las especies de pingüinos antárticos, incuban sus huevos y crían a sus pequeños turnándose el macho y la hembra. Suelen ser suelen formar parejas estables con bajísimo número de divorcios. Mientras uno se queda con el huevo, el otro progenitor se aleja hasta el agua para buscar comida. Después del nacimiento, ambos padres siguen compartiendo el cuidado de los polluelos y la búsqueda de comida. Comen peces y krill, un crustáceo parecido a diminutas gambas muy abundante en las aguas del Polo Sur y que sirve también de alimento para las ballenas. - Carolina. 	<div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">O*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">ES</div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">O*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">O*</div>

Apéndices

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Sin embargo, en el caso del pingüino Emperador, otra de las especies antárticas, es el padre el que asume toda la incubación del huevo durante las nueve semanas. En ese tiempo, la madre se marcha a la costa en busca de algo para comer. No es un viaje de placer, tendrá que poner los cinco sentidos en sus travesías, para no ser devorada por alguno de sus peores enemigos. En el agua, el peligro mayor son las orcas; en el borde del casquete polar también acechan las focas Leopardo, animales grandes y solitarios, con cara de pocos amigos. Ambos disfrutan enormemente zampándose pingüinos. Mientras la madre está fuera, el padre sobrevive echando mano de sus michelines, o reservas de grasa. - Continúa leyendo Luís - Una vez que nace el polluelo del pingüino Emperador, viene a darle el relevo su esposa, que asume la cría del pequeño durante 6 semanas. Durante ese tiempo, el macho emprende largas y pesadísimas caminatas de hasta 160 km en busca de la gran mariscada que le reponga de la paternidad; cuidar el huevo le ha puesto perder hasta un tercio de su peso corporal. Cuando el pequeño ya ha cumplido alrededor de 7 semanas, lo llevan a las guarderías, que se montan en las enormes comunidades de pingüinos del Polo Sur, bajo la atenta vigilancia de unos pocos adultos responsables. De esta forma ambos miembros de la pareja pueden marcharse en busca de comida. 	<div style="border: 1px solid black; height: 100%; width: 100%;"></div>
3.VOC	<ul style="list-style-type: none"> - Vale. Bueno pues os doy un par de minutos para que subrayéis palabras que no conozcáis del texto. Subrayáis a lápiz a boli, a lápiz. 	<div style="border: 1px solid black; height: 100%; width: 100%; text-align: center; vertical-align: middle;">O</div>
	

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Vale, palabras que no conocemos a ver si entre todos podemos sacar el significado. Empezamos. Sara. - Enigmático. - ¿Qué significa que algo sea enigmático? - Misterioso. - Misterioso. Muy bien. Más palabras que no conozcamos. Marta. - Repongan - Reponer, ¿qué significa reponer? - Recargar. - No exactamente recargar. Carolina. - Volver a... - Volver a hacer algo. Voy a poner un ejemplo, tengo que reponer el papel de clase. ¿Qué hago? Poner más papel. Vale. Recargar no está mal, pero no tiene el matiz exacto. Más palabras. - Travesía. - Travesía ¿qué es una travesía? Luis. - Un trayecto. - Un camino, bien, un trayecto, bien. Estefanía. - Orcas. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">O*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">RR.O*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">ES.O</div>

Apéndices

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Orcas ¿qué son las orcas Estefanía? - Un animal. - Un animal marino. ¿Vale? - Ballena asesina también. - ¿Qué? - Ballena asesina también - Ballena asesina también. Sobrenombre. Vale. Más palabras. Diego. - Invernal. - ¿Cómo? - Invernal. - Invernal. Relacionado con el invierno. ¿Vale? David. - Michelinés. - Boh... - La grasa. Natalia - Noche invernal. - Noche de invierno. David. - Mariscada. - Mariscada. Pues una comida que está compuesta por marisco. - Hostiles. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">ES.O</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">I*</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significa hostil? - Cruel. - Cruel. - Feroz. - Feroz. Vale. Rebeca. - Que cuentan por millones, que hay muchos ¿no? - ¿Cuál? - Que cuentan por millones, que los pingüinos... - Pero en qué... ¡ah! que cuentan por millones, que hay muchísimos casi irreal se pueden contar por millones. Vale. Flavian. - Aislante - Aislantes, ¿qué significa que aísla?, Luís. - Que no contagia - Que protege la aleta. Vale, bueno. El vocabulario de este texto es un poquito más sencillo que el vocabulario del texto anterior. Vale. Vamos a hacer entre todos un resumen de lo que habla el texto. A ver ¿Quién quiere empezar? Vale, Carolina ¿de qué habla? 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">ES</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">ES</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">RR.P</div>
4.RES	<ul style="list-style-type: none"> - Dice que los pingüinos se cuentan, son muchos. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">ES</div>
	<ul style="list-style-type: none"> - Son muchos. 	

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Y que se suelen encontrar y que sólo están en el hemisferio sur. - Sólo están en el hemisferio sur. - En sitios fríos aunque algunos pingüinos también se han adaptado a vivir en las Islas Galápagos. - Exactamente, o sea que su hábitat natural es el Polo Sur. El hemisferio sur perdón Vale, sigue, sigue Carolina. - Que hay varios tipos entre ellos están el pingüino azul que vive en Australia. - ¿Qué característica tiene el pingüino azul? - Que es el más pequeño. - Que es el más pequeño, continuamos. - Y el más grande que es el pingüino Emperador y vive en el Polo sur - Exactamente. - Y llega a medir cerca de los ... 130... sí, un metro treinta. - Un metro 30, 130 cm y pesar unos 30 Kg. - ¿Eso sería más o menos como un niño de Infantil? - No, es más grande que un niño de Infantil. A ver si estamos hablando de 1 metro 30, a ver ejemplo, alguien bajito, Jenny ¿cuántos mides?, Flavian ¿cuánto mides? - 1,42 - 15 cm menos que Flavian. Levántate Flavian. Es un pingüino especialmente grande. 	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">ES</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">FP.R</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">ES</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">FP</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">OT</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Por aquí. - Fíjate. A ver continuamos. El texto luego se centra, a ver continuamos. El texto se centra en una parte, ¿en qué se centra el texto luego? En la parte, Víctor. - De la agrupación de los pingüinos. - De la reproducción de los pingüinos. Continúa Víctor. - Que dicen que se van turnando para mientras uno está... - No. Primero tienes que decirme quién. - Los padres - No, no todos los pingüinos tienen la mismas fases de reproducción. - Los Adelia. - Los Adelia. - Se andan turnando mientras el macho incuba el huevo la hembra va por comida y viceversa. En el pingüino Emperador solamente el macho incuba el huevo 9 semanas y la hembra tiene que ir a hacer un largo camino para buscar comida. - Vale ¿qué le ocurre al padre pingüino en ese proceso de incubación? David continúa con la historia. - Que tiene que poner todos los michelines - A ver le implica mucho esfuerzo, le implica kilos de pérdida de incubar el huevo, y luego cuando regresa la madre ¿qué hace el pingüino Emperador?, Carolina. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">RR</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">F.S.P</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">ES.P*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">ES</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">p*</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-bottom: 2px;">RR.P</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Se va a la costa para reponer lo que ha perdido. - Vale bien. Para reponer lo que ha perdido. Y luego el texto concluye con una, con un pequeño... - Dato curioso. - Sí, la existencia ¿de qué? A ver alguien que no haya dicho nada. Luis ¿la existencia de qué? - Orcas. - No. - <i>(Risa)</i> Orcas. - De los humanos que ayudan a... - No, la existencia de como pequeñas... guardarías. - Guarderías que... - Como humanos. - Sí bueno como humanos, donde los padres dejan a las crías para... mientras van en busca de comida y quedan resguardadas con unos pocos adultos responsables. - ¿Cuántos pingüinos son? - Eligen un sitio donde todos los pingüinos van dejando a sus crías, ¿vale? Establecen un lugar común, ¿vale? Bajo la atenta vigilancia de unos cuantos humanos responsables. Vale. Curioso ¿no? el tema de los pingüinos. Vale. Como actividad complementaria vamos a ver algún ejemplo, sobre todo imágenes de los 	<p></p> <p>FP.ES</p> <p></p> <p>P*</p> <p></p> <p>ES</p> <p></p> <p>ES.R</p> <p></p> <p>I*</p> <p></p> <p>I*P*</p> <p></p>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<p>tres pingüinos de los que habla el texto. Me lo recuerda Sara los tres pingüinos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El pingüino azul, el pingüino Emperador y el pingüino Adelia. - Característica más importante Raquel del pingüino azul. - El más pequeño. - El más pequeño. Característica más importante Hugo del pingüino Emperador. - Que es el más grande. - Vale y una característica del pingüino Adelia por ejemplo Marta. - Que se turnan los padres para incubar los huevos. - Vale. Dime. - Yo tenía un libro de animales y también viene una parte de pingüinos y pone que el pingüino más pequeño es el pingüino (<i>ininteligible</i>) 	<p></p> <p>P*</p> <p></p> <p>ES.P*</p> <p></p> <p>P*</p> <p></p> <p>O*</p> <p></p>
5.OTROS	<ul style="list-style-type: none"> - No sé eso. Vamos a ver fijaros aquí tenemos pingüinos ¿estos quiénes son? Pingüinos azules. - Y no habrá un ... (<i>ininteligible</i>) 	<p>P</p> <p></p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Pingüino Adelia. Vale. Pingüino Adelia. - (<i>ininteligible</i>) - ¡Qué bonito! - (<i>murmulló</i>) - Y luego el pingüino Emperador. Aquí tenemos la imagen del pingüino 	<p>I*</p> <p></p> <p></p> <p>I*</p>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<p>Emperador.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿No hay ninguno que compare un pingüino con una persona? - Vamos a verlo. - Yo antes tenía la pantalla que era un pingüino. - Hay un pingüino que tiene la cabeza (<i>ininteligible</i>). - Pingüino Emperador (<i>ininteligible</i>). - Humanos y pingüinos. - (<i>risas</i>) - Vale. Bueno. Como es muy fácil el texto y no hay nada que ampliar ni nada que... Igual que ayer sí que estuvimos viendo un poquito lo relacionado con Minnesota, Dakota, el tema de los indios, quienes eran los sioux, donde se habían asentado, era muy interesante bueno. Aquí realmente la información está bastante clara en el texto. Todo lo que nos quiere decir, simplemente es ver un poco las imágenes de los tres pingüinos así que... Dime. - Un bicho. - Vale. No pasa nada. - (<i>risas</i>) 	<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; text-align: center;">I*</div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>
6.RES	<ul style="list-style-type: none"> - Vale, entonces, ahora tenéis unos 10 minutos. Ahora tenéis 10 minutos para hacer el resumen del texto. Así que hacéis el resumen del texto y cuando terminéis de hacer el resumen os paso las preguntas. Venga 10 minutos para hacer el resumen 	<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; text-align: center;">O</div>

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<p>del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - (<i>murmillos</i>) - Silencio. - (<i>murmillos</i>) - Venga. Dime. - ¿Podemos subrayar en el texto? - Sí, sí, sí. Podéis hacer lo que queráis. Deja el bicho y ponte a trabajar. - (<i>ininteligible</i>) - Bueno ahora voy por una escoba y lo barro. Venga por favor. 10 minutos para hacer el resumen. Podéis mirar el texto perfectamente. - ¿Podemos sacar la (<i>ininteligible</i>) - Sí. - (<i>risas</i>) - (<i>murmillos</i>) - ¡Shhh...! - Querréis trabajar. Paula. 	<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">O*</div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">OT.O</div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">OT</div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>

Apéndices

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<ul style="list-style-type: none"> - Vamos terminando. - No. - Sí. - ¿Puedo quitar el (<i>ininteligible</i>)? - Sí. - (<i>murmillos</i>) - Bueno chicos vamos terminando. El que haya terminado le da la vuelta a la hoja. ... 	<ul style="list-style-type: none"> O* OT OT O*
7.RPR	<ul style="list-style-type: none"> - Y ahora os voy a ir dando en cuanto acabemos las preguntas a contestar. Quiero que el que acaba le deis la vuelta a la hoja para yo saber que habéis terminado. Le das la vuelta a la hoja. Las dos. 	<ul style="list-style-type: none"> O
	<ul style="list-style-type: none"> - Chicos vamos terminando ¿eh? - Voy a recoger. - Vale. Vamos a hacer las preguntas de comprensión. Víctor, Carolina. Ya. ... - Vale os doy las preguntas de comprensión y lo mismo vais poniendo el nombre. A, 	<ul style="list-style-type: none"> OT OT O*.O O*

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	<p>B, C o D.</p> <p>...</p> <p>- Luís.</p> <p>- Qué.</p> <p>- Aquí pone marcar una cruz.</p> <p>- ¿La rodeamos o marcamos?</p> <p>- (<i>ininteligible</i>)</p> <p>....</p> <p>- Cuando acabéis dais la vuelta a la hoja.</p> <p>...</p> <p>- Según vais acabando le dais la vuelta a la hoja.</p> <p>....</p> <p>- ¿Ya está?</p> <p>- Sí.</p> <p>- Luís, Paula...</p> <p>....</p> <p>- ¿Quién queda?</p> <p>....</p> <p>- (<i>murmillos</i>)</p>	<p></p> <p>OT</p> <p></p> <p>OT</p> <p>O*</p> <p></p> <p>O*</p> <p></p> <p>P*</p> <p></p> <p>OT</p> <p></p> <p>P*</p> <p></p>

Apéndices

EPISODIOS	TRANSCRIPCIÓN	INTE RACC IÓN
	- Vale ya Paula ¿eh?	OT
	- Blablablá	
	- David y Diego termináis. Y Víctor. ¡Que vale ya!	OT
	- (<i>murmillos</i>)	
	- (<i>ininteligible</i>)	OT
	
	- Vale, pues ya está, acabamos.	OT

