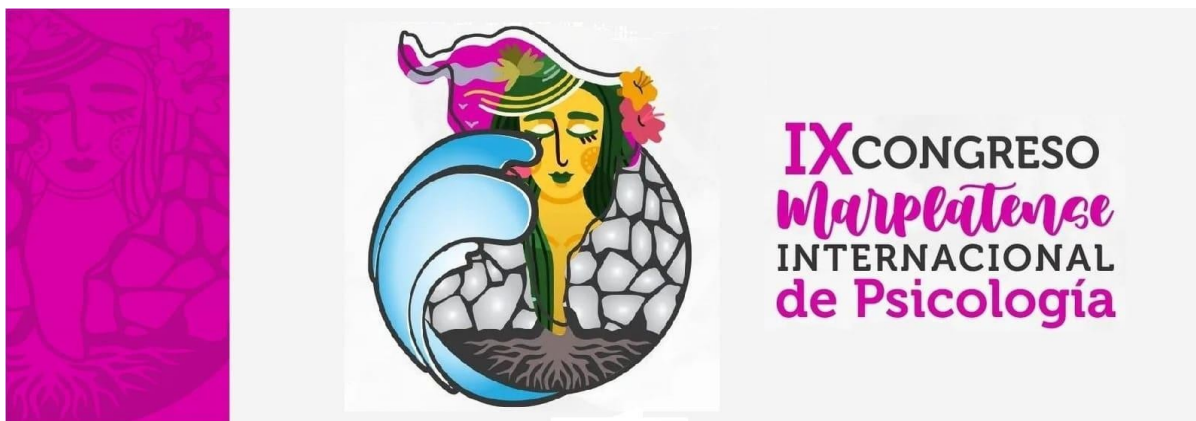




### Título

**Escribir para comprender textos. Revisión de trabajos empíricos en la enseñanza de nivel secundario.**

Autorxs:

Lo Gioco, Carla; Marder, Sandra Esther; Jaquenod Rocío; Giorgis Sol

Mails de contacto

[carlalogioco@hotmail.com](mailto:carlalogioco@hotmail.com) , [sandramarder@gmail.com](mailto:sandramarder@gmail.com)

Instituciones y/o lugares de referencia:

Universidad Nacional de La Plata – Facultad de Psicología  
CONICET – Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas  
CEREN (CIC-PBA) – Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil

Resumen:

La lectura y la escritura son habilidades fundamentales para la comprensión de textos en estudiantes del nivel secundario. Existe evidencia empírica que demuestra que la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de escritura contribuyen a mejorar la comprensión y las habilidades lectoras. Por este motivo, enseñar a escribir de forma sistemática a estudiantes secundarios podría tener un fuerte impacto en la fluidez y la comprensión lectora.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el impacto de la enseñanza de estrategias de escritura para la comprensión lectora en estudiantes del nivel secundario a partir de los resultados obtenidos en 25 estudios empíricos

recuperados de un meta-análisis reciente (Graham & Herbert, 2011) llevados a cabo en escuelas secundarias de Estados Unidos entre 1930 y 2008, con el fin de reflexionar sobre la importancia de brindar herramientas a los docentes y equipos profesionales que trabajan en la escuelas y así fortalecer la lectura de los estudiantes como medio indispensable del aprendizaje.

Eje Temático:

Psicología Educacional

Subtema:

Estudio sobre desarrollo y aprendizaje

Palabras claves:

Comprensión lectora, estrategias, escritura, estudiantes de secundaria

Trabajo (máximo 8 paginas- incluida bibliografía y gráficos)

## **Introducción**

La lectura y la escritura son habilidades fundamentales para la comprensión de textos en estudiantes del nivel secundario. Existe evidencia empírica que demuestra que la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de escritura contribuyen a mejorar la comprensión y las habilidades lectoras. Escribir sobre el material leído permite a los estudiantes registrar, organizar e integrar la información de un texto, así como construir una representación mental coherente de su contenido (Kintsch, 1988). Por este motivo, enseñar a escribir de forma sistemática a estudiantes secundarios podría tener un fuerte impacto en la fluidez y la comprensión lectora.

Para que los estudiantes se conviertan en lectores hábiles se requieren intervenciones pedagógicas en todos los niveles de enseñanza, desde la educación inicial hasta el nivel superior. El desarrollo de la comprensión y la producción del lenguaje oral, el aprendizaje del sistema de escritura, la comprensión de textos y la instrucción en procedimientos de lectura y de escritura son desafíos transversales al sistema educativo y los docentes no siempre cuentan con capacitaciones y conocimientos sobre programas de intervención especializados en el abordaje de

estas problemáticas y se dedican la mayor parte del tiempo a la transmisión de los contenidos curriculares de las asignaturas que dictan, sin percatarse de que estas habilidades y conocimientos atraviesan la enseñanza y aprendizaje en las aulas.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el impacto de la enseñanza de estrategias de escritura para la comprensión lectora en estudiantes del nivel secundario a partir de los resultados obtenidos en 25 estudios empíricos recuperados de un meta-análisis reciente (Graham & Herbert, 2011) llevados a cabo en escuelas secundarias de Estados Unidos entre 1930 y 2008, con el fin de reflexionar sobre la importancia de brindar herramientas a los docentes y equipos profesionales que trabajan en la escuelas y así fortalecer la lectura de los estudiantes como medio indispensable del aprendizaje.

### **Formulación del problema**

Según el Informe Nacional de las Pruebas Aprender (MEN, 2022), a fin de sexto año de primaria y tras la pandemia, se observa en el área Lengua la baja más pronunciada con 19,3 puntos porcentuales, dado que en 2018 el 75,3% de los alumnos alcanzaron resultados satisfactorios o avanzados y en 2021 este porcentaje disminuyó a 56%. Como es sabido, estas son pruebas estandarizadas que permiten conocer los logros de aprendizaje de los alumnos del sistema educativo a nivel nacional y de manera comparada para todas las provincias y niveles socioeconómicos. También resulta preocupante observar el dato que en Lengua, el 78,2% de los estudiantes del último año de la primaria de NSE alto obtuvieron los dos mejores niveles de desempeño. En el NSE medio el porcentaje fue 58,8% y en el NSE bajo fue 28,9%. Los estudiantes pertenecientes al NSE bajo que en general asisten a escuelas estatales son los que presentan mayor baja en los resultados satisfactorios y avanzados: 30,1 puntos porcentuales (Catri, Nistal y Volman, 2022 de Argentinos por la educación, 2021).

Para evaluar la magnitud del problema podemos pensar qué sucede cuando comparamos el desempeño de nuestro país con países de la región o de otras regiones. Dos ejemplos son: las pruebas PISA de la OCDE y las pruebas de la UNESCO. En las últimas pruebas estandarizadas internacionales realizadas por UNESCO (ERCE), Argentina mostró una caída en los resultados obtenidos para los

alumnos de 6to grado respecto a 2013 (TERCE) tanto en lengua como en matemáticas, disminuyendo 1,4% su puntaje en lengua y 4,4% su puntaje en matemáticas. Por otro lado, de acuerdo con el Informe Internacional de las pruebas internacionales PISA (2018), los resultados de Argentina sobre el desempeño en Lectura concluyen que cada 4 estudiantes de 15 años, dos se encuentran por debajo del nivel básico y en la escala total muy pocos alcanzan una lectura autónoma.

Desde el punto de vista histórico, existen algunos hitos que dan cuenta de reformulaciones que se hacen en la enseñanza de la lectura a partir de los datos de la investigación, este es el caso de lo que ocurre en el año 2000 con el Panel Nacional de Lectura (Shanahan, 2005). Dicho panel examinó 205 estudios sobre instrucciones para la comprensión lectora y entre las estrategias estudiadas se incluyó la redacción de resúmenes, la formulación de respuestas a partir de preguntas, el uso de organizadores gráficos, entre otras. En general, se encontró que todas las estrategias confieren alguna ventaja de aprendizaje a los estudiantes pero el valor de un enfoque se determina mejor mediante la evidencia que muestra su confiabilidad a través de estudios de investigación repetidos y se concluyó que había suficiente evidencia que respalda la enseñanza de siete estrategias de comprensión, a saber: formulación de preguntas, seguimiento, resumen, respuesta a preguntas, mapeo de historias, organizadores gráficos y agrupación cooperativa.

Entonces, de qué hablamos cuando hablamos de comprensión. La comprensión lectora es un proceso multicomponencial que implica la construcción de una representación semántica coherente a partir de la decodificación del contenido de un texto que luego se integra en la estructura cognitiva del lector (Kintsch, 1988; Van Dijk & Kintsch, 1983). Si los estudiantes presentan dificultades en su dominio, el aprendizaje escolar se les dificulta y esto puede llevar al fracaso escolar (Oakhill y Garnham, 1988). Carrasco por su lado la define como: “leer es un proceso de construcción determinado culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito” (2001:131).

En un meta-análisis reciente, Graham & Herbert (2011) examinaron el tamaño del efecto de 25 estudios basados en la estrategia de toma de notas, de los cuales

recuperamos 11, 19 estudios basados en la estrategia de resumen, de los cuales recuperamos 9 y 8 estudios basados en la estrategia de formulación de respuestas escritas a partir de preguntas, de los cuales recuperamos 5. Para cada estrategia, los métodos de escritura variaron considerablemente.

En su trabajo, los autores intentaron responder a tres preguntas: 1) ¿Escribir sobre el material leído mejora la comprensión del texto por parte de los estudiantes?, 2) ¿La enseñanza de habilidades de escritura fortalece las habilidades de lectura de los estudiantes? y 3) ¿Aumentar la cantidad de estudiantes que escriben mejora lo bien que leen? A los efectos de analizar el impacto de la enseñanza de estrategias de escritura para la comprensión lectora en estudiantes del nivel secundario, retomaremos 25 estudios empíricos que fueron clasificados a partir de la pregunta 1.

A continuación, se presenta la Tabla 1 que detalla cuáles son los estudios recuperados del meta-análisis, el grado escolar de los estudiantes de secundaria que conformaron cada muestra, el tipo de tratamiento que recibió el grupo experimental versus el tipo de actividad que realizó el grupo control en cada experimento, si hubo entrenamiento en alguna estrategia de escritura que se les haya enseñado para mejorar la comprensión lectora, el tipo de contenido del material leído por los estudiantes durante el experimento, el género textual y el tamaño del efecto de la variable “comprensión” en cada estudio, según lo reportado por Graham y Herbert (2011).

**TABLA 1. Matriz de extracción de artículos seleccionados**

| Estudios (N=25)                 | Grado escolar | Tipo de tratamiento y estrategias                         | Entrenamiento en escritura | Contenido del material leído | Género textual | ES    |
|---------------------------------|---------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------|----------------|-------|
| Salisbury, 1934                 | 7, 9 & 12     | Redacción de resúmenes vs. consigna de escritura habitual | Si                         | Artes del Lenguaje           | Expositivo     | 0.57  |
| Bates, 1981                     | 9             | Redacción de resúmenes vs. lectura y relectura            | No                         | Artes del Lenguaje           | Expositivo     | -0.17 |
| Faber, Morris & Lieberman, 2000 | 9             | Toma de notas estructurada vs. lectura general            | Si                         | Ciencias Sociales            | Expositivo     | 0.03  |

|                                     |        |                                                                     |    |                    |            |       |
|-------------------------------------|--------|---------------------------------------------------------------------|----|--------------------|------------|-------|
| Klugh, 2008                         | 9      | Toma de notas estructurada vs. consigna de escritura habitual       | Si | Ciencias Sociales  | Expositivo | 0.10  |
| Slater, 1982                        | 9      | Toma de notas estructurada vs. lectura general                      | Si | Ciencias Sociales  | Expositivo | 0.76  |
| Slater, 1982                        | 9      | Toma de notas desestructurada vs. lectura general                   | No | Ciencias Sociales  | Expositivo | 0.87  |
| Trasborg, 2005                      | 9 & 10 | Redacción de resúmenes vs. consigna de escritura habitual           | Si | Ciencias Sociales  | Expositivo | 0.38  |
| Ianger & Applebee, 1987             | 9 & 11 | Multitratamiento (*)                                                | No | Ciencias Sociales  | Expositivo | 0.37  |
| Peverly & Wood, 2001                | 9-11   | Formulación de respuestas a partir de preguntas vs. lectura general | No | Artes del lenguaje | Narrativo  | 0.44  |
| Barton, 1930                        | 9-12   | Toma de notas estructurada vs. consigna de lectura habitual         | Si | Ciencias Sociales  | Expositivo | 0.37  |
| Matthews, 1938                      | 9-12   | Toma de notas desestructurada vs. lectura general                   | No | Ciencias Sociales  | Expositivo | -0.15 |
| Placke, 1987                        | 9-12   | Redacción de resúmenes vs. realización de exámenes                  | Si | Ciencias Sociales  | Expositivo | 0.53  |
| Tsai, 1995                          | 9-12   | Redacción de resúmenes vs. lectura y estudio                        | Si | Ciencias Naturales | Expositivo | 0.28  |
| Bean, Singer, Sorter & Frazee, 1983 | 10     | Formulación de preguntas vs. lectura y discusión                    | Si | Ciencias Sociales  | Expositivo | 0.26  |
| Graner, 2007                        | 10     | Redacción de                                                        | Si | Artes del          | Expositivo | 0.20  |
| Hayes, 1987                         | 10     | Multitratamiento                                                    | No | Ciencias Naturales | Expositivo | 0.04  |
| Weisberg & Balajthy, 1989           | 10     | Redacción de resúmenes vs. lectura defectuosa                       | Si | Ciencias Sociales  | Expositivo | 0.43  |
| Hare & Borchardt, 1984              | 10     | Redacción de resúmenes vs. no escribir                              | Si | Ciencias Naturales | Expositivo | 0.44  |
| Andre & Anderson, 1979              | 11-12  | Formulación de preguntas vs. lectura general                        | Si | Psicología         | Expositivo | 0.51  |

|                               |       |                                                             |    |                    |            |       |
|-------------------------------|-------|-------------------------------------------------------------|----|--------------------|------------|-------|
| Bretzing & Kulhavey, 1979     | 11-12 | Redacción de resúmenes vs. lectura general                  | No | Ciencias Sociales  | Expositivo | 0.56  |
| Kulhavey, Dyer & Silver, 1975 | 11-12 | Toma de notas desestructurada vs. lectura general y estudio | No | Artes del lenguaje | Narrativo  | 0.37  |
| Schultz & Di Vesta, 1972      | 11-12 | Toma de notas desestructurada vs. lectura general           | No | Ciencias Sociales  | Expositivo | 0.15  |
| Walko, 1989                   | 12    | Toma de notas desestructurada vs. lectura general y estudio | No | Ciencias Naturales | Expositivo | -0.11 |
| Barton, 1930                  | HS    | Toma de notas estructurada vs. lectura general              | Si | Ciencias Sociales  | Expositivo | 0.83  |
| Licata, 1993                  | HS    | Multitratamiento (*)                                        | No | Ciencias Sociales  | Expositivo | 0.45  |

Nota: ES: tamaño del efecto. HS: High School.

Del total de estudios recuperados (N=25), un 56% incluyó un entrenamiento en estrategias de escritura, mientras que el 44% restante no. El 20% del contenido del material leído fue sobre Artes del Lenguaje, el 60% sobre Ciencias Sociales, el 16% sobre Ciencias Naturales y el 4% sobre Psicología. De los 25 estudios, 23 trabajaron con textos expositivos y 2 con textos narrativos.

En cuanto al tamaño del efecto, 7 estudios presentaron un tamaño del efecto pequeño (igual o cercano a 0.2), 12 estudios presentaron un tamaño del efecto igual o cercano a la magnitud media (0.5), 3 estudios presentaron un tamaño del efecto de alta magnitud (igual o cercano a 0.8) y 3 estudios no presentaron valores estadísticamente significativos (menor a 0). De los 11 estudios basados en la estrategia de toma de notas, 5 presentaron valores positivos, de los 9 estudios basados en la estrategia de resumen, 7 y de los 5 estudios basados en la formulación de respuestas a partir de preguntas, 3. De los estudios que no presentaron un tamaño del efecto positivo, 3 no recibieron un entrenamiento en escritura.

Por último, en los experimentos que arrojaron un tamaño del efecto medio (con un rango entre 0.43 y 0.57), la estrategia más utilizada en el tratamiento de los grupos experimentales fue la redacción de resúmenes. En los estudios que arrojaron un tamaño del efecto alto (con un rango entre 0.76 y 0.87), la estrategia más empleada

fue la toma de notas. En los estudios que obtuvieron un tamaño del efecto bajo o valores que no se consideran estadísticamente significativos, la estrategia más utilizada en el tratamiento fue la toma de notas y la mayoría de los casos no llevó a cabo un entrenamiento de escritura, excepto el estudio de Faber, Morris y Lieberman (2000) que, si bien arrojó un tamaño del efecto bajo (0.03), reveló que la instrucción para tomar notas mejoró la comprensión lectora para los estudiantes de noveno grado. Hay factores que pueden haber influido en el bajo tamaño del efecto, ya que algunos estudiantes que aprendieron el uso de esta técnica no la aplicaron a la hora de estudiar, o no la emplearon de forma correcta, y otros la utilizaron para textos en los cuales tenían poco conocimiento previo pero no para los que les resultaron de mayor interés. Por este motivo se considera que además de la instrucción para el uso de estas estrategias es necesario aplicar las mismas de forma sistemática.

### **Discusión y conclusiones**

A partir de lo expuesto concluimos que los tamaños del efecto de los estudios reportados en general arrojaron efectos positivos. No obstante, es importante advertir que estos valores dependen de una variedad de factores ligados a la especificidad de las intervenciones que exceden a este trabajo y que los recuperamos para reflexionar sobre la siguiente pregunta: ¿Escribir sobre el material leído mejora la comprensión del texto por parte de los estudiantes de nivel secundario?

Podemos responder que los procedimientos de toma de notas, redacción de resúmenes y formulación de respuestas a partir de preguntas parecen conformar juntas o separadas tres estrategias efectivos y que los tamaños del efecto de los estudios que incluyeron la enseñanza de alguna de estas estrategias a los estudiantes de nivel secundario, fueron más altos que los estudios en los que no se les enseñó a utilizarlas de forma sistemática.

El impacto positivo de escribir y enseñar a escribir enfatiza entonces no sólo la efectividad de los estudios relevados, sino la necesidad de brindar herramientas a los docentes y equipos profesionales que trabajan en las escuelas secundarias y así fortalecer la lectura y la escritura de los estudiantes para mejorar la comprensión lectora y trabajar con ambos procesos de manera recíproca. Consideramos que el poder enseñar estas estrategias en las escuelas formando a los docentes para su

ejercicio es una deuda urgente, habida cuenta de los altos porcentajes de alumnos de nuestro país que presentan dificultades en la lectura y la comprensión de textos, hecho que compromete de manera definitiva su trayectoria escolar.

## Bibliografía

Carrasco, A. (2001). La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Catri, G, Nistal, M, Orlicki, E. y Volman, V. (2022). Aprender 2021/ Argentinos por la educación.

<https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/06/Aprender-2021-nacional.pdf>

Faber J., Morris J. D. & Liberman M. G.(2000). The effect of note taking on ninth grade students' comprehension. Reading Psychology, 21:3, 257-270, DOI: 10.1080/02702710050144377

Graham, S & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. Harvard Educational Review. 81. 710-744. 10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. Psychological Review, 95, 163–182.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Pruebas Aprender (2021) [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/06/resultados\\_aprender\\_2021.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/06/resultados_aprender_2021.pdf)

National Reading Panel (2000). Reporte. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Oakhill, J., & Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled reader*. Basil Blackwell.

PISA Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-pisa>

Shanahan, T. (2005). El comité Nacional de lectura. Consejos prácticos para profesores. Universidad de Illinois en Chicago.[www.learningpt.org](http://www.learningpt.org)

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.