



# Intervención para la mejora de la comprensión lectora. Estudiantes de Magisterio

## Intervention for the improvement of reading comprehension. Education for Primary School Teachers Students

Malena Domínguez; Claudia Alanis; María José Vinçon; María Noel Betarte

### Malena Domínguez

Consejo de Formación en Educación  
Uruguay  
malenado60@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7609-2296>

### Claudia Alanis

Consejo de Formación en Educación  
Uruguay  
alanisclau14@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0009-5826-7131>

### María José Vinçon

Consejo de Formación en Educación  
Uruguay  
mariavinconmontelongo@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0003-3477-6317>

### María Noel Betarte

Consejo de Formación en Educación  
Uruguay  
marubetarte@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0002-5975-0669>

Recibido: 19-05-2024

Aceptado: 14-06-2024

---

### Cómo citar este texto:

Domínguez, M., Alanis, C., Vinçon, M. J., & Betarte, M. N. (2024). Intervención para la mejora de la comprensión lectora. Estudiantes de Magisterio. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 142-157. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3158>

---

### Resumen

El objetivo de la presente investigación es conocer si mejora la comprensión lectora de los estudiantes de primer año de Magisterio de un Instituto de Formación Docente (IFD) de Uruguay, como consecuencia de la intervención desarrollada en las unidades curriculares Teorías pedagógicas y Lengua. El estudio se ubica en el marco de la Alfabetización académica, analiza las prácticas docentes que acercan a los estudiantes los textos de la disciplina.

El diseño empleado es el de un pre y posttest sin grupo de control, donde se trabajó con dos muestras relacionadas y se buscó verificar el cambio. Para ello, se realizó una evaluación de la comprensión lectora antes y después de las propuestas de trabajo sobre lectura. Los resultados muestran una diferencia significativa entre las medias del pre y posttest (con un valor de  $t=1$ , y un valor de  $p=0.003$ ). Así, se descarta la hipótesis nula que supone ausencia de cambio y se acepta la hipótesis alternativa.

**Palabras clave:** Formación de docentes de primaria, alfabetización académica, enseñanza de la lectura, lectura académica, comprensión lectora.

## Abstract

The objective of this paper is to assess and improve the impact on reading students' comprehension due to an intervention in two curricular modules, Teorías pedagógicas and Lengua at Teacher's Training of an Instituto de Formación Docente (IFD) in Uruguay. The framework on these studies is based on Academic Literacy, which encompasses the teaching practices needed for reading specialized texts. The method used to quantify changes on reading students' comprehension is a pretest and posttest strategy without control group. Before and after the intervention a reading comprehension test is applied. The results show a statistically significant difference in the mean between the pre and posttest (the difference of 1 and p value equal to 0.003). Therefore, the null hypothesis is rejected, and the alternative hypothesis is accepted which is that the intervention produced change.

**Keywords:** Primary teacher education, academic literacy, reading instruction, academic reading, reading comprehension.

## INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre lectura y escritura en la educación superior son recientes en el mundo hispanoablante, surgen a comienzos de este siglo. Carlino (2013) documenta tanto los debates de la primera década de producciones, sobre por qué la educación superior también es un lugar donde se debe aprender a leer y a escribir, como las posteriores discusiones acerca del formato en que deben desarrollarse estos aprendizajes. Hay dos enfoques respecto a la manera de concebir las prácticas de lectura y escritura en este nivel educativo. El primero entiende que la lectura y la escritura se aprenden en el contexto de una disciplina particular. El segundo enfoque considera que ambas son habilidades generales que pueden desarrollarse en el ámbito de cursos especializados para aplicarse después en diferentes contextos disciplinares.

La primera perspectiva, denominada Alfabetización académica, comporta cambios relevantes a la didáctica de la educación superior. El docente que asume la responsabilidad de enseñar a leer y escribir textos vinculados con la producción de su propia disciplina debe modificar las propuestas de trabajo en clase (Carlino, 2013) y renunciar -al menos en parte- al formato expositivo.

Las prácticas de lectura y escritura que se realizan en el contexto de una disciplina influyen positivamente en el aprendizaje de esta (Carlino, 2008; 2013). Esto es importante para los estudiantes, sobre todo para quienes llegan a la educación superior con carencias en este ámbito. En este sentido, Aznarez y Montealegre (2018) vinculan la atención a la alfabetización académica por parte de la institución con el derecho a la educación universitaria.

De esta forma, se considera que trabajar la lectura en la unidad curricular Teorías pedagógicas, ubicada en el primer año de la carrera de Magisterio (en Uruguay), constituye una manera de acompañar las trayectorias de los estudiantes. Esta postura respecto a la enseñanza de la unidad curricular es relevante en el marco del Consejo de Formación en Educación (CFE) porque, desde diferentes fuentes (ANEP-CFE, 2015; 2023a) y a través de la experiencia docente, se identifican características y necesidades de una parte de la población estudiantil que requiere apoyo, tanto en lectura como en escritura.

Por otro lado, el enfoque de la enseñanza de la lectura en contexto es coherente con la perspectiva teórica del curso, que se propone entre sus objetivos el de propiciar que los estudiantes accedan y comprendan cómo se ha ido construyendo el conocimiento pedagógico occidental. Para ello, es necesario sumergirse en las prácticas discursivas de la disciplina como un campo en continua reconstrucción (ANEP-CFE, 2023b).

Ahora bien, en el contexto de la carrera de Magisterio, los estudiantes cuentan con formación específica en Lengua durante el primer y segundo año. Por tanto, la intervención realizada en Teorías pedagógicas -que buscaba el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el campo específico pedagógico- es sostenida por la efectuada en Lengua, donde el objetivo era el desarrollo de habilidades de lectura y escritura generales. Estos elementos hacen parte del programa de manera explícita (ANEP-CFE, 2023b).

Como en todos los ámbitos didácticos, hay intervenciones más adecuadas que otras, por lo cual es necesario elaborar un plan de actividades con base en la literatura, pero también es preciso valorar la pertinencia y los límites de estas en el contexto en que se proponen. Para ello se plantea un estudio con el objetivo de conocer si la comprensión lectora de los estudiantes de primer año de formación de maestros, de un Instituto de Formación Docente (IFD) de Uruguay, mejora como consecuencia de la intervención desarrollada por docentes de Teorías pedagógicas, en el ámbito de la asignatura, con el apoyo de las intervenciones de Lengua. Conforme a este objetivo, y considerando las características del contexto educativo en el que se interviene, se opta por el diseño de un pre y postest sin grupo de control.

Para la intervención desarrollada se tomaron en cuenta las actividades descritas por Carlino (2008) con las adecuaciones necesarias para la unidad curricular Teorías Pedagógicas. Por tanto, fue necesario replantear el curso y seleccionar las lecturas con base en el objetivo de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Se consideró el estudio de Roldán y Zabaleta para elaborar las pruebas de evaluación de la comprensión lectora. Los autores plantean un screening que “consiste en la lectura de un texto expositivo y la resolución de once ítems de elección múltiple con 4 opciones (la respuesta adecuada y 3 distractores)” (Roldán y Zabaleta, 2017, p. 81).

Los once ítems corresponden a las dimensiones del modelo multicomponencial de la comprensión de textos, elaborado por Abusamra et al. (2009). En este trabajo se tomó en cuenta también el concepto de comprensión lectora de dicho modelo, esto es, como una actividad compleja que involucra diferentes procesos de la persona.

El instituto donde se desarrolla la investigación forma parte del CFE, organismo que está compuesto por las diferentes instituciones públicas que ofrecen carreras de formación en educación a nivel nacional. Estas son instituciones de educación superior, que confieren títulos terciarios no universitarios. Por esta razón, en este trabajo se prefiere emplear el término educación superior en lugar de educación universitaria, como figura en la mayoría de los antecedentes revisados. Otro término usado es unidad curricular en lugar de asignatura, dado que así se establece en el actual curriculum de formación en educación.

## MARCO TEÓRICO

Moreno Mosquera (2019) señala dos tradiciones fundamentales en las investigaciones sobre las prácticas de lectura en la educación superior: por un lado, la alfabetización académica y, por otro, la literacidad académica. La primera atañe a la forma de enseñar y a las prácticas docentes que acercan a los estudiantes los textos de la disciplina. Desde la segunda perspectiva se atiende a la participación de los alumnos en las culturas escritas de las disciplinas. Las investigaciones realizadas en el ámbito de las alfabetizaciones son de tipo didáctico, mientras que las producidas desde la perspectiva de la literacidad se ubican en el campo de la lingüística-etnográfica (Carlino, 2013). Al respecto, Vargas Franco indica que la Alfabetización académica “es mucho más sociocognitiva que sociocultural y crítica” (Vargas Franco, 2020, p. 67).

Este estudio se ubica en el marco de la Alfabetización académica. Desde esta perspectiva, se consideran como antecedentes: las investigaciones que se centran en las formas de intervención con estudiantes de educación superior en general, y los estudios que se ocupan de la formación inicial de docentes.

Del primer grupo se tomó en cuenta la investigación de Bharutham y Clarence (2015), que destaca la importancia del trabajo conjunto entre iniciativas institucionales desarrolladas con el objetivo de la formación de los estudiantes en las habilidades de lectura (buen lector) y las intervenciones de los docentes en clase, donde pueden apoyar en la construcción de una mirada crítica desde los contextos del conocimiento disciplinar (lector crítico).

Dentro del mismo grupo, la investigación de Afdal et al. (2023) muestra cómo el uso de las plantillas en el contexto de un seminario de lectura facilita el diálogo, desarrollando habilidades cognitivas y categorías disciplinares, cuando se produce en una configuración social, es decir, a través de propuestas colaborativas como el trabajo en equipo y la discusión en plenario. Carlino (2008) da cuenta de tres actividades desarrolladas en su curso para trabajar la lectura con estudiantes universitarios de primer año: la guía de lectura, el resumen y la elección de textos para realizar exposiciones en equipo. Roldán y Zabaleta (2015) señalan la importancia de evaluar la comprensión de textos y la autopercepción de

los estudiantes para planificar una intervención orientada y efectiva. Según los autores, la evaluación no invalida la concepción del aprendizaje de la lectura como proceso.

Respecto a los estudios vinculados con la formación inicial docente que -como señalan Alanís Hernández y Félix Cruz (2023)- son escasos, se consideraron los siguientes aspectos:

- los espacios institucionales y curriculares de intervención (Benegas et al., 2014);
- los tipos de análisis realizados durante la lectura (Benegas et al., 2014; Astudillo-Sarmiento y Astudillo-Sarmiento, 2022);
- la comunicación y la socialización del análisis efectuado por los estudiantes (Benegas et al., 2014; Martí-Climent et al., 2024).

También se tomó en cuenta el estudio de Guzmán-Simón y García Jiménez, desarrollado en cuatro universidades españolas, donde se constatan diferencias en la alfabetización de los estudiantes, asociadas a las prácticas escritoras y lectoras propuestas por los profesores (Guzmán-Simón y García Jiménez, 2017, p. 317). En el contexto uruguayo, Rico Trigo (2019) muestra que la mayoría de los docentes reconoce el valor de la incorporación de la lectura y la escritura para una formación integral de grado, pero solo un grupo las incluyen en las tareas de enseñanza.

Con relación al concepto de comprensión lectora que se asume en este trabajo, se consideran los aportes de:

- Carlino (2008) en cuanto al papel activo del lector;
- Correa Nava y Jiménez Robles (2023) respecto a la importancia de la cultura disciplinar;
- Abusamra et al. (2009) por la idea de la complejidad de procesos que implica esta actividad.

Carlino manifiesta que desde los estudios psicolingüísticos y cognitivos se entiende de la lectura como “un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto escrito para reconstruir un significado” (Carlino, 2008, p. 47). El propósito del lector depende de su conocimiento sobre el tema. Por eso, es común que los estudiantes de los primeros años de una carrera lean sin un objetivo propio. Por tanto, se vuelve importante acompañar la actividad lectora. El apoyo debe focalizarse tanto en los aspectos cognitivos como en los motivacionales.

Por otro lado, Correa Nava y Jiménez Robles indican que: “leer en un contexto universitario significa apegarse a conocimientos compartidos muy específicos que emergen de una comunidad de práctica, es decir, tomar en cuenta que cada disciplina tiene sus propias formas de interpretar la realidad” (Correa Nava y Jiménez Robles, 2023, p. 64).

Abusamra et al. afirman que la comprensión de textos es “un proceso complejo y activo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y factores relacionados con la experiencia personal del sujeto” (Abusamra et al., 2009, p. 194).

Plantean un modelo con once componentes para describir la comprensión textual, para evaluarla e intervenir desde los distintos procesos. Los componentes son: esquema básico del texto; hechos y secuencias; semántica léxica; estructura sintáctica; cohesión

textual; inferencia; intuición del texto; jerarquía del texto; modelos mentales; flexibilidad y errores e incongruencias.

## MÉTODO

El diseño empleado es el de un pre y post test sin grupo de control, donde se trabaja con dos muestras relacionadas y se busca verificar el cambio (Campbell y Stanley, 1995; Coggi y Calonghi, 1992). Se implementó, durante el primer semestre, una intervención para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primer año de Magisterio en los dos grupos que conformaron la matrícula de 2023. Se hizo una evaluación de la comprensión lectora antes y después de las propuestas de trabajo sobre lectura en ambos grupos de estudiantes.

### Población

El estudio se llevó a cabo en el Instituto de Formación Docente de Rosario, departamento de Colonia, Uruguay. Participaron en ambas evaluaciones un total de 36 estudiantes del grupo A y B de Magisterio. Los grupos estaban conformados mayoritariamente por mujeres, con un integrante hombre cada uno. La franja etaria era de 17 a 30 años como se describe en la tabla 1.

**Tabla 1**  
Edad de los participantes

Edad	Frecuencia
17	2
18	10
19	9
20	3
21	2
22	1
23	2
25	1
26	2
27	1
28	2
30	1

### Pregunta de investigación

¿Ha mejorado la comprensión lectora en los grupos A y B de Magisterio después de la intervención con esta finalidad en clase?



## Hipótesis

La comprensión lectora ha mejorado después de la intervención en clase.

Ho: Después de la intervención  $X=Y$

H1: Después de la intervención  $X<Y$

## Variables

El estudio consideró las siguientes variables:

- Dependiente: la comprensión lectora (es decir el desempeño de los estudiantes en cuanto a su capacidad para comprender textos en la prueba de evaluación)
- Independiente: la intervención que se llevó a cabo en los 2 grupos (en las unidades curriculares Teorías pedagógicas y Lengua en la formación de maestros).
- Otras variables intervinientes: tipo de bachillerato cursado, hábito de lectura y auto-percepción sobre el nivel de comprensión lectora.

## Instrumentos

Para evaluar la comprensión lectora se diseñó y se administró un Screening similar al empleado por Roldán y Zabaleta (2017). Se seleccionaron dos artículos de la columna de educación del periódico uruguayo La Diaria, uno para el pretest y otro para el postest. En dicha columna se publican artículos vinculados con la actualidad educativa nacional. Aunque los textos no están destinados de manera exclusiva a especialistas en educación, contienen siglas relacionadas con el sistema educativo uruguayo y términos que hacen referencia a conceptos pedagógicos.

Se elaboraron preguntas sobre cada texto para valorar las siguientes dimensiones del modelo de Abusamra et al. (2009): esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, estructura sintáctica, cohesión, e inferencias. Las preguntas sobre el texto fueron 12, 2 por cada dimensión. El puntaje de la prueba va del 1 al 12 en incrementos unitarios, 1 es el puntaje más bajo y 12 el más alto. En esta escala se pueden distinguir 3 niveles: muy bueno, aceptable e insuficiente. Se ubican en el nivel muy bueno quienes tienen de 0 a 2 respuestas equivocadas. En el nivel aceptable quienes tienen de 3 a 6 respuestas equivocadas. En el nivel insuficiente quienes tienen 7 o más respuestas equivocadas.

Antes de aplicar el instrumento (pre y postest), se solicitó a 5 docentes la revisión de las preguntas para identificar problemas vinculados con la formulación y el contenido de cada ítem (Caicedo Cavagnis y Zalazar-Jaime, 2018). Ambas pruebas fueron modificadas con base en los errores señalados por los docentes revisores.

Se agregaron, además, preguntas relacionadas con la trayectoria educativa, con el hábito de lectura y la auto-percepción como lector. Con relación al primer punto, se preguntó sobre la edad, el tipo de bachillerato o formación equivalente realizada, si se contaba con formación terciaria diferente a la de Magisterio y cuál era en caso positivo. Con respecto al hábito de lectura, la respuesta implicaba elegir un número entre el 1 y el 12,

donde 1 es poco frecuente y 12 muy frecuente. También se preguntó cuántas horas a la semana el estudiante le dedicaba a la lectura. Para la autopercepción también se usó una escala de 1 a 12, donde 1 es poco hábil y 12 muy hábil. Esta escala coincide con el puntaje empleado en el Consejo de Formación en Educación, es decir, que los estudiantes están familiarizados con él.

## Intervención

Para la intervención llevada a cabo en Teorías Pedagógicas se tomaron en cuenta dos tipos de actividades que describe Carlino (2008): la guía de lectura y la elaboración de fichas. Las profesoras de ambos grupos trabajaron de manera coordinada en la selección de los textos y en la preparación de las guías de lecturas. Se decidió otorgar calificación a las fichas entregadas. En cuanto a la propuesta para trabajar en clase, se plantearon actividades comunes en ambos grupos con algunas variantes vinculadas al desarrollo de cada clase, es decir, a la respuesta del grupo y la disposición mostrada ante cada actividad. La planificación contó con el rigor necesario para excluir otras explicaciones a la mejora que se esperaba lograr en la comprensión lectora de los estudiantes (Morales Vallejo, 2010), pero al mismo tiempo fue necesario respetar el criterio pedagógico de cada docente para realizar pequeñas modificaciones a las actividades planificadas.

Hubo espacio para la lectura individual, en equipo y también del grupo completo. En algunos casos, los estudiantes sugerían trabajar de una u otra forma. Después de este momento de lectura, se realizaba un análisis y reflexión conjunta del grupo con la docente. La escritura de la ficha, en algunos casos, se realizaba antes de la reflexión y otras veces después. Esto dependía de la dificultad que manifestaba el grupo o algunos equipos. Respecto a la guía, si bien al principio era presentada por las docentes, cuando avanzaba el semestre los estudiantes sugerían precisiones o el desarrollo de una subsección en algún punto.

El trabajo desarrollado en Lengua estuvo vinculado al programa de la unidad curricular. Los temas abordados fueron los relacionados con el reconocimiento de los mecanismos de textualización (cohesión verbal, nominal y otros mecanismos de conexión), sobre la base del trabajo con algunos géneros textuales académicos: ensayo, artículo académico, entre otros (Bajtín, 1998). También, se observaron los mecanismos de apropiación enunciativa, a través del reconocimiento de las voces y los mecanismos de modalización (Bronckart, 2004). Además, se hizo una revisión del uso de los signos de puntuación. Por otro lado, se trabajó, desde la teoría y desde la práctica, en el reconocimiento y la promoción de habilidades para hacer frente a los diferentes tipos de lectura: literal, inferencial y crítica.

## Análisis

Se registró el puntaje del pretest y del posttest.

Se estudió el comportamiento de la media pre y post test. Para ello se siguió el siguiente proceso de análisis (P.A.):



- Se realizó el contraste de medias utilizando la prueba t de Student para muestras relacionadas.
- Se verificó la significación de la diferencia (si p es menor a 0.05 es significativo).
- Se valoró la magnitud del efecto (“d” de Cohen).

Se realizó la interpretación de los resultados.

Posteriormente, se desagregó el grupo en dos subgrupos con base en dos de las variables intervinientes (tipo de bachillerato realizado, cursado de otra carrera terciaria) y se efectuó la misma secuencia de análisis (P.A.). También se desagregó el grupo en dos con base en el puntaje obtenido en el pretest, es decir entre quienes habían manifestado un desempeño insuficiente y quienes habían mostrado un desempeño aceptable o muy bueno. En estos casos, se empleó la prueba t de Student para muestras independientes.

Por último, se buscó la correlación (r de Pearson) entre la variable de cambio (post-pretest) en la comprensión lectora y dos de las variables intervinientes que son cuantitativas: autopercepción y el número de horas semanales dedicadas a la lectura (variable de contexto). Se buscó el valor P para saber si el resultado de la correlación podía considerarse estadísticamente significativo.

El software empleado para realizar el análisis estadístico fue Excel (Morales Vallejo, 2017).

## RESULTADOS

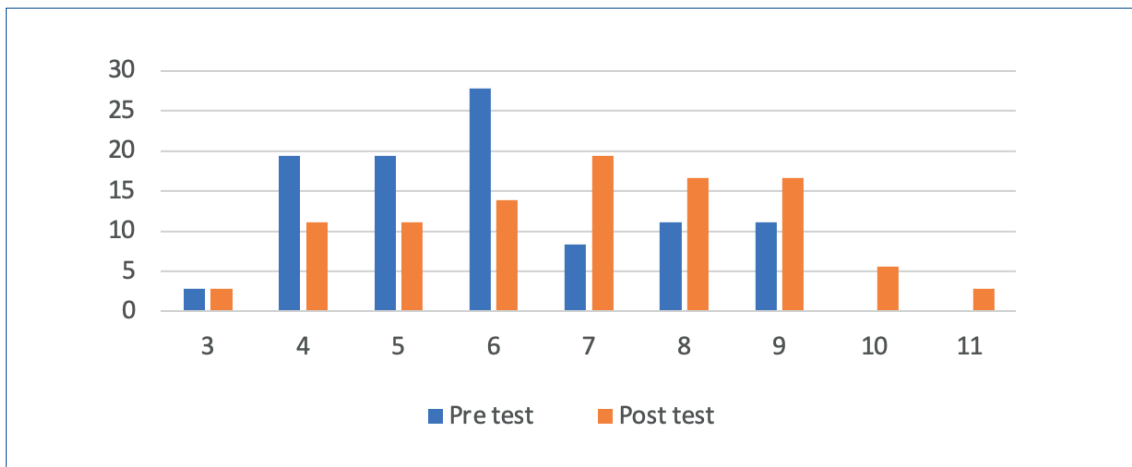
Se presentan en la tabla 1 los puntajes de cada estudiante en el pre y postest. El total de 36 corresponde a quienes realizaron ambas pruebas. Quiere decir que hubo más estudiantes que participaron en la investigación, sin embargo, por diferentes razones no pudieron asistir a la primera o segunda prueba.

**Tabla 2**  
Lista de puntajes de pre y postest

No	Pre-test	Post-test
1	5	7
2	4	4
3	8	8
4	7	9
5	4	9
6	6	6
7	6	8
8	8	8
9	8	5
10	9	4
11	4	5

No	Pre-test	Post-test
12	9	11
13	6	7
14	7	6
15	9	9
16	9	9
17	4	7
18	7	6
19	6	4
20	4	6
21	6	8
22	5	9
23	6	10
24	6	7
25	5	5
26	8	10
27	5	8
28	3	3
29	5	7
30	6	9
31	4	5
32	4	8
33	6	7
34	5	4
35	6	6
36	5	7

El puntaje más bajo obtenido en el pretest y en el postest es 3 y en ambos representa el 2.77% de los participantes (equivale a 1 observación). El puntaje más alto obtenido en el pretest es 9 y en el postest es 11. El gráfico 1 muestra un corrimiento de los puntajes del postest hacia la derecha respecto a los puntajes del pretest. En el postest disminuye el porcentaje de observaciones correspondiente a los puntajes 4, 5, y 6, aumenta el porcentaje correspondiente a los puntajes 7, 8 y 9. Esto significa que los puntajes a nivel de grupo mejoran.



**Figura 1**  
Porcentaje de los puntajes obtenidos en el pre y postest

El rango en el pretest es 6 y en el postest es 8 porque en este último se logran mayores puntajes, pero se mantiene el puntaje más bajo. Esto explica que aumente la desviación estándar (1.95) en el postest respecto a la del pretest (1.65).

La diferencia de medias entre el pretest ( $M=5.97$ ) y el postest ( $M=6.97$ ) en la prueba T de Student para muestras relacionadas es 1, con un valor de  $p=0.003$  (a 1 cola). Esto indica que la diferencia es significativa, es decir, que la comprensión lectora ha mejorado ( $X < Y$ ) en el postest respecto al pretest. De esta forma, se descarta la hipótesis nula ( $X=Y$ ) que supone la ausencia de cambio.

**Tabla 3**  
Medias del pre y postest

N=36	Pretest	Postest	Diferencia entre medias	t, p	d
Media	5.972	6.972	1	t=2.94	0.5127
Desviación estándar	1.658	1.951		p=0.0029 (1 cola), 0.0058 (2 colas)	

Al desagregar el grupo con base en el tipo de bachillerato realizado por los estudiantes, o el cursado o no de educación terciaria (sin necesidad de haber finalizado), con el objetivo de analizar la variable de cambio en ambos grupos (diferencia entre pre y postest), no hay diferencias significativas entre las medias. Respecto a la relación entre la autopercepción que tienen los estudiantes de sí mismos como lectores y la variable de cambio, así como las horas dedicadas a la lectura en la semana y la variable de cambio, no hay correlación lineal.

En cambio, si se desagrega el grupo con base en el puntaje obtenido en el pretest, distinguiendo entre quienes obtuvieron menos de 6 y quienes obtuvieron 6 (entendido como aceptable) o más, y se analiza la variable de cambio en ambos grupos, hay una diferencia significativa, como se describe en la tabla 4. La media de la variable de cambio es

mayor para los estudiantes que obtuvieron un puntaje insuficiente en el pretest que para los que obtuvieron un puntaje aceptable o muy bueno.

**Tabla 4**

Variable de cambio según el puntaje obtenido en el pretest

	Estudiantes con puntaje menor a 6 (pretest)	Estudiantes con puntaje igual o mayor a 6 (pretest)	Diferencia entre medias	t, p	d
Media de la variable de cambio	1,8667	0,3810	1.4857	t 2.2767	0,7697
Desviación estándar	1.7265	2.0609			
Número	15	21		p 0.0292	

Respecto a las cinco dimensiones valoradas en la prueba, en dos se obtiene una diferencia significativa entre el pre y el postest. Esto quiere decir que hubo un mayor número de respuestas positivas en el postest respecto al pretest y que dicha diferencia es significativa. Las dos dimensiones son: semántica léxica y cohesión. Dado que el cuestionario contiene dos preguntas por dimensión, en la tabla 5 se presenta la media de respuestas correctas en el pre y postest, la proporción correspondiente al total de preguntas correctas (36) y el valor z que en ambas variables es mayor a 1.96 (lo que indica que la diferencia es significativa). Por tanto, se verifica un cambio positivo en ambas dimensiones. En esquema básico del texto, en hechos y secuencias, y en estructura sintáctica, se obtuvieron valores similares en el pre y postest. En inferencia se obtuvo un valor menor en el postest con relación al pretest.

**Tabla 5**

Dimensiones del screening con diferencias significativas

Respuestas correctas	Pretest	Proporción	Post test	Proporción	Total	$\hat{p}$	z	Diferencia significativa
Semántica léxica	10	0,2778	25.5	0,7083	36	0,4931	3,6537	Mayor a 1.96
Cohesión	11.5	0,3194	20	0,5556	36	0,4375	2,0193	Mayor a 1.96

En el modelo de Abusamra et al. (2009), la semántica léxica está ubicada entre los aspectos vinculados con el contenido, mientras que la cohesión refiere a la relación entre las partes que componen el texto. La diferencia entre el pre y postest indica que los estudiantes adquirieron un conocimiento mayor del vocabulario alusivo a la educación. Por otro lado, la diferencia en la cohesión tiene que ver con la mejor vinculación entre las ideas presentes en un texto. Sobre este último punto, los autores señalan que “conectores, anáforas, y otros elementos de cohesión sirven como instrucciones de procesamiento facilitadores de la comprensión textual” (Abusamra et al., p. 196).

Los dos aspectos estuvieron presentes en las intervenciones tanto de Teorías Pedagógicas como de Lengua en ambos grupos, aunque con especificidades. En Teorías peda-

gógicas hubo espacio para plantear en las diferentes actividades de lectura (individuales y colectivas) el significado de ciertos vocablos en los diferentes textos, pero también en las distintas perspectivas teóricas estudiadas. El trabajo de los diferentes conectores estuvo presente tanto en la lectura como en la escritura, pero sin profundizar en su función formal en el texto, sino como medio para desentrañar el significado de una frase respecto a otra, o de un párrafo con relación a otro. Sin embargo, desde Lengua, se promovió la reflexión metalingüística en forma explícita en los géneros discursivos trabajados.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que ha habido una mejora en la comprensión lectora de los estudiantes. La interpretación se basa en la diferencia estadísticamente significativa entre la media del pretest y el postest. Se muestra así el beneficio de la intervención realizada con el objetivo de acompañar a los estudiantes en la lectura de textos pedagógicos, sobre todo -como señala Carlino (2008)- en los primeros años de los estudios de grado. Al mismo tiempo, se ratifica la necesidad de apoyos implementados desde una concepción de lectura desarrollada en un contexto de educación terciaria, que aborda las complejidades particulares de un campo del saber determinado (Correa Nava y Jiménez Robles, 2023).

La diferencia significativa existente en la variable de cambio entre el grupo de estudiantes que obtuvo un puntaje menor a 6 en el pretest y los que obtuvieron 6 o más puede ser interpretada de dos formas. Por un lado, el screening consideró los componentes menos complejos del modelo de Abusamra et al. (2009); por otro lado, la intervención que se focalizó en dichos componentes fue más adecuada para quienes habían obtenido un puntaje insuficiente. Esta última interpretación señala los límites de la intervención realizada e indica la necesidad de avanzar en futuras investigaciones en esta dirección, es decir, en un trabajo que permita identificar apoyos para mejorar el desempeño de estudiantes que ya han logrado un nivel aceptable en la lectura.

Con relación a los resultados obtenidos en las dimensiones de semántica léxica y cohesión, también el estudio realizado por Roldán y Zabaleta (2017) muestra una diferencia en estos aspectos entre los estudiantes de primero y quinto de psicología. Se entiende que, en el presente estudio, los resultados obtenidos en estas dimensiones están vinculados con la intervención desarrollada tanto en la unidad curricular Teorías pedagógicas como en Lengua, lo que Carlino (2013) indica como la enseñanza de la lectura en contexto y de las habilidades lectoras de manera independiente. Se ha trabajado desde las dos perspectivas, con un objetivo común y conocido por los estudiantes. En este sentido, la investigación de Bharutham y Clarence (2015) señala la importancia del trabajo conjunto para formar tanto al buen lector como al lector crítico, aunque desde distintos espacios institucionales.

Desde la unidad curricular Teorías pedagógicas, se considera que la guía de lectura y el resumen (Carlino, 2008) están vinculados con los resultados obtenidos en semántica léxica y cohesión, pero también las propuestas colaborativas (Afdal et al., 2023) que permitieron abrir espacios en clase para preguntar y repreguntar acerca del significado de vocablos, para manifestar dificultades en la comprensión de pasajes de los textos, y para compartir interpretaciones diferentes de los estudiantes.

Concluyendo, la intervención realizada en el ámbito de Teorías pedagógicas y Lengua, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora en los grupos A y B de Magisterio, logró su objetivo. Los resultados aquí presentados pertenecen a la población de Magisterio del Instituto de Formación Docente donde fue realizada la intervención, sin habilitar a una generalización estadística a la población de los estudiantes de formación de maestros de primaria en Uruguay.

La intervención mostró mayor adecuación para los estudiantes que obtuvieron puntajes insuficientes en el pretest. Esto señala la necesidad de continuar estudiando en esta línea para distinguir la pertinencia de las intervenciones de acuerdo con los niveles de los estudiantes.

En el contexto de los estudios realizados en el ámbito de la alfabetización académica, esta investigación señala los beneficios de la atención a la comprensión lectora en el contexto de las disciplinas y, por tanto, entiende que es una dimensión del trabajo de todos los docentes y no solo una responsabilidad de los especialistas en estas habilidades. Al mismo tiempo, el estudio reconoce el aporte específico de los profesores de Lengua. El trabajo realizado desde diferentes espacios institucionales, por docentes de las disciplinas y especialistas en habilidades de la comprensión lectora, es beneficioso para los estudiantes si se realiza de manera conjunta; esto es, si hay comunicación entre quienes intervienen en ambos espacios, y si existen objetivos en común.

## REFERENCIAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferres, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multiponencial. El test “Leer para comprender”. *Ciencias Psicológicas*, III(2), 193-200. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n2/v3n2a08.pdf>
- Afdal, H. W., Spernes, K., & Hoff-Jenssen, R. (2023). Academic reading as a social practice in higher education. *Higher Education*, 85, p. 1337-1355. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00893-x>
- Alanís Hernández, C., & Félix Cruz, K. (2023). Alfabetización académica de docentes en México: aproximación al estado del arte. En C. Alanís Hernández (coord.). *A contracorriente: la profesionalización de las educadoras. Percepciones, expectativas y retos de la alfabetización académica* (p. 25-56). Editorial Teseo.
- ANEP-CFE (2015). *Los estudiantes de formación en educación. Estudio sobre datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015*. ANEP-CFE. [https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/estudio\\_censo\\_2014-2015.pdf](https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/estudio_censo_2014-2015.pdf)
- ANEP-CFE (2023a). *Informa 2023. Principales resultados de la evaluación diagnóstica de estudiantes al inicio de la formación en educación en Uruguay*. ANEP-CFE. [http://informa.cfe.edu.uy/images/resultados/2023/Resultados\\_informa2023.pdf](http://informa.cfe.edu.uy/images/resultados/2023/Resultados_informa2023.pdf)
- ANEP-CFE (2023b). *Programas de las unidades curriculares de primero, segundo, tercero y cuarto año de la carrera de Maestro de Educación Primaria*. ANEP-CFE. [https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/plan\\_2023/maestro\\_educador\\_primaria/Programas\\_MEP.pdf](https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/maestro_educador_primaria/Programas_MEP.pdf)



- Astudillo-Sarmiento, J. C., & Astudillo-Sarmiento, T. F. (2022). Herramientas para la alfabetización académica en la formación inicial docente: comprensión y producción de textos. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 248-268. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2488>
- Aznarez, L., & Montealegre, G. (2018). Escritura académica: un desafío para la universidad. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 36-43. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/160>
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bharutham, S., & Clarence, S. (2015). Teaching academic reading as a disciplinary knowledge practice in Higher Education. *South African Journal of Higher Education*, 29(2), 42-55. [https://www.researchgate.net/publication/280087294\\_Teaching\\_academic\\_reading\\_as\\_a\\_disciplinary\\_knowledge\\_practice\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/280087294_Teaching_academic_reading_as_a_disciplinary_knowledge_practice_in_higher_education)
- Benegas, A., Doña, P., & Musso, C. (2014). Alfabetización académica en Educación Inicial. Articulando desafíos con los estudiantes. *Contextos de Educación*, 14(16), 67-77. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol16/07-benegas.html>
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Caicedo Cavagnis, E., & Zalazar-Jaime, M. F. (2018). Entrevistas cognitivas: revisión, directrices de uso y aplicación en investigaciones psicológicas. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 362-370. <https://doi.org/10.15689/ap.2018.1703.14883.09>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu editores.
- Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, 2(1), 47-67. <https://www.academica.org/paula.carlino/67.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003)
- Coggi, C., & Calonghi, L. (1992). *Elementi di statistica per la ricerca scolastica*. Giunti Lisciani Editori.
- Correa Nava, L. V., & Jiménez Robles, A. (2023). Leer, escribir y hablar en la universidad: una tarea de la alfabetización académica. En C. Alanís Hernández (coord.). *A contracorriente: la profesionalización de las educadoras. Percepciones, expectativas y retos de la alfabetización académica* (p. 57-80). Editorial Teseo.
- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>

- Martí-Climent, A., Reig, A., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Alfabetización académica y socialización de la lectura mediante videorreseñas en la formación de docentes. *Ocnos*, 23(1), 1-13. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2024.23.1.386](https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.386)
- Morales Vallejo, P. (2010). *Métodos cuantitativos en investigación: Planteamientos generales sobre investigación en educación y psicología*. [https://3699dea971514213bf219ab04a3c21a6.filesusr.com/ugd/8d49cf\\_3a98cddd2794b68ab0b0bca3d9475f2.pdf](https://3699dea971514213bf219ab04a3c21a6.filesusr.com/ugd/8d49cf_3a98cddd2794b68ab0b0bca3d9475f2.pdf)
- Morales Vallejo, P. (2017). *Análisis estadísticos combinando Excel y Programas de Internet*. [https://3699dea971514213bf219ab04a3c21a6.filesusr.com/ugd/8d49cf\\_cea2680d6d8947c7a52b44407fb35ccc.pdf](https://3699dea971514213bf219ab04a3c21a6.filesusr.com/ugd/8d49cf_cea2680d6d8947c7a52b44407fb35ccc.pdf)
- Moreno Mosquera, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7180>
- Rico Trigo, G. (2019). *La incorporación de las prácticas de lectura y escritura en la alfabetización académica*. [Tesis de Maestría, FLACSO Uruguay] <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/673?show=full>
- Roldan, L. Á., & Zabaleta, V. (2015). Comprensión lectora en estudiantes universitarios. Desempeño en dos momentos del trayecto formativo. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-015/477.pdf>
- Roldan, L. Á., & Zabaleta, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de investigación educativa*, 8(1), 77-96. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>
- Vargas Franco, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, (51), 63-77. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>