

*Revista de Psicodidáctica*, 2016, 21(2), 303-320  
[www.ehu.eus/revista-psicodidactica](http://www.ehu.eus/revista-psicodidactica)

ISSN: 1136-1034 e-ISSN: 2254-4372  
© UPV/EHU  
DOI: 10.1387/RevPsicodidact.15017

## **Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria**

Raúl Gutiérrez

Universidad de Alicante (España)

### Resumen

La lectura es un factor imprescindible para el éxito escolar que requiere de unas habilidades y estrategias de gran complejidad que rara vez se enseñan en el ámbito escolar. La verbalización de las estrategias de comprensión puede considerarse una medida eficaz para el aprendizaje de la lectura. El propósito del presente trabajo fue analizar el efecto que un programa de enseñanza de las estrategias lectoras implementado a través de la lectura dialógica en grupos interactivos tiene en el aprendizaje de la comprensión lectora. Se empleó un diseño cuasi-experimental de comparación entre grupos con medidas pretest y postest. Se contó con una muestra de 355 participantes con edades comprendidas entre los 8 y los 9 años. Los resultados ponderan el valor potencial del programa y apoyan el desarrollo de modelos de enseñanza que integren prácticas de lectura dialógica en cuanto que facilitan el aprendizaje de la comprensión lectora.

*Palabras clave:* aprendizaje, comprensión, enseñanza de la lectura, comunicación interpersonal.

### Abstract

The reading is an indispensable factor for the school success that it needs of a few skills and strategies of great complexity that rarely are taught in the school area. The verbalization of the strategies of comprehension can be considered to be an effective measure for the acquisition of learning strategies of the reading. The intention of this work was to analyze if by means of a program of education of the strategies of the reading implemented across the reading dialógica in interactive groups a better reading comprehension is acquired. A quasi-experimental design of comparison was used between groups by measures pretest and postest. In the study 355 pupils took part with ages understood between the 8 and 9 years. The results support the model development of education that practices of reading integrate dialógica in all that that they facilitate the learning of the reading comprehension.

*Keywords:* learning, comprehension, education of the reading, interpersonal communication.

Correspondencia: Raúl Gutiérrez. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Facultad de Educación. Universidad de Alicante. Carretera de San Vicente del Raspeig, s/n, 03690. Alicante, España. E-mail: [raul.gutierrez@ua.es](mailto:raul.gutierrez@ua.es)

### Introducción

La comprensión lectora se ha convertido en uno de los principales ámbitos de estudio en el panorama educativo, tanto por la complejidad de los procesos y habilidades implicados como por la importancia que tiene en la adquisición de los contenidos escolares. Actualmente el interés de la investigación sobre cómo mejorar el rendimiento lector se ha reavivado debido al elevado porcentaje de estudiantes que presentan carencias en las competencias lectoras (OCDE, 2013).

Leer es un proceso cognitivo complejo que precisa la utilización de estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones respecto a las carencias de comprensión que se van produciendo, reconocer y discriminar la información principal de aquella que es secundaria (Solé, 1992), lo que precisa la implicación activa del lector.

La comprensión como proceso de construcción de significados requiere que los procesos de enseñanza se centren en la transacción del lector con el texto, lo que demanda de un lector dialógico, que interactúe con el texto, poniéndose en diálogo con el autor, formulando preguntas, hipótesis, haciendo inferencias, adoptando un planteamiento crítico, etc. Ahora bien, la investigación en torno a la comprensión escrita se ha centrado en la relación entre el lector y el texto como un proceso individual como un lector que se enfrenta a un texto inten-

tando crear significados a partir de sus esquemas de conocimiento, considerando las acciones estratégicas como objetivos individuales desestimando el potencial que puede alcanzarse si el acto lector se torna colectivo. En la lectura dialógica la comprensión incluye tanto el componente individual como el colectivo, de forma que por medio de las habilidades comunicativas que tienen las personas de dialogar sobre el texto se favorecen las interacciones y la puesta en común de las estrategias que contribuyen a la adquisición de la lectura y a un mayor grado de aprendizaje (Agustí, Ballart, y García, 2014). Desde esta perspectiva, la lectura supone una comprensión compartida que promueve la reflexión crítica y se intensifica a través de las interacciones que se establecen entre varias personas en relación a un texto en el que las contribuciones de cada uno son importantes, además se encuentra sentido y significación a lo que se aprende existiendo mayor facilidad para conectar las ideas con su experiencia personal y con la realidad social y cultural en la que se vive (Aguilar, Alonso, Padrós, y Pulido, 2010).

Este tipo de lectura es considerada como una de las actividades más valiosas en las edades tempranas para el desarrollo del lenguaje oral en el alumnado, puesto que desde los primeros años aparecen ya notables diferencias en el tamaño del vocabulario infantil que permanecen con el tiempo (Kendeou, Van den Broek, White, y Lynch, 2009). Las investigaciones realizadas hasta el momento

permiten constatar los beneficios de la lectura dialógica en el aprendizaje de la lectura, lo que posiblemente esté en la cadena causal que facilite la comprensión lectora (Goikoetxea y Martínez, 2015).

Sin embargo, a pesar de las evidencias que presenta este tipo de lectura en los momentos previos al aprendizaje de la lectura, no se ha extendido esta práctica al alumnado de cursos posteriores, a los que no se han dado demasiadas pautas ni orientaciones didácticas para la adquisición de estrategias de comprensión lectora, aprendiéndose estas de forma asistemática e intuitiva. El motivo puede deberse a que existe la errónea concepción de que cuando el estudiante ha aprendido a leer y ha adquirido el dominio del proceso decodificador automáticamente es capaz de comprender el mensaje escrito, cuando se ha evidenciado que leer es más que descifrar las grafías y conocer el significado de las palabras y oraciones de un texto. La lectura implica la capacidad de comprender las ideas del texto, relacionarlas con lo que los lectores saben, sacar conclusiones y emplearlas en función de los propósitos establecidos: aprender, estudiar, obtener información, disfrutar, etc. lo cual conlleva un proceso que debe enseñarse. La carencia de esta enseñanza puede ser precisamente uno de los motivos por el que el alumnado obtiene resultados tan bajos en las diferentes pruebas en las que se valora el grado de comprensión lectora. En el año 2012, cerca de un 20% de estudiantes norteamericanos y un 20%

de aprendices españoles de 4.º de primaria no alcanzaba un nivel básico de competencia lectora (OECD, 2013).

La comprensión lectora es un proceso complejo donde el lector participa de manera activa poniendo en juego una serie de estrategias y conocimientos que le permiten interactuar con los significados del texto, creando un modelo mental a través de un proceso de construcción de hipótesis e integración de proposiciones (Calero, 2011), lo que de hacerse de manera conjunta entre varias personas verbalizando y poniendo en común sus propias estrategias lectoras puede contribuir en mayor medida al logro de los mecanismos necesarios para que el aprendizaje lector sea más eficaz.

El objetivo del presente estudio es analizar el efecto que la intervención de un programa centrado en el desarrollo de las estrategias de comprensión basado en la lectura dialógica presenta en la mejora de la comprensión lectora.

## Método

### Participantes

En el estudio se cuenta con 355 participantes con edades comprendidas entre los 8 y los 9 años ( $M = 8.47$ ;  $DT = 0.52$ ), de los cuales el 48,3% son niños y el 51,7% niñas, pertenecientes todos ellos a cuatro centros educativos públicos y concertados de la provincia de Alicante. Dos colegios son asignados al azar al grupo experimental (180

estudiantes) y los otros 2 al grupo control (175 estudiantes) quedando un colegio público y uno concertado en el grupo experimental, la misma distribución que en el grupo control. De los 180 participantes experimentales, el 45.6% son varones y el 54.4% mujeres, mientras que de los 175 participantes del grupo control, el 49.1% son varones y el 50.9% son mujeres. El análisis de contingencia (chi cuadrado de Pearson) entre condición y sexo no evidencia diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2 = 0.51, p > .05$ ). Todos ellos comparten la característica de estar ubicados en un contexto sociocultural de nivel medio.

### Instrumentos

*Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura (BE-COLE)* (Galve, 2005). Evalúa los principales procesos implicados en la lectura a nivel léxico, sintáctico-semántico oracional y textual. Las pruebas empleadas en el presente estudio valoran el nivel semántico oracional y el nivel sintáctico oracional. En todas las tareas se concede un punto por acierto. Dicha prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de .95. Además se calculó la fiabilidad compuesta (FC) y la varianza media extractada (VME) con los datos del presente estudio. Los resultados mostraron que la fiabilidad fue elevada (FC = .91), y la varianza media extractada fue superior a .50 (VME = 58.59%) lo que implica que un alto porcentaje de la varianza es explicada por el constructo.

*Test de Eficacia Lectora (TE-CLE)* (Cuadro, Costa, Trías, y Ponce de León, 2009). Consta de 64 ítems, evalúa la eficacia lectora a nivel oracional atendiendo al dominio de los procesos básicos de decodificación. La puntuación se establece concediendo un punto por cada frase completada correctamente en el tiempo estipulado. Esta prueba presenta un Alfa de Cronbach .88. Además con los datos del presente estudio a través del índice de fiabilidad compuesta (FC = .93) y la varianza media extractada (VME = 56.45%) es posible comprobar que la prueba es fiable.

*Test ACL-3* (Catalá, Catalá, Molina, y Monclús, 2001). Se compone de siete textos con 25 ítems de diferente tipología textual. Valora la comprensión lectora mediante la respuesta a preguntas de carácter literal, inferencial, de reorganización de la información y de valoración crítica. Se concede un punto por cada respuesta correcta. Esta prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach .80. Además con los datos del presente estudio a través del índice de fiabilidad compuesta (FC = .89) y la varianza media extractada (VME = 64.57%) es posible comprobar que la prueba es fiable.

*Escala de conciencia lectora (ES-COLA)* (Puente, Jiménez, y Alvarado, 2009). Los ítems evalúan: planificación lectora, supervisión y evaluación. Se compone de 56 ítems, con tres opciones de respuesta, las cuales se puntúan con 0, 1 o 2. La prueba presenta un coeficiente de fiabilidad

de Cronbach de .95. Además con los datos del presente estudio a través del índice de fiabilidad compuesta (FC = .92) y la varianza media extractada (VME = 57.46%) es posible comprobar que la prueba es fiable.

### **Diseño y procedimiento**

Con la finalidad de analizar el efecto que la intervención de un programa centrado en el desarrollo de las estrategias de comprensión basado en la lectura dialógica presenta en la mejora de la comprensión lectora, se compara el grado de adquisición de la comprensión de la información escrita en dos muestras de alumnado de entre 8 y 9 años; uno que recibe intervención en el proceso de comprensión lectora mediante la instrucción en estrategias de lectura en grupos interactivos, y otro que sigue el mismo programa de enseñanza de estrategias lectoras pero a través de la clase magistral tradicional. Nuestra hipótesis es que el alumnado perteneciente al grupo que está organizado en equipos interactivos y los que sus integrantes verbalizan y ponen en común las estrategias que se establecen a través de un texto, obtendrá un mejor rendimiento en el desarrollo de la comprensión lectora.

El estudio utiliza un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo control. Antes y después de implementar el programa de intervención se aplica una batería de tres instrumentos de evaluación a los participantes experimentales y control con la finalidad de me-

dir la variable dependiente sobre la que se hipotetiza que el programa iba a tener efecto la comprensión lectora. Se efectúa por profesionales de la educación (maestros especialistas en Audición y Lenguaje y psicopedagogos) previamente entrenados, lo que facilita la homogeneidad en la recogida de los datos.

La evaluación inicial del alumnado se efectúa de forma colectiva en el aula ordinaria en el mes de octubre y dentro del horario escolar. Posteriormente se implementa el programa de intervención (3 sesiones de 45 minutos semanalmente), los estudiantes experimentales están distribuidos en equipos interactivos y los del grupo control de manera individual según la estructura del aula tradicional. En el mes de marzo momento en el que ya se había aplicado por completo el programa, se vuelve a realizar la evaluación a todo el alumnado con los mismos instrumentos. El estudio ha respetado los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el programa en cualquiera de sus fases).

### **Programa de intervención**

El programa para el aprendizaje de la comprensión lectora utilizado se compone de textos de tipología narrativa que se estructura en 32 sesiones de 45 minutos de duración. Tiene como objetivo desarrollar de manera

explícita las estrategias cognitivas que permiten al lector construir el significado del texto a partir de los conocimientos previos, así como adquirir las destrezas necesarias para regular y controlar todo el proceso de comprensión. Las estrategias que se seleccionan son las que han sido establecidas recientemente como las más eficaces para la mejora de la comprensión lectora en español, como son: la activación de conocimientos previos, la identificación de ideas principales, la construcción de inferencias, el uso de organizadores gráficos, y la supervisión de la propia comprensión (Ripoll y Aguado, 2014).

Inicialmente de manera colectiva se lee un texto narrativo con la finalidad de explicar por parte del docente la estructura textual que caracteriza a este tipo de escritos. El organizador gráfico empleado está estructurado en tres apartados y en cada uno de ellos se formulan distintas cuestiones: introducción (¿dónde ocurre?, ¿cuándo sucede?, ¿qué personajes aparecen?), nudo (¿qué problema hay?, ¿cómo se resuelve el problema?) y desenlace (¿qué sucede al final?).

Posteriormente, en una segunda sesión se trabajan distintas estrategias de lectura de manera colectiva a partir de otro texto, las cuales se estructuran en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En cada uno de estos periodos se trabajan las siguientes estrategias:

— Antes de la lectura:

- Establecer el propósito de lectura (¿para qué vamos a leer?).

- Activar conocimientos previos.
- Observar las claves del texto: títulos, capítulos, ilustraciones, etc.
- Efectuar predicciones sobre el contenido.
- Formular preguntas e hipótesis.

— Durante la lectura:

- Hacer pausas y comprobar el progreso en la comprensión.
- Identificar palabras desconocidas por el contexto.
- Verificar las predicciones efectuadas y formular otras nuevas.
- Completar el organizador gráfico sobre la estructura textual.
- Supervisar la propia comprensión.
- Identificar la información importante y resumirla (macrorreglas).

— Después de la lectura:

- Comprobar las hipótesis formuladas.
- Relectura conjunta atendiendo a la fluidez, ritmo y expresividad.
- Resumir las ideas del texto a partir del organizador gráfico.
- Comprobar el grado de consecución del objetivo de lectura establecido.

A partir de este trabajo, se implementa un modelo metodológico orientado a fomentar los procesos de comunicación entre distintos estudiantes. Con esta finalidad se constituyen cinco grupos de carácter heterogéneo en relación a los diferentes ritmos y niveles de aprendizaje, género, habilidades sociales, grado de atención, etc.

Cada uno de ellos está formado por cuatro o cinco compañeros y dirigido por un alumno tutor con quien previamente el docente se ha reunido y le ha explicado la estrategia que tiene que trabajar en su grupo. Los estudiantes coordinadores se seleccionan en función del dominio del proceso lector y de su destacada habilidad comunicativa. Los responsables cuentan con diferentes materiales de lectura que el profesorado les ha entregado, los cuales están distribuidos en cinco sesiones y orientados al desarrollo de las siguientes estrategias:

- Activación de conocimientos previos y formulación de predicciones a partir de títulos, ilustraciones, personajes, etc. para su comprobación tras la lectura de pequeños textos.
- Extraer el significado de palabras desconocidas y realización de inferencias a partir de pistas contextuales en pequeños párrafos.
- Subrayar las ideas principales y resumir pequeños textos mediante una proposición (macrorreglas).
- Cumplimentar el organizador gráfico a partir de la lectura de pequeños textos narrativos (superestructura).
- Dividir un texto en párrafos y generar autopreguntas para elaborar titulares según las ideas más importantes.

En la tercera sesión, cada grupo comienza a trabajar con un coordinador una de las estrategias anteriores. La dinámica organizativa consiste en que inicialmente los responsables

explican el trabajo que deben realizar y mediante el material facilitado, tras un periodo de reflexión individual se efectúa la lectura de los textos en voz alta por uno de los estudiantes, para posteriormente comenzar la puesta en común a modo de tertulia dialógica, favoreciendo la participación igualitaria de todos los integrantes del grupo en relación a la estrategia encomendada. En la siguiente sesión, los integrantes de los grupos rotan pasando a ejercitar otra estrategia. Cuando todos los grupos han realizado el trabajo propuesto por los distintos coordinadores se completa un «recorrido», y en la siguiente sesión se realiza una lectura colectiva dirigida por el docente con la finalidad de poner en común todos los aprendizajes adquiridos. El proceso se repite hasta que se completan cinco «recorridos» concluyéndose con una nueva lectura conjunta del grupo clase en la que se ponen de manifiesto las distintas estrategias que se han trabajado en cada uno de los grupos interactivos. Finalmente se efectúa una autoevaluación sobre el proceso realizado y los aprendizajes adquiridos.

El grupo control recibe este mismo programa de enseñanza pero con la diferencia de que el alumnado trabaja de manera individualizada siguiendo el modelo magistral tradicional.

## Resultados

Con la finalidad de analizar el cambio en las variables objeto de es-

tudio se realizan análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) con las puntuaciones obtenidas en los test administrados en la fase pretest, posttest y en la diferencia posttest-pretest, así como análisis de varianza con las puntuaciones pretest (MANOVAs, ANOVAs) y análisis de covarianza (MANCOVAs, ANCOVAs) de las diferencias posttest-pretest en experimentales y control en las variables medidas antes y después de la intervención. Estos análisis se llevan a cabo con el programa SPSS 20.0. Además, se calcula el tamaño del efecto (d de Cohen) (pequeño  $< .50$ ; moderado  $.50-.79$ ; grande  $\geq .80$ ). Los resultados del MANOVA pretest para el conjunto de variables pone de relieve que antes de la intervención no existen diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1, 128) = 1.32, p > .05$ . Sin embargo, los resultados del MANCOVA de las diferencias posttest-pretest, usando las puntuaciones pretest como covariables son significativos  $F(1, 128) = 2.51, p < .05$ . Estos datos ponen de manifiesto que el programa de intervención tiene un efecto significativo. Para analizar el cambio en cada variable se realizan análisis descriptivos y de varianza que se presentan en la Tabla 1.

### **Cambios en la comprensión a nivel sintáctico**

Con el objeto de analizar la eficacia del programa en el desarrollo de la comprensión lectora a nivel sintáctico, se estudian los cambios en las puntuaciones

obtenidas en el test BECOLE. El MANOVA pretest no evidencia diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1, 128) = 2.64, p > .05$ ; sin embargo, los resultados del MANCOVA posttest-pretest,  $F(1, 128) = 1.47, p < .05$ , confirman diferencias significativas entre ambas condiciones. Respecto al análisis de cada variable de forma independiente en la comprensión de estructuras sintácticas se observa un aumento mayor en los experimentales ( $M = .62$ ) que en el grupo control ( $M = .13$ ). Los resultados del ANOVA pretest ponen de manifiesto que en esta fase no hay diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1, 128) = .10, p > .05$ . Sin embargo, el ANCOVA posttest-pretest evidencia diferencias estadísticamente significativas entre condiciones,  $F(1, 128) = 6.86, p < .01$ ; el tamaño del efecto es pequeño ( $r = .24$ ), lo que pone de relieve una mejora de la capacidad para reconocer la información escrita a nivel sintáctico atribuible al programa de intervención.

### **Cambios en la comprensión a nivel sintáctico-semántico**

Para analizar la eficacia del programa en el desarrollo de la comprensión lectora a nivel sintáctico-semántico, se estudian los cambios en las puntuaciones obtenidas en el test TE-CLE, observándose un aumento mayor en los experimentales ( $M = .90$ ) que en el grupo control ( $M = .18$ ). Los resultados del ANOVA pretest ponen de manifiesto que en esta fase no hay



diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1, 128) = .563$ ,  $p > .05$ . Sin embargo, el ANCOVA posttest-pretest evidencia diferencias estadísticamente significativas entre condiciones,  $F(1, 128) = 18.10$ ,  $p < .001$ ; el tamaño del efecto es moderado ( $r = .57$ ), lo que pone de manifiesto una mejora de la comprensión a nivel sintáctico-semántico como consecuencia de la realización del programa de intervención.

### Cambios en la comprensión semántica relacional

Con el propósito de evaluar el impacto del programa en la comprensión semántica relacional en pequeños textos, se analizan los cambios en las puntuaciones obtenidas en el test ACL-3. El MANOVA pretest realizado con el conjunto de las cuatro variables medidas (comprensión literal, inferencial, reorganizativa y crítica) no evidencia diferencias significativas en la fase pretest entre experimentales y control,  $F(1, 128) = 2.37$ ,  $p > .05$ . Sin embargo, se encuentran diferencias significativas en el MANOVA posttest-pretest,  $F(1, 128) = 5.14$ ,  $p < .01$ , al igual que en el MANCOVA posttest-pretest,  $F(1, 128) = 6.16$ ,  $p < .01$ . Como se puede observar en la Tabla 1, en la variable *comprensión inferencial*, la muestra experimental obtiene un incremento ( $M = .58$ ), superior al conseguido por el grupo control ( $M = .17$ ). Los resultados del ANOVA pretest ponen de manifiesto que en esta fase no hay diferencias significativas entre experimentales y control,

$F(1, 128) = .54$ ,  $p > .05$ . Sin embargo, los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest evidencian resultados significativos,  $F(1, 128) = 11.48$ ,  $p < .001$ ; el tamaño del efecto es moderado ( $r = .52$ ). En la variable *comprensión reorganizativa* se constatan de igual modo incrementos superiores en los experimentales ( $M = .65$ ) frente a los del grupo control ( $M = .10$ ). Los resultados del ANOVA pretest evidencian que a priori no existen diferencias significativas entre ambas condiciones,  $F(1, 128) = .519$ ,  $p < .05$ , realizándose un ANCOVA de las diferencias posttest-pretest que indican diferencias significativas,  $F(1, 128) = 19.50$ ,  $p < .001$ , siendo el tamaño del efecto moderado ( $r = .63$ ). Al igual que en las dos variables anteriores, en el caso de la *comprensión crítica* también el grupo experimental supera en su diferencia de medias posttest-pretest ( $M = .67$ ) a los sujetos del grupo control ( $M = .18$ ). El ANOVA pretest muestra que antes de empezar la intervención no hay diferencias significativas entre experimentales y control  $F(1, 128) = .264$ ,  $p > .01$ , efectuándose un ANCOVA de las diferencias posttest-pretest que también indica diferencias significativas,  $F(1, 128) = 14.78$ ,  $p < .001$ ; el tamaño del efecto es moderado ( $r = .60$ ). Estos datos ponen de relieve una importante mejora del desarrollo de la comprensión semántica relacional en estructuras textuales atribuible al programa de intervención, que se evidencia en el incremento significativo de la comprensión inferencial, reorganizativa y crítica.

Tabla 1  
*Medias y Desviaciones Típicas en Comprensión Lectora a Nivel Sintáctico, Semántico Oracional y Textual y Resultados del Análisis de Varianza y Covarianza para el Grupo Experimental y Control*

Variables	Grupo experimental (n = 180)						Grupo control (n = 175)						Experimental-Control (n = 355)						
	Pre		Post		Pre-Post		Pre		Post		Pre-Post		Anova Pretest		Anova Postest		Anova Pretest-Postest		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F (1, 128)	d	
<b>BECOLE</b>																			
Comp. Órdenes	2.00	.97	2.45	.85	.45	.65	2.10	.87	2.33	.89	.23	.55	.34	0.19	.750	.41	6.86**	0.24	
Comp. E. Sintácticas	1.90	.85	2.52	.75	.62	.56	1.92	.82	2.05	.79	.13	.67	.10	0.12	4.37*	6.86**	0.24		
<b>TECLE</b>																			
C. Sintáctica-Semántica	1.65	.57	2.55	.24	.90	.44	1.75	.85	1.93	.35	.18	.39	.563	0.22	18.86***	18.10***	0.57		
<b>ACL-3</b>																			
C. Literal	1.93	.80	2.18	.87	.25	.85	1.95	.89	2.17	.74	.22	.82	.12	0.15	.60	.40	11.48***	0.52	
C. Inferencial	1.87	.74	2.45	.53	.58	.54	1.90	.81	2.07	.72	.17	.31	.54	0.18	8.66**	11.48***	0.52		
C. Reorganizativa	1.60	.69	2.25	.79	.65	.44	1.68	.56	1.78	.86	.10	.65	.519	0.23	14.42***	19.50***	0.63		
C. Crítica	1.42	.53	2.08	.74	.67	.35	1.47	.65	1.65	.87	.18	.75	.264	0.19	13.27***	14.78***	0.60		
<b>ESCOLA</b>																			
Planificación	1.45	.63	1.90	.47	.45	.56	1.42	.73	1.57	.48	.15	.75	.105	0.23	6.85**	8.09**	0.52		
Supervisión	1.47	.67	2.08	.56	.62	.67	1.50	.56	1.73	.66	.23	.84	.116	0.19	13.27***	9.48**	0.56		
Evaluación	1.47	.83	2.13	.74	.67	.57	1.55	.86	1.77	.68	.22	.67	.588	0.16	9.21**	11.04***	0.58		

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

Tabla 2  
Medias y Desviaciones Típicas de los Participantes Experimentales en Comprensión Lectora a Nivel Sintáctico, Semántico, Ortográfico y Fonológico en la Fase Pretest y en la Diferencia Pretest-Posttest

Variables	Grupo experimental Pretest				Grupo experimental Posttest-Pretest				Anova		Anova		
	Chicos (n = 82)		Chicas (n = 98)		Chicos (n = 82)		Chicas (n = 98)		Pretest	Posttest	Pretest-Posttest	Pretest-Posttest	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F (1, 128)	d	F (1, 128)	d	
<b>BECOLE</b>													
Comp. Órdenes	2.03	.85	2.07	.97	.37	.45	.31	.43	.35	0.22	.60	.25	0.25
Comp. E. Sintácticas	1.76	.71	2.05	.68	.37	.65	.38	.86	.54	0.24	.401	.216	0.27
<b>TECLE</b>													
C. Sintáctica-Semántica	1.66	.46	1.74	.49	.47	.68	.61	.65	.330	0.25	.554	.811	0.31
<b>ACL-3</b>													
C. Literar	2.07	.54	1.82	.75	.19	.59	.28	.68	.664	0.23	.462	.15	0.21
C. Inferencial	1.84	.76	1.98	.58	.43	.75	.35	.84	.70	0.22	.265	.170	0.28
C. Reorganizativa	1.66	.73	1.62	.62	.29	.53	.46	.86	.108	0.26	.492	.477	0.24
C. Crítica	1.42	.52	1.46	.63	.42	.54	.43	.72	.131	0.14	.23	.44	0.19

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

### Cambios en las habilidades metacognitivas de la lectura

Para evaluar si el programa es eficaz en el desarrollo de las habilidades metacognitivas que intervienen en el aprendizaje de la lectura se analizan los cambios en las puntuaciones logradas en la escala de conciencia lectora (ESCOLA). El MANOVA pretest realizado para el conjunto de las variables de la prueba pone de manifiesto que no existen diferencias significativas en la fase pretest entre experimentales y control,  $F(1, 128) = 2.36, p > .05$ . Sin embargo, se encuentran diferencias significativas en el MANOVA posttest-pretest,  $F(1, 128) = 3.52, p < .01$ , al igual que en el MANCOVA posttest-pretest,  $F(1, 128) = 4.63, p < .01$ . Como se puede observar en la Tabla 1, en la variable *planificación* el grupo experimental obtiene una mejora ( $M = .45$ ), mayor que la conseguida por el grupo control ( $M = .15$ ). Los resultados del ANOVA pretest ponen de manifiesto que en esta fase no hay diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1, 128) = .105, p > .05$ . Sin embargo, los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest indican resultados significativos,  $F(1, 128) = 8.09, p < .01$ ; el tamaño del efecto es moderado ( $r = .52$ ). En la variable *supervisión* se constatan de igual modo incrementos superiores en los experimentales ( $M = .62$ ) frente a los del grupo control ( $M = .23$ ). En el ANOVA pretest los datos obtenidos ponen de manifiesto que en esta fase no hay diferencias significativas entre experimentales y control,

$F(1, 128) = .116, p > .05$ . No obstante, los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest indican resultados significativos,  $F(1, 128) = 9.48, p < .01$ , siendo el tamaño del efecto moderado ( $r = .56$ ). También se produce una mejora tendencialmente significativa en *evaluación*, con un aumento mayor en los experimentales ( $M = .67$ ) que en el alumnado perteneciente al grupo control ( $M = .22$ ). Los resultados del ANOVA pretest ponen de manifiesto que en esta fase no hay diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1, 128) = .588, p > .05$ . Sin embargo, los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest indican resultados significativos,  $F(1, 128) = 11.04, p < .001$ ; el tamaño del efecto es moderado ( $r = .58$ ). Estos datos ponen de manifiesto una mejora del aprendizaje de las estrategias de lectura atribuible al programa de intervención puesto en práctica.

### Influencia del sexo en los efectos del programa

Con la finalidad de explorar si el programa tiene un efecto diferencial con respecto al sexo, es decir, si es más beneficioso para los chicos o las chicas, o si el cambio producido por el programa es similar en ambos sexos se efectúan análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y de varianza (ANOVAs, ANCOVAs) en la fase pretest y en las diferencias posttest-pretest en función del sexo. Los resultados se exponen en la Tabla 2.

En relación a la *comprensión sintáctica*, ni el MANCOVA posttest-

pretest,  $F(1, 128) = 2.46, p > .05$ , ni los ANCOVAS posttest-pretest (ver Tabla 2) muestran diferencias significativas en función del sexo. En la *comprensión a nivel oracional*, ni el MANCOVA posttest-pretest  $F(1, 128) = 2.54, p > .05$ , ni los ANCOVAS posttest-pretest muestran diferencias significativas. De igual modo, respecto a las variables relativas a la *comprensión textual* ni el MANCOVA posttest-pretest  $F(1, 128) = 3.24, p > .05$ , ni los ANCOVAS posttest-pretest evidencian diferencias. En consecuencia, en ninguna de las facetas estudiadas se producen efectos diferenciales del programa en función del sexo.

### Discusión

El objetivo del presente estudio ha sido comprobar el efecto que la intervención de un programa orientado al desarrollo de las estrategias de comprensión basado en la lectura dialógica presenta en la mejora de la competencia lectora. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la instrucción a través de grupos interactivos mejora de manera muy significativa el proceso de adquisición de la lectura. Estos datos coinciden con las afirmaciones de Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) quienes señalan que los escolares pueden experimentar una mejora en el uso de estrategias si se implementan experiencias de aprendizaje adecuadas. Un motivo de este logro puede deberse a las contribuciones que la reflexión conjunta

ofrece a las aportaciones personales. De hecho, son varios los estudios que han demostrado el efecto positivo de la reflexión compartida en el aprendizaje de los estudiantes (Coulson y Harvey, 2013).

Analizando los diferentes niveles de comprensión de la información escrita, se comprueba que el grupo experimental ha mejorado de manera significativa respecto al grupo control en la capacidad comprensiva a nivel sintáctico oracional, lo que refleja que el programa implementado permite captar las relaciones sintagmáticas dentro del enunciado. Lo que indica que la enseñanza de estrategias que potencien la identificación del sentido global mediante la utilización de pequeños textos favorece la captación del significado textual ya desde el nivel oracional.

También el alumnado del grupo experimental logra resultados mayores en la comprensión sintáctico-semántica cuando la eficacia lectora está determinada por el dominio de los procesos básicos de decodificación. Se interpreta por tanto, que la intervención puesta en práctica favorece la capacidad decodificadora de rasgos, letras, palabras y pseudopalabras, así como el análisis del significado a nivel oracional.

En relación a la comprensión semántica relacional, los datos obtenidos indican que aunque los resultados del grupo experimental respecto al control son superiores en la capacidad para acceder a la información literal, no existen diferencias relevantes en esta faceta entre ambos

grupos, lo que significa que la instrucción no influye en el recuerdo de la información presente en el texto. Sin embargo, el programa de intervención sí que contribuye de manera relevante a la mejora del resto de niveles de comprensión lectora. En concreto, se han producido mejoras significativas en la realización de inferencias a partir de la información textual, lo que indica que el lector mejora en la capacidad para obtener significados implícitos en el texto haciendo uso de los conocimientos previos y las reglas gramaticales, además de tener la facultad de añadir información al texto, construir más significados y lograr una mejor comprensión del mismo. De igual modo, se comprueba la mejora en la comprensión reorganizativa, reflejando un incremento en la capacidad para sintetizar, resumir y reordenar las ideas a partir de la información que se va obteniendo, lo que se traduce en una mejor síntesis comprensiva del texto. También se producen mejoras en el grupo instruido en la comprensión crítica lo que implica una mayor capacidad para valorar el contenido de los textos bajo un punto de vista personal, deducir, expresar opiniones y emitir juicios diferenciando los hechos de las opiniones, siendo capaz de integrar la lectura en las propias experiencias y esquemas cognitivos. Es decir, el programa favorece el desarrollo de la capacidad comprensiva a nivel semántico permitiendo al lector atribuir significado a lo nuevo, organizar, interpretar la información textual e integrar

la nueva información que aprende en sus esquemas de conocimiento.

Estos resultados coinciden con los aportes de otros estudios (Stevens, Slavin, y Farnish, 1991; Uttero, 1988) sobre los efectos del aprendizaje compartido entre iguales para la mejora de la identificación de las ideas principales, ofreciéndose en este trabajo una mayor concreción sobre los diferentes niveles de comprensión lectora.

Respecto al desarrollo de las habilidades metacognitivas de la lectura, los datos obtenidos por el grupo experimental evidencian las mejoras logradas en las distintas estrategias de aprendizaje de la lectura, las cuales contribuyen a la toma de conciencia del proceso de comprensión. En consecuencia, al analizar los resultados se observa que se producen mejoras significativas en relación a las distintas estrategias que intervienen en la comprensión de un texto: planificación, supervisión y evaluación, lo que indica que el alumnado que ha participado en el programa organizado en equipos interactivos ha mejorado de manera significativa respecto al grupo control, entre otros aspectos en: la capacidad para definir los objetivos de lectura, efectuar predicciones e hipótesis, detectar cuando se encuentran dificultades seleccionando las estrategias más adecuadas para superarlas, verificar si se logran los objetivos establecidos, identificar al concluir la lectura el grado de comprensión alcanzado y reflexionar sobre la efectividad de las estrategias empleadas.

En definitiva, los resultados analizados en su conjunto en los diferentes

niveles de comprensión lectora constatan los efectos positivos del programa favoreciendo la adquisición y el grado de conocimiento que tiene el lector de las estrategias con que cuenta para comprender un texto, así como del control que ejerce sobre estas para optimizar su proceso de comprensión, lo cual puede ser debido tal y como señala Cazden (1989) a que cuando los sujetos trabajan conjuntamente en una tarea pueden aprender los unos de los otros incorporando nuevas estrategias sin la necesidad de que se den procesos instruccionales explícitos. Además, al igual que Olivares, Fidalgo y Torrance (2016) consideramos que el proceso comprensivo se verá favorecido en la medida que se ayude a los estudiantes a comprender las diferentes demandas de la tarea y se promuevan estrategias cognitivas y de autorregulación que faciliten el procesamiento cognitivo implicado en la lectura.

Existen evidencias empíricas que indican que los aprendices que presentan dificultades de lectura usan escasas estrategias de comprensión, son incapaces de activar los conocimientos previos apropiados, manifiestan carencias tanto en la construcción de la representación estructurada del texto, como en la realización de inferencias y en el uso del conocimiento metacognitivo (Cano, García, Justicia, y García-Berbén, 2014; Ripoll y Aguado, 2014), de ahí la importancia que presenta la puesta en práctica de programas de enseñanza de estrategias de aprendizaje de la lectura desde los primeros cursos escolares.

En lengua inglesa existen revisiones sobre la eficacia que presentan distintos tipos de programas para el aprendizaje de las estrategias de comprensión, entre estos se encuentran los centrados en la generación de preguntas, los que se basan en sistemas de lecturas repetidas, en la generación de estrategias de auto-supervisión, o en la realización de actividades de escritura para mejorar la comprensión lectora (Durukan, 2011), todos los cuales muestran en su conjunto que se pueden conseguir mejoras en la comprensión lectora del alumnado con o sin dificultades de aprendizaje. Sin embargo, para los estudiantes hablantes en español se observa una grave carencia en la investigación sobre métodos de mejora de la comprensión lectora (Ripoll, 2014). Además, los diferentes programas de instrucción que se implementan coinciden en conceder un protagonismo al alumnado a nivel individual, desatendiendo el potente valuar que ofrece la puesta en común en voz alta del pensamiento, tan importante para el desarrollo de las habilidades de reflexión y análisis del propio aprendizaje.

La lectura dialógica como se ha comprobado en este trabajo constituye un medio de gran valía para la mejora de la comprensión, ya que posibilita un incremento de las interacciones alrededor de las actividades de lectura, permitiendo que el proceso de construcción de significado y creación de sentido en relación al texto escrito sea compartido. El aprendizaje de las estrategias lectoras aumenta a partir de la exposición de los conocimientos

previos que poseen los distintos compañeros sobre la información textual, de las aportaciones personales y de la reflexión que se va efectuando sobre cada una de las estrategias implementadas sobre el proceso de lectura, lo que favorece la toma de decisiones sobre qué estrategias de lectura aplicar, cómo aplicarlas de manera eficaz, cuándo aplicar cada una de ellas, etc. conocimiento que permitirá al lector, identificar, seleccionar y utilizar las estrategias más adecuadas en cada situación concreta.

Mediante la lectura dialógica se posibilita hacer explícitas las estrategias que tanto el profesorado como los propios estudiantes van utilizando para construir el significado del texto. La verbalización de las estrategias de comprensión que se produce en los grupos interactivos mediante las aportaciones de los distintos compañeros a través de la reflexión individual y colectiva puede considerarse una medida eficaz para la adquisición de estrategias de aprendizaje de la lectura.

A partir de los resultados del presente estudio, a nivel práctico se sugiere el diseño de programas orientados al desarrollo de las estrategias lectoras, en concreto hacia aquellas que contribuyan a la activación de conocimientos previos, a la identificación de ideas principales, la construcción de inferencias, el uso de organizadores gráficos, y a la supervisión del proceso de comprensión, a través de la creación de grupos interactivos que potencien la puesta en común, el análisis reflexivo y el pensamiento en voz alta. Una limitación de este trabajo es que no se realizó un seguimiento para evaluar si los resultados se mantienen en el tiempo, por lo que una cuestión relevante para estudios futuros debería ser incluir medidas de seguimiento que permitan comprobar si los efectos de las intervenciones efectuadas presentan continuidad en los niveles superiores, o si por el contrario, si carecen de continuidad se desvanecen.

## Referencias

- Aguilar, C. Alonso, M. J., Padrós, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 31-44.
- Agustí, M., Ballart, M., y M. García (2014). Aprender a leer con la lectura compartida: otra lectura es posible. *Aula de Innovación Educativa*, 231, 39-43.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora: Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cano, F., García, A., Justicia, F., y 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
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Cazden, C. (1989). Richmond Road: A multilingual/multicultural primary school in Auckland, New Zealand. *Language and Education* 3, 143-166. doi: 10.1080/09500788909541258.
- Coulson, D., y Harvey, M. (2013). Scaffolding student reflection for experience-based learning: A framework. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 401-413, doi: 10.1080/13562517.2012.752726
- Cuadro, A., Costa, D., Trías, D., y Ponce de León, P. (2009). *Evaluación del nivel lector. Test de eficacia lectora (TE-CLE)*. Montevideo: Prensa médica latinoamericana.
- Durukan, E. (2011). Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) technique on reading-writing skills. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 102-109. doi: 10.5539/elt.v8n5p11
- Galve, J. L. (2005). *BECOLE. Batería de evaluación cognitiva de la lectura y la escritura*. Madrid: EOS.
- Goikoetxea, E., y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros. Breve revisión. *Educación XXI*, 18, 303-324. doi: 10.5944/educxx1.18.1.12334
- Gutiérrez-Braojos, C., y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., y Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765-778. doi: 10.1037/a0015956
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science (Vol. 1)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- Olivares, F., Fidalgo, R., y Torrance, M. (2016). Diferencias en la auto-eficacia lectora entre cursos en la escolaridad y en función del género. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 45-63. doi: 10.1387/revpsicodidact.13832
- Puente, A., Jiménez, V., y Alvarado, J. M. (2009). *Escala de conciencia lectora (ESCOLA). Evaluación e intervención psicoeducativa de procesos y variables metacognitivas durante la lectura*. Madrid: EOS.
- Ripoll, J. C. (2014). ¿Existen métodos de mejora de la comprensión lectora en español y basados en evidencias? *Investigaciones sobre Lectura*, 2, 44-52.
- 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. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., y Farnish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16. doi: 10.1037/0022-0663.83.1.8
- Uttero, D. A. (1988). Activating comprehension through cooperative learning. *Reading Teacher*, 41(4), 390-395.

Raúl Gutiérrez: Profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Licenciado en Psicopedagogía, Doctor en el Departamento de Didáctica e Innovación Educativa. Docente de amplia experiencia en las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y en la enseñanza Universitaria en las carreras de Magisterio, Psicopedagogía y Grado de Educación Infantil. Su línea de investigación está centrada en el proceso de adquisición de las habilidades lingüísticas. Es autor de diferentes publicaciones y proyectos editoriales y ha impartido numerosos cursos de formación del profesorado en todas las etapas educativas.

Fecha de recepción: 25-09-2015

Fecha de revisión: 07-02-2016

Fecha de aceptación: 28-02-2016