

2019

## Leer y comprender en la escuela secundaria: una experiencia de intervención

Luis Ángel Roldán

*Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

Verónica Zabaleta

*Universidad Nacional de La Plata, Argentina, aroldan@psico.unlp.edu.ar*

Natalia Frers

*Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Roldán, L. Á., V.Zabaleta, y N.Frers. (2019). Leer y comprender en la escuela secundaria: una experiencia de intervención. *Actualidades Pedagógicas*, (74), 1-17. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.4>

This Artículo is brought to you for free and open access by the Revistas Unisalle at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Leer y comprender en la escuela secundaria: una experiencia de intervención

Luis Ángel Roldán<sup>1</sup>/ Verónica Zabaleta<sup>2</sup>/ Natalia Frers<sup>3</sup>

**Recibido:** 12 de diciembre 2018. **Aprobado:** 26 de agosto 2019. **Versión Online First:** 31 de octubre de 2019


**Cómo citar este artículo:** Roldán, L, Á. Zabaleta, V, y Frers, N. (2019). Leer y comprender en la escuela secundaria: una experiencia de intervención. *Actualidades Pedagógicas*, (74), XX-XX. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.4>


## Resumen

Se presentan los resultados obtenidos en una experiencia de intervención en comprensión lectora, implementada en una escuela secundaria que atiende a alumnos provenientes de sectores sociales desfavorecidos. La práctica se inició con la evaluación del grupo total de 24 alumnos, de ambos sexos, de 12 a 15 años de edad que iniciaban sus estudios secundarios en la zona del Gran La Plata. Los resultados refieren particularmente a siete de los alumnos incluidos, con dificultades mayores, que permiten un análisis más detallado de los aspectos considerados. Se observa una mejora diferencial según las áreas incluidas respecto del desempeño previo de los alumnos en fluidez y comprensión de textos. Se discuten sus alcances, limitaciones, y las implicaciones educativas que se derivan del trabajo.

**Palabras clave:** lectura; comprensión; escuela secundaria; fomento de la lectura; intervención

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina  
✉ [aroldan@psico.unlp.edu.ar](mailto:aroldan@psico.unlp.edu.ar)  <https://orcid.org/0000-0003-2168-7908>.

<sup>2</sup> Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina  
 <https://orcid.org/0000-0002-5302-196X>

<sup>3</sup> Universidad Nacional de La Plata, Argentina

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone como objetivo dar a conocer los resultados de una experiencia de intervención en el campo de la comprensión de textos, en una escuela secundaria pública de la zona del Gran La Plata, Argentina. Dicha experiencia fue llevada a cabo por docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, en el rol de integrantes de una actividad de extensión, dependiente del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad de la mencionada unidad académica. El propósito de la actividad fue promover el aprendizaje de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria que presentaban un desfase respecto de sus pares.

La lectura y la comprensión de textos constituyen habilidades culturales complejas, relevantes para el logro de otros aprendizajes. Inciden en la inserción laboral, social y en la participación ciudadana de los sujetos, permitiéndoles el acceso pleno a sus derechos. La preocupación por el aprendizaje de la lectura se refleja, en parte, en el creciente interés por la evaluación de los logros de los alumnos, tanto a nivel nacional como internacional. Se han desarrollado en este sentido operativos tales como el Programme for International Student Assessment (PISA) (Organization for Economic Cooperation and Development-OECD, 2010), el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco, 2016) y, específicamente en Argentina, el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) (Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa- Diniece; 2013) y el Operativo Aprender, llevado a cabo en el año 2016, por la Secretaría de Evaluación Educativa, el Ministerio de Educación y Deportes, y la Presidencia de la Nación (2017). Todos estos operativos examinan la competencia lectora de los estudiantes, más allá de que puedan reconocerse diferencias entre ellos.

Por otra parte, la temática reviste interés si se tiene en cuenta que la educación secundaria en Argentina, desde el año 2006, constituye un nivel escolar obligatorio, entendiéndose como derecho (Ley 26.206, 2006). Dicha extensión de la obligatoriedad de la escuela, ha permitido incluir a un grupo de adolescentes que, por diferentes razones, se encontraban por fuera del nivel secundario. Pero, más allá del marco regulatorio de la ley, persisten situaciones de fracaso escolar, que remiten a una diversidad de situaciones, tales como los índices de repitencia, abandono, sobre-edad y finalización del nivel, sin acceso a aprendizajes significativos para la vida (Teregi, 2009). Cobra particular relevancia señalar que la transformación del sistema ha conducido a pensar y repensar diferentes estrategias destinadas no solo a la incorporación en términos de matrícula de los alumnos al sistema, sino, además, a la permanencia de los alumnos en la escuela secundaria y al alcance de niveles apropiados de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la psicología educacional, los modelos socioculturales han permitido redimensionar los alcances del fracaso escolar, que excede las características individuales y las condiciones sociales de las familias. Se trata en todo caso del fracaso o insuficiencia de situaciones educativas más o menos generales, que no logran atender adecuadamente las necesidades que presenta el colectivo de alumnos, quienes por distintas razones presentan diferencias marcadas a la hora de iniciar la escolaridad obligatoria, primaria o secundaria (Baquero, 2001, 2002; Baquero, Tenti-Fanfani y Terigi, 2004; Terigi, 2009).

Se deriva de lo anterior, la necesidad de considerar que la inclusión educativa requiere del logro de una educación de calidad para todos. En la inclusión de calidad pueden diferenciarse al menos cuatro aspectos, siguiendo a Aguerrondo (2008): un aspecto político-ideológico, que se centra en el desarrollo de la idea de justicia y democracia en el marco de una educación universal; un aspecto epistemológico en el que se plantea la posibilidad de pensar la educación en el marco del paradigma de la complejidad; un aspecto institucional en el que se propone revisar el sistema escolar y la institución escolar para la inclusión efectiva de los alumnos; y, finalmente, el aspecto pedagógico que implica considerar los avances científicos, para optimizar los procesos

de enseñanza y aprendizaje apropiados, que favorezcan la capacidad de pensamiento y autonomía de los alumnos.

En función de ello, pensar en situaciones que reviertan el fracaso escolar, cualquiera sea la diversidad de situaciones en las que se pone de manifiesto, requiere entender a la inclusión educativa no solo como una medida de carácter político-ideológico, sino como una instancia que permita repensar la educación formal, para que devenga un espacio de construcción de saberes significativos para niños y adolescentes.

La psicología educacional como ciencia del aprendizaje tiene importantes aportes que realizar a la inclusión educativa (Sawyer, 2008). Tender puentes entre la investigación y el saber académico para la realización de objetivos sociales macro debería ser una tarea sistemática por parte del sistema universitario. En esta línea se inscribe el presente trabajo.

## PSICOLOGÍA COGNITIVA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA

En los últimos 40 años, la psicología cognitiva y la psicolingüística cognitiva, se han ocupado de caracterizar las demandas de la cognición y el procesamiento implicado en la lectura y la comprensión de textos (Alegría, 2006; Kintsch y Rawson, 2005). Desde este marco teórico se distinguen dos subprocesos para explicar las habilidades que intervienen en el aprendizaje de la lectura: el reconocimiento de palabras y la comprensión del discurso. El primero refiere a la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras. La comprensión lectora, en cambio, alude a la construcción de significado por parte del lector en interacción con el texto. Se afirma que la relación entre estos procesos es de complementariedad; la decodificación constituye la condición necesaria pero no suficiente para la comprensión (Pazzaglia, Cornoldi y Tressoldi, 1993; Perfetti, 1997, 2007; Perfetti, Landi y Oakhill, 2005). Esta última requiere que la lectura se realice con fluidez, es decir con precisión, rapidez y expresión, de modo tal que puedan liberarse los recursos atencionales necesarios. Si los sujetos no leen de forma fluida, tendrán dificultades en la comprensión del texto (Vadasy y Sanders, 2009). Defior, Serrano, y Gómez Zapata (2011) definen la fluidez de la siguiente manera:

Se podría definir la fluidez lectora como la habilidad de leer palabras, pseudopalabras y textos con precisión (es decir, sin errores en su decodificación), de una manera expresiva y a un ritmo adecuado, de tal forma que la atención puede dirigirse a la comprensión de aquello que se lee. Además, el lector fluido utilizará esta habilidad de forma estable con diferentes tipos de materiales escritos, aunque sea la primera vez que los lee (p. 66).

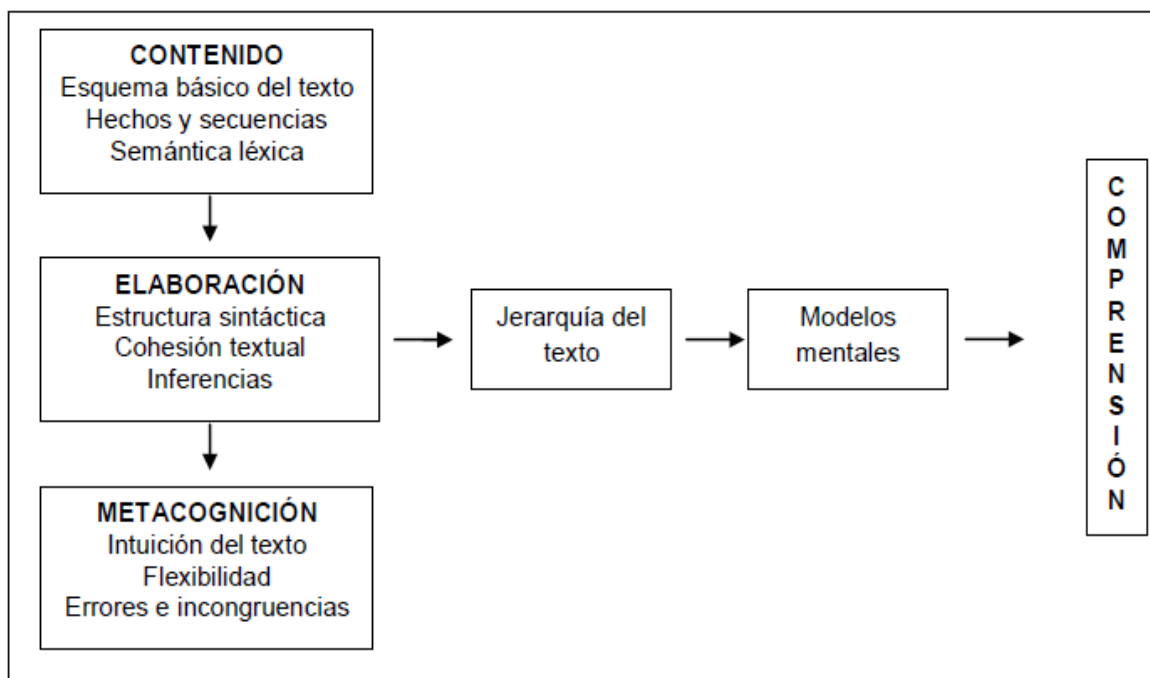
Ahora bien, no es acertado suponer desde esta perspectiva que el niño aprende primero a reconocer las palabras y luego a comprender y dar sentido a lo leído, ambos procesos se relacionan de forma compleja a lo largo del proceso de alfabetización (Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2004; Silvestri, 2004; Snow y Juel, 2005, Wilkinson y Hye Son, 2011). Entendemos por comprensión lectora al proceso de construcción activa del significado por parte del lector, con el fin de arribar a una representación mental coherente y duradera a partir del texto (Cartoceti, 2014; López Escribano, Elosua de Juan, Gómez Veiga y García Madruga, 2013; Kintsch y Rawson, 2005).

## UN MODELO PARA EVALUAR Y ENSEÑAR A COMPRENDER TEXTOS

El punto de partida de toda intervención en comprensión lectora es una adecuada evaluación sobre cuáles son las dificultades con las que se enfrenta el lector. En nuestro medio, el test y el programa “Leer para Comprender”, son dos instrumentos creados bajo el mismo modelo teórico que permiten evaluar e intervenir en el campo de la comprensión de textos (Abusamra et al., 2011; Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi, 2010). El modelo teórico que los fundamenta parte de la idea de que en la construcción del significado por parte

de un lector confluyen un conjunto de habilidades, a partir de la información proporcionada por el texto. De ahí que el modelo se denomine multicomponencial. De modo sintético, presentamos las áreas que lo conforman en la Figura 1:

Figura 1. Componentes del test y del programa “Leer para Comprender”



Fuente: Tomado de V. Abusamra, R. Cartoceti, A. Ferreres, R. de Beni, y C. Cornoldi, 2009. Reproducido con autorización.

1. Área de la estructura básica del texto: alude a una habilidad elemental para la comprensión de textos, especialmente los narrativos, en los que cobra relevancia la identificación de los personajes, los hechos, el lugar, el tiempo y el narrador.
2. Área de hechos y secuencias: refiere a la capacidad de identificar la secuencia de los hechos que integran un texto, atendiendo a diferenciar la estructura temporal de la estructura narrativa.
3. Área semántica léxica: corresponde al significado de las palabras en una determinada lengua, variable que ha sido ampliamente relacionada con la comprensión de textos. Comprende la identificación de distintas clases de palabras, significados referenciales o figurativos y las relaciones de significados, ya sea de sinonimia, antonimia, hiperonimia e hiponimia. También incluye la capacidad de comprender la polisemia de algunas palabras y su significado en contexto.
4. Área de la estructura sintáctica: plantea la competencia del lector para captar las diferencias de significados que se derivan de las diferencias estructurales de las oraciones. Incluye la capacidad para reconocer las relaciones entre las palabras en el interior de la oración y la distinción entre estructuras sintácticas (afirmación, negación, interrogación, etc.) Obviamente la estructura sintáctica supone que el lector comprenda que la oración es una unidad compuesta por subunidades y que dicha composición sigue determinados patrones.
5. Área de la cohesión textual: comprende la capacidad del lector para identificar los elementos (léxicos y gramaticales) en el texto, que le dan unidad semántica. Es decir, que supone que el texto es un todo unificado y que el mismo posee elementos que permiten identificar dicha unidad. Incluye establecer correferencias (conectar los elementos del texto), relaciones mediante coordinaciones y subordinaciones, detectar relaciones de sustitución (sinónimos, relaciones anafóricas), y generar conexiones lógicas entre palabras dentro de la frase y entre las frases.

6. Área de inferencias: refiere a la capacidad para reponer información no explicitada en el texto, apelando a los conocimientos generales del mundo, o a información distante en diferentes partes del texto. Existe un amplio acuerdo entre los expertos en el papel esencial que cumplen las inferencias en la comprensión exitosa. Hay diferentes tipos de inferencias, por un lado, se encuentran las conectivas, por otro las elaborativas. Estas últimas son esenciales para la comprensión profunda y se realizan sobre el texto base o sobre el modelo situacional.
7. Área de intuición del texto: se trata aquí de la capacidad para anticipar el tipo de texto antes de leerlo, determinar sus características principales y evaluar su complejidad. La identificación del tipo textual es de fundamental importancia, dado que proporciona información sobre la organización de los elementos del texto. Se reconocen fundamentalmente cuatro tipos textuales: descriptivo, dialógico, explicativo, y narrativo.
8. Área de jerarquía del texto: incluye la capacidad de jerarquizar las diferentes informaciones que aparecen en el texto, es decir darles el orden de importancia que requieren. También implica activar la información relevante e inhibir la irrelevante, para reconocer las ideas principales, distinguir párrafos importantes de los secundarios.
9. Área de modelos de situación: refiere a las representaciones que pueden tenerse de los personajes, los objetos, los escenarios y los hechos descritos en un texto. Los eventos expuestos en un texto pueden codificarse en términos de tiempo, espacio, protagonista, causalidad e intencionalidad. Es decir, que el modelo de situación es una representación multidimensional. Se aclara que la mayoría de las investigaciones han indagado la construcción del modelo en textos narrativos, aunque también se puede considerar su constitución en textos informativos o científicos.
10. Área de flexibilidad: corresponde a la capacidad que tiene el lector de adaptar su estrategia de lectura en función de los objetivos propuestos. Obviamente se trata de una capacidad metacognitiva. Incluye el reconocimiento de las diversas formas de aproximarse a un texto y la capacidad de detectar una idea importante para un objetivo específico.
11. Área de errores e incongruencias: comprende la detección de errores a nivel fonológico y morfosintáctico y las incongruencias a nivel semántico y pragmático, así como los procedimientos para corregirlos de forma rápida y precisa. Son un indicador de la capacidad de monitoreo que también forma parte de la metacognición.

El test “Leer para Comprender” evalúa cada una de las áreas descritas con 12 pruebas cada una. Además, cuenta con pruebas de tamizaje que posibilitan una evaluación más breve, rápida y colectiva de alumnos. El programa “Leer para Comprender” propone una intervención focalizada (en paralelo, pero de manera independiente en cada una de las áreas) luego de la evaluación. En relación con el formato de la intervención elaborada, el programa incluye dos momentos: uno de trabajo individual y otro grupal, para discutir las dificultades que plantea la tarea. La frecuencia de la intervención que se propone es de dos veces por semana, con sesiones de 40 minutos. El eje de la intervención son las dimensiones/procesos delimitados por el programa.

## MÉTODO

### Diseño y participantes

Se trató de un diseño cuasi experimental longitudinal (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). La muestra estuvo compuesta por 24 alumnos (50 % mujeres y 50 % hombres), con un rango de edad de 11 a 15 años ( $M = 12.70$ ,  $DT = 1.08$ ). Los sujetos concurrían al primer año de una escuela secundaria ubicada en la zona del Gran La Plata, Argentina. Cabe señalar que el establecimiento atiende a poblaciones que provienen de familias con niveles socio-económicos bajos y presenta como característica altos niveles de repitencia y abandono escolar. El director de la institución solicitó que la Facultad de Psicología de la

Universidad Nacional de La Plata, a través del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad, interviniera en los procesos de alfabetización, dado que identificaba dificultades en ese dominio.

La muestra que se analiza en el presente trabajo estuvo conformada por 7 alumnos, que presentaban importantes dificultades en el campo de la lectura y la comprensión de textos. Se excluyeron del estudio aquellos estudiantes que, si bien participaron de la intervención, no pudieron ser evaluados antes y después de la misma, por la inasistencia al establecimiento educativo.

## Instrumentos

**Eficacia lectora.** Se utilizó el TECLE (Test de Eficacia Lectora en Español), adaptado por Ferreres, Abusamra, Casajús y China (2011) a las particularidades léxico-sintácticas de Buenos Aires y sus alrededores. El instrumento consta de 64 oraciones a las que les falta la palabra final, seguidas de cuatro opciones de respuesta (la palabra *target* y 3 distractores). La tarea del niño consiste en marcar la alternativa que completa correctamente la oración descartando tres distractores que son otra palabra visualmente semejante pero no adecuada y dos no-palabras con semejanza fonológica y/o visual. El alumno debe contestar en cinco minutos la mayor cantidad de ítems. La puntuación total surge de la suma de los ítems correctos. Se calcularon además el número de errores que se cometieron para tener una medida de la precisión lectora. El instrumento examina la precisión y velocidad en la decodificación, la comprensión del significado de la oración y la administración de los recursos cognitivos sin intentar un análisis detallado.

**Comprensión lectora.** Se administró uno de los textos de tamizaje del test “Leer para comprender-TLC” (Abusamra et al., 2010). Este consiste en un texto de tipo expositivo con diez preguntas que deben responderse de acuerdo al formato de opciones múltiples. Evalúa los siguientes componentes del modelo teórico: semántica léxica, inferencias, cohesión, hechos y secuencias y estructura sintáctica.

Además, se utilizó el programa “Leer para comprender” seleccionando específicamente las actividades de las áreas de estructura básica del texto, semántica léxica e inferencias. Como mencionamos más arriba, el programa trabaja los mismos componentes que evalúa el test. El área de estructura básica del texto se compone de actividades destinadas a identificar los hechos, los personajes, el lugar, el tiempo y el narrador o punto de vista del autor. Además, se ejercitan actividades que buscan diferenciar cada uno de los elementos mencionados en diferentes tipos textuales.

Las actividades de semántica léxica buscan favorecer la identificación de distintos tipos de palabras, la capacidad de desarrollar la comprensión de significados referenciales y figurativos, y la identificación de diferentes tipos de relaciones entre las palabras (sinonimia, paronimia, antonimia, etc.). En inferencias, los ejercicios buscan facilitar el descubrimiento de información no explícita en el texto, así como también generar hipótesis sobre el significado de las palabras. Además, se incluyen actividades que promuevan hipótesis a través de imágenes y la deducción de casos particulares a partir de generales, y viceversa.

## Procedimientos

**Obtención de datos.** Previamente a la evaluación se solicitó la autorización por parte de los directivos de la institución. Se informó a directivos y participantes sobre las características del trabajo a realizar y se garantizó la confidencialidad de los datos obtenidos tanto en la evaluación como en la intervención. Asimismo, se solicitó el consentimiento informado de los participantes y de sus padres.

Los alumnos fueron evaluados en dos oportunidades de forma colectiva con la presencia de los docentes a cargo. En la primera evaluación, realizada en el mes de abril, antes de la implementación del programa,

participaron 24 alumnos. En la segunda evaluación, al finalizar la intervención, se volvieron a evaluar la totalidad de los alumnos que asistían al curso con el que se había trabajado, utilizando los mismos instrumentos. Dicha evaluación se llevó a cabo en el mes de noviembre y participaron 17 alumnos.

**Análisis de datos.** Los resultados en las evaluaciones fueron categorizados de acuerdo con los criterios proporcionados en los instrumentos originales. Se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación típica) para describir el desempeño de la totalidad de los alumnos. Luego de la primera evaluación se identificaron siete alumnos para que participaran en las actividades programadas. Fueron seleccionados aquellos que obtuvieron puntuaciones más bajas en el interior del grupo evaluado, en fluidez y comprensión o en alguna de estas dos variables. Se calcularon las diferencias entre los puntajes obtenidos antes y después de la intervención, todo ello con el paquete estadístico SPSS en su versión 23. Para calcular las diferencias entre la evaluación inicial y la final se utilizó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, recomendada para comparar dos grupos con muestra con un  $N < 30$  (Gómez-Gómez, Danglot-Banck y Vega-Franco, 2003).

**Intervención.** Una vez seleccionados los participantes, se aplicaron las actividades de intervención. Las sesiones se realizaron con una frecuencia semanal, en la institución educativa y luego de finalizado el horario escolar. La duración de las mismas fue de 40 minutos aproximadamente.

Las sesiones estaban divididas en tres momentos: el primero, estuvo destinado a la presentación de la tarea; el segundo, a la lectura en voz alta en pequeños grupos (entre tres y cuatro alumnos); el último a la discusión grupal de las actividades. Durante el segundo momento, los investigadores hacían leer en voz alta los textos con los que se iba a trabajar, seguidamente el coordinador de la actividad leía el material en voz alta con la prosodia adecuada que facilita la comprensión del material. Posteriormente, se hacía leer nuevamente a los alumnos en voz alta. Las lecturas repetidas han sido señaladas como una de las técnicas más eficaces para mejorar la fluidez lectora (Bryant et al., 2000; C.D. Mercer, Campbell, Miller, K.D. Mercer y Lane, 2000; Valleley y Shriver, 2003).

## Resultados Tiempo 1 (pre)

**Evaluación de la eficacia lectora.** El puntaje promedio obtenido por el grupo examinado (17.5) se situó por debajo de la media normativa (47.71) informada por Ferreres et al. (2011) para 7º grado (equivalente al primer año de la escolaridad secundaria en la provincia de Buenos Aires). A su vez, las puntuaciones de seis de los siete alumnos seleccionados para ser incluidos en la propuesta de intervención se situaron por debajo de la media grupal.

**Evaluación de la comprensión lectora.** La media del grupo se sitúa nuevamente por debajo de la media del grupo normativo (Ferreres et al., 2009) y las puntuaciones de seis de los siete estudiantes que participaron en el programa de intervención se ubicaron por debajo de la media grupal. El conjunto de los datos analizados informa que el grupo de alumnos seleccionados manifiestan tener dificultades críticas, tanto en fluidez como en comprensión de textos (Tabla 1).

Tabla 1

Primera evaluación. Puntajes promedio obtenidos por el grupo total evaluado y alumnos que participaron del estudio

Variable	Media grupal	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7
Fluidez	17.5	12	10	34	12	17	9	16



Errores TECLÉ	2.6	2	5	5	0	4	1	1
Comprensión	5.68	2	5	5	3	5	4	6

Fuente: elaboración propia

De mayor interés fue identificar las áreas de comprensión en las que aparecían dificultades. En el grupo seleccionado, se sitúan en los ítems que examinan inferencias, cohesión, semántica léxica y hechos y secuencias, tal como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Primera evaluación. Aciertos y errores en los ítems de la prueba de comprensión de los alumnos que participaron del estudio

Ítems	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7
1. Inferencias	0	0	0	0	1	0	0
2. Semántica léxica	1	0	0	0	0	0	0
3. Inferencias/cohesión	0	1	1	1	1	1	1
4. Inferencias/cohesión	1	1	1	0	0	1	1
5. Hechos y secuencias	0	0	1	1	1	1	1
6. Inferencias	0	1	0	0	1	1	1
7. Cohesión	0	1	0	0	0	0	0
8. Hechos y secuencias	0	0	1	0	0	0	1
9. Cohesión	0	0	1	1	1	0	1
10. Estructura sintáctica	0	1	0	0	0	0	0

Nota: El número (0) alude a los errores, el número (1) a los aciertos.

Fuente: elaboración propia

## Resultados Tiempo 2 (post)

**Evaluación de la eficacia lectora.** La evaluación del grupo, luego de la implementación del programa, permite observar que el 71 % (cinco de los siete alumnos), obtienen mejores puntajes en fluidez que antes de la implementación de la propuesta. En el caso de los sujetos 1, 3, 5 y 7, las mejoras en fluidez son importantes y superan la media grupal en esa variable. Mientras que en los sujetos 4 y 6 aparece una escasa mejora y en el sujeto 2 un puntaje menor al inicial. Asimismo, cabe señalar que para la mayoría desaparecen los errores, excepto en los casos de los sujetos 1 y 4, en los que disminuyen de modo tal que cometen solo uno.

**Evaluación de la comprensión lectora.** En el campo de la comprensión, los puntajes muestran mejoras en el caso de los sujetos 3, 5 y 7 también superando el puntaje de la media grupal. Los sujetos 1 y 6 aunque parecen haber mejorado en comprensión no superan la media obtenida por el conjunto del grupo. El sujeto 2 obtiene un puntaje más bajo que en la evaluación inicial.

Para calcular las diferencias entre la evaluación inicial y la final se utilizó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, recomendada para comparar dos grupos con muestra con un  $N < 30$  (Gómez-Gómez et al., 2003). Entre el pre y el post test se observa que las diferencias no son significativas ni en eficacia lectora ( $Z = -1.897$ ,  $p = 0.058$ ), ni en comprensión lectora ( $Z = -1.169$ ,  $p = 0.242$ ). En cambio, en el caso de los errores en la prueba de eficacia lectora, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre ambas evaluaciones ( $Z = -1.983$ ,  $p = 0.047$ ). Cuando se excluye de los análisis al sujeto 2, caso que será considerado seguidamente, esas diferencias entre la evaluación inicial y la final se tornan significativas tanto en eficacia lectora ( $Z = -2.041$ ,  $p = 0.041$ ), como en comprensión lectora ( $Z = -2.032$ ,  $p = 0.042$ ). Así lo ilustra la Tabla 3.

Tabla 3

Segunda evaluación. Puntajes obtenidos por todo el grupo y por los alumnos que participaron en el estudio en el mes de noviembre

Variable	Media grupal	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7
Aciertos	19.16	23	9	38	12	21	10	23
TECLE								
Errores TECLE	0.89	1	0	0	1	0	0	0
Comprensión	6.37	5	2	7	3	8	5	8

Fuente: elaboración propia

El sujeto 2 logró responder correctamente 10 ítems en la prueba de fluidez y cometió cinco errores, es decir, que se trata de una alumna que lee con lentitud y con poca precisión. En la prueba de comprensión responde la mitad de las preguntas, con aciertos en las áreas de inferencias, cohesión y estructura sintáctica. En el segundo momento de la evaluación, responde a la misma cantidad de ítems, pero no comete errores. A su vez, solo responde de forma correcta dos ítems en la prueba de comprensión. En este caso se podría hipotetizar que la alumna está destinando sus recursos cognitivos a decodificar de forma correcta las palabras, pero lo hace lentamente de modo tal que no dispone de recursos suficientes para una lectura comprensiva. El mayor número de errores se sitúa en los ítems 1 y 7, correspondientes a Inferencias y a Cohesión, respectivamente (Tabla 4).

Tabla 4

Segunda evaluación. Aciertos y errores en los ítems de la prueba de comprensión de los alumnos que participaron del estudio en el mes de noviembre

Ítems	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7
1. Inferencias	0	0	1	0	0	0	1
2. Semántica léxica	1	0	0	1	1	0	0
3. Inferencias/cohesión	1	1	1	1	1	1	1
4. Inferencias/Cohesión	1	0	1	0	1	1	1

5. Hechos y secuencias	1	0	1	0	1	1	1
6. Inferencias	1	0	0	1	1	0	1
7. Cohesión	0	1	0	0	1	0	0
8. Hechos y secuencias	0	0	1	0	1	0	1
9. Cohesión	0	0	1	0	1	1	1
10. Estructura sintáctica	0	0	1	0	0	1	1

Nota: El número (0) alude a los errores, el número (1) a los aciertos.

Fuente: elaboración propia

Otro de los datos a analizar surge de las interacciones que se establecían entre los investigadores y los jóvenes. En el campo del vocabulario o la semántica léxica, por ejemplo, observamos que de forma mayoritaria los alumnos elaboran el significado de las palabras a nivel funcional/concreto, tal como lo describiera Vigotsky (1995). Esto puede observarse en el siguiente ejemplo:

—Extensionista: ¿Qué es estar melancólico?

—Alumno: Es corte<sup>4</sup>, parecido a estar tirado en la cama cuando te pasó algo muy feo.

Esta interacción evidencia las dificultades que tienen los niños para definir una palabra en un nivel más abstracto. Mayores dificultades plantean los textos utilizados para aprender, propios de las disciplinas tales como la historia, la matemática o la geografía, por proporcionar solo algunos ejemplos. Otra de las dificultades, ampliamente relacionada con la anterior, reside en el escaso conocimiento previo con que cuentan los alumnos. Los conocimientos previos generales y específicos han sido reiteradamente señalados en numerosas investigaciones como un componente crucial a la hora de comprender un texto.

## DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El presente trabajo tuvo como objetivo dar a conocer una experiencia destinada a mejorar las habilidades de lectura y comprensión de textos en alumnos que cursan primer año, en una escuela secundaria argentina. Una de las primeras informaciones que resulta significativa corresponde al bajo desempeño del grupo total de los alumnos evaluados, en relación con el grupo normativo, tanto en el campo de la fluidez, como en el de la comprensión lectora. Estos resultados necesitan contextualizarse, especialmente al tener en cuenta el nivel socio-económico del que provienen los alumnos que participaron de la experiencia. La literatura ha señalado ampliamente las relaciones entre aprendizajes pobres en el campo de la lectura y el nivel socio-económico de procedencia (Borzzone, 1997; Diuk, Signorini, y Borzzone; 2000; Diuk, 2003; Ferreres, Abusamra, y Squiliace, 2010; Piacente, Talou, y Rodrigo, 1990; Querejeta, Piacente, Marder, y Resches, 2005; Signorini y Piacente, 2003). Otro dato que contribuye a examinar con mayor profundidad las dificultades detectadas corresponde a la alta discontinuidad en la asistencia e incluso el abandono escolar de los alumnos a lo largo del ciclo lectivo. Cabe señalar al respecto que, en el año 2014, en la institución a la que asisten los estudiantes que participaron de la experiencia presentada, solo egresaron dos alumnos.

<sup>4</sup> "corte" es una palabra que el alumno usa como sinónimo de "como"

En el conjunto del estudio realizado es preocupante el desempeño de algunos de los adolescentes incluidos, que obtuvieron puntajes por debajo de la media del grupo total, que a su vez se situó por debajo del grupo normativo, tanto en comprensión como en fluidez lectora. Estos desempeños dan cuenta del “fracaso de la escolaridad primaria” en uno de los aspectos básicos de la lectura que corresponde a la automatización en el reconocimiento de las palabras, el cual repercute seriamente en la comprensión. A su vez, las dificultades en fluidez que persisten en este nivel educativo, nos plantean la necesidad de repensar las estrategias de enseñanza para que estos niños puedan acceder a los textos académicos propios de la escolaridad secundaria, más allá de las dificultades más básicas que aún presentan (Snow y Uccelli, 2009).

No obstante, a pesar de esos resultados, observamos que la experiencia de las lecturas repetidas parece haber tenido un efecto en cuatro de los alumnos incluidos. Merece especial atención la situación de los otros tres alumnos. Dos de ellas obtienen mejoras, aunque modestas, en ambas variables, en las que no se observa un incremento significativo de los puntajes alcanzados en la segunda instancia de evaluación. En la otra alumna es interesante mencionar que, aunque muestra un menor rendimiento luego de la intervención en la prueba de eficacia lectora, no comete errores en la misma, cuando con anterioridad los había cometido en cinco de los diez ítems que había respondido. ¿Qué pueden estar informándonos estos datos? Que la alumna en su proceso de aprendizaje está ganando eficacia en la decodificación de palabras y en consecuencia es más lenta y falla en la comprensión. Al respecto, podemos señalar, coincidiendo con la literatura especializada (Pazzaglia, et al., 1993; Perfetti, 1997, 2007; Perfetti et al., 2005), que dedica sus esfuerzos cognitivos para no fracasar en el reconocimiento de las palabras, en detrimento de los recursos cognitivos para comprender.

Cabe señalar al respecto, que una de las bondades de la intervención propuesta consistió en que las actividades para mejorar fluidez nunca se volvieron aburridas o repetitivas para los alumnos, siempre se contextualizaron, explicitándoles que los ayudarían a comprender mejor los textos. En la evaluación global de los efectos del programa de intervención, debe tomarse en consideración el punto de partida de los alumnos incluidos. Especialmente debe tenerse en cuenta que en los casos donde las dificultades se presentaban en la fluidez lectora, la decodificación de la oración completa de cada uno de los ítems y las alternativas de respuesta requieren un tiempo considerable. Los alumnos volvían reiteradamente sobre los mismos ítems, de modo tal que el proceso se vio enlentecido. Finalizada la intervención mejoraron su desempeño en esta variable, que requirió todos los esfuerzos atencionales en el procesamiento destinado a la decodificación. No resulta sorprendente, en consecuencia, que los resultados en comprensión hayan sido más modestos. De allí surge la importancia de intervenir en los procesos implicados en la lectura fluida, condición necesaria para que los recursos cognitivos se destinen a la comprensión. Cabe señalar que las dificultades mencionadas se relacionaron, además, con el desconocimiento del significado de muchas de las palabras incluidas en la prueba, aspecto sobre el que se trabajó en el programa, para incrementar el léxico disponible que facilitara la tarea.

Esta dificultad de comprender, debido a la dificultad de leer fluidamente es manifestada por un alumno en un intercambio oral con uno de los investigadores:

—Alumno: Profe que lea otro, porque si no yo no entiendo.

—Extensionista: ¿cómo es eso Nahuel? explicanos...

—Alumno: Que leas vos, así yo puedo entender

—Extensionista: ¿vos cuando lees no entendés? ¿En qué estas preocupado cuando lees?

—Alumno: En terminar de decir bien todas las palabras, para entender tiene que leer otro.

En el campo de la comprensión notamos que la mayoría de los alumnos ha mejorado luego de la intervención, excepto dos de ellos, aunque persisten algunas dificultades, que se situaron preferentemente en las áreas de inferencias y estructura sintáctica. En cuanto a las limitaciones de la intervención, son variadas. Por un lado, se refieren a los obstáculos que encontramos para la realización de la experiencia, sobre todo en lo relativo a la discontinuidad de los encuentros, sea como consecuencia de paros docentes o por cuestiones institucionales que aparecían de forma imprevista.

La discontinuidad va en detrimento de una intervención sistemática, señalada en la literatura como fundamental para el éxito en la mejora de la comprensión (Ripoll y Aguado, 2014). En relación con los contenidos, durante la intervención no se trabajaron aspectos metacognitivos, señalados como fundamentales para mejorar la comprensión (Ripoll y Aguado, 2014). Complementariamente, cabe señalar la importancia de trabajar las estructuras sintácticas en la oralidad, aspecto no suficientemente contemplado en la propuesta informada. Respecto a la estructura de las actividades que plantea el programa, resultan semejantes a las que caracterizan a actividades escolares usuales. Si tenemos en cuenta que los alumnos suelen significar la escolaridad en forma negativa, debemos diseñar dispositivos de intervención que, más allá de que se desarrollen en la escuela, puedan ser motivantes para ellos, particularmente para aquellos que provienen de contextos socioculturales y económicos desfavorecidos. Todos los aspectos señalados, deben ser tomados en cuenta e impulsar el diseño de futuras intervenciones en esta y en otras escuelas secundarias.

Para concluir, se señala la importancia de la co-construcción de problemas e intervenciones entre la escuela y el sistema universitario. El saber científico cobra en este caso relevancia social, y como señalan Snowling y Hulme (2011), se genera un círculo virtuoso en el que la teoría precisa los lineamientos de la práctica y la práctica conduce a refinar las teorías sobre la naturaleza y causa de las dificultades en comprensión. Efectivamente, la experiencia pone de manifiesto que aún en contextos adversos, se pueden construir actividades que favorezcan la comprensión lectora, que a su vez repercute en otros aprendizajes críticos en la vida de los adolescentes.

## REFERENCIAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., de Beni, R., y Cornoldi, C. (2009). La Comprensión de Textos desde un Enfoque Multicomponencial. El test "Leer para comprender". *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 193-200.
- Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/317473929\\_La\\_comprension\\_de\\_textos\\_desde\\_un\\_enfoque\\_multicomponencial\\_El\\_test\\_Leer\\_para\\_Comprender](https://www.researchgate.net/publication/317473929_La_comprension_de_textos_desde_un_enfoque_multicomponencial_El_test_Leer_para_Comprender)
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A. De Beni, R., y Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para Comprender. Libro de Actividades*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para Comprender. Libro Teórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2010) *Test Leer para Comprender. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Prospectivas*, 38(1), 61-81.
- Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14015/revisar\\_el\\_modelo.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14015/revisar_el_modelo.pdf)

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111. <https://doi.org/10.1174/021037006775380957>
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 9, 71- 85. Recuperado de <http://www.profesaulosuna.com/data/files/EDUCACION/PSICOLOGIA%20EDUCATIVA/La%2520educabilidad%2520bajo%2520sospecha.pdf>
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos, Tercera Época*, 24(97-98), 57-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>
- Baquero, R. Tenti Fanfani, E., y Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades Educativas*, 168, 18-31. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/268673636/Baquero-Tenti-Terigi-educabilidad-en-Tiempos-de-Crisis-Debate-UTDT>
- Borzone, A. M. (1997). *El proceso de alfabetización en niños pequeños: diferencias socioculturales* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Borzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A., y Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.
- Bryant, D. P., Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., y Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 238-252. <https://doi.org/10.2307/1511347>
- Defior, S., Serrano, F., y Gómez Zapata, E. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-73. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1989-38092011000200008&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092011000200008&lng=es&tlng=es).
- Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa-Diniece. (2013). *Operativo Nacional de Evaluación ONE 2013. Estudio Muestral 2º/3º de Educación Secundaria. Informe de resultados*.

Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2015/04/INFORME-DE-RESULTADOS-ONE-MUESTRA-2%C2%Bo-3%C2%Bo-A%C3%091O-.pdf>

Diuk, B., Signorini, A., y Borzone, A. M. (2000). Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1º a 3º año de educación general básica: un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales. *Psykhé*, 12, 51-62. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/355/335>

Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., Cartoceti, R., Squillace, M., y Sampedro, B. (2009). Pruebas de screening para la evaluación de la comprensión de textos. *Revista Latinoamericana de Neuropsicología*, 1(1), 41-56. Recuperado de [http://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/8/93](http://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/8/93)

Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., y China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (TECLE). *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 3(1), 1-7. <https://doi.org/10.5579/rnl.2011.0040>

Ferreres, A., Abusamra, V., y Squillace, M. (2010). Comprensión de textos y oportunidades educativas. En Organización de Estados Iberoamericanos (ed.), *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021* (pp. 1-11). Buenos Aires: OEI.

Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C., y Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*, 70(2), 91-99. Recuperado de <https://www.ugr.es/~fmocan/MATERIALES%20DOCTORADO/Sinopsis%20de%20pruebas%20estadisticas%20no%20parametricas.pdf>

Hernández Sampieri, M. C., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Kintsch, W., y Rawson, K. A. (2005). Comprehension. En M. J. Snowling y Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*, (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing.

- López Escribano, C., Elosua de Juan, M. R., Gómez Veiga, I., y García Madruga, J. A. (2013). A Predictive Study of Reading Comprehension in Third Grade Spanish Students. *Psicothema*, 25(2), 199-205. <https://doi.org/10.7334/psicothema2012.175>
- Mercer, C. D., Campbell, K. U., Miller, M. D., Mercer, K. D., y Lane, H. B. (2000). Effects of a reading fluency intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(4), 179-189. [http://dx.doi.org/10.1207/SLDRP1504\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/SLDRP1504_2)
- Organization for Economic Cooperation and Development-OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco. (2016). *Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje*. Santiago: OREALC.
- Pazzaglia, F., Cornoldi, C., y Tressoldi, P. (1993). Learning to read: Evidence on the distinction between decoding and comprehension skills. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 247-258. <http://www.jstor.org/stable/23420167>
- Perfetti, Ch. A. (1997). The psycholinguistics of spelling and reading. En Ch. A. Perfetti, L. Rieben, y M. Fayol (Eds.), *Learning to Spell* (pp. 21-38). London: Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383.
- Perfetti, C. A., Landi, N., y Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford, UK: Blackwell.
- Piacente, T., Talou, C., y Rodrigo, M. (1990). *Piden pan... y algo más. Un estudio del crecimiento y desarrollo infantil*. Buenos Aires: Siglo XXI-UNICEF.
- Querejeta, M., Piacente, T., Marder, S., y Resches, M. (2005). Características del contexto alfabetizador en familias de diferente nivel socioeconómico. En M. A. Mayor, B. Zubiauz, y E. Diez (eds.), *Estudios sobre la adquisición de las lenguas del Estado* (pp. 803-818). Salamanca: Universidad de Salamanca.



- Ripoll, J. C., y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>
- Sawyer, K. R. (2008). *Optimising learning: implications of learning science research*. Trabajo presentado en OECD/CERI International Conference Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/ceri/40805146.Pdf>
- Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación. (2017). *Aprender 2016. Primer Informe de Resultados*. Recuperado de [http://educacion.gob.ar/data\\_storage/file/documents/primer-informe-nacional-aprender-2016-58e67474a4d2e.pdf](http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/primer-informe-nacional-aprender-2016-58e67474a4d2e.pdf)
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (14 de diciembre de 2006) Ley de Educación Nacional. [Ley 26.206 de 2006]. Recuperado de <http://www.secgral.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/docs/Ley-26206-de-Educacion-Nacional.pdf>
- Signorini, A., y Piacente, T. (2003). Diferencias individuales en lectura en niños pequeños: vinculando el desarrollo normal y las dificultades. *Revista IRICE*, 17, 49-78.
- Silvestri, A. (2004). Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo. En J. Castorina y S. Dubrovsky (comp.) *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotsky*, (pp. 129-143). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Snow, C. E., y Juel, C. (2005). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It? En M. J. Snowling y Ch. Hulme (Eds.). *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 501-520). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Snow, C., y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. Olson y N. Torrance (Eds.). *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snowling, M. J., y Hulme, C., (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>.

---

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037637>

Vadasy, P. F., y Sanders, E. A. (2009). Supplemental fluency intervention and determinants of reading outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 13(5), 383-425. <https://doi.org/10.1080/10888430903162894>

Valleley, R. J., y Shriver, M. D. (2003). An examination of the effects of repeated readings with secondary students. *Journal of Behavioral Education*, 12(1), 55-76. <https://doi.org/10.1023/A:102232242>

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y habla*. Barcelona: Paidós.