

# Las intervenciones mediacionales en la Comprensión Lectora

María Cecilia Musci  
FACE - UNCo  
[mcmusci@gmail.com](mailto:mcmusci@gmail.com)

Romina Picca  
FACE-UNCo  
[rominapicca77@gmail.com](mailto:rominapicca77@gmail.com)

Causse, Belén  
FACE-UNCo  
[belencausse@gmail.com](mailto:belencausse@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

Existe acuerdo entre los investigadores acerca de que la lectura constituye una capacidad compleja, intencional y voluntaria que tiene por objetivo final la comprensión del texto, y que supone un conjunto de habilidades interrelacionadas.

Así mismo, diversas investigaciones han señalado las dificultades que presentan los niños de escolaridad primaria para comprender lo que leen. En el ámbito escolar no siempre se reconoce la necesidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora, aunque se sabe que se transformará en una necesidad y una condición para avanzar en la construcción de conocimientos a lo largo de su recorrido escolar y en distintos ámbitos de la vida cotidiana.

En este trabajo se presenta un proyecto de investigación<sup>1</sup> que se apoya en la perspectiva teórica de la evaluación dinámica (ED), la cual apunta a la valoración del potencial de aprendizaje. El mismo tiene como propósito estimar la mejora en el desempeño en comprensión de textos de niños de escolaridad primaria a partir de la intervención en los procesos implicados en la misma.

En las últimas décadas la investigación relativa a la aplicación de la ED a dominios específicos del aprendizaje escolar, como la lectura o la aritmética,

está contribuyendo decisivamente a revisar la relevancia del reconocimiento de las potencialidades para el aprendizaje de los aprendices en distintos campos curriculares, en función de reconocer sus aportes para mejorar las prácticas de intervención, tanto en el ámbito clínico como escolar. Concretamente, la ED en un dominio específico del conocimiento apunta a la integración de la evaluación en las prácticas de enseñanza tal como se producen en las escuelas, efectivizadas por los docentes en clase, con plazos más extensos, con diversos sujetos o grupos, y con las particularidades propias del contexto escolar, que ejercen una fuerte influencia las mismas

Históricamente, la evaluación psicoeducativa se ha focalizado en identificar los déficits, pero permanece una importante distancia entre dichos déficits y las posibilidades de generar orientaciones para la enseñanza. De hecho, la única manera de saber si una forma de intervención es efectiva es implementarla. El enfoque de ED brinda un encuadre para concretarlo.

Dado que existe mucha información sobre el aprendizaje de la lectura y que los conocimientos acerca de las mejores prácticas en la enseñanza en este dominio se han incrementado significativamente, se considera central apuntar a desarrollar este tipo de

estudios, a fin de comprobar los efectos de una instrucción explícita que permitiría a los niños alcanzar un nivel de rendimiento mayor en comprensión lectora que el logrado por las prácticas escolares habituales, discriminando qué tipo de mediaciones posibilitan el desarrollo de las habilidades necesarias para la comprensión de textos.

En esta presentación se focalizará en las intervenciones docentes en el aula, con niños de escolaridad primaria, consideradas como mediaciones que posibilitan el desarrollo de habilidades implicadas en la comprensión lectora.

## DESARROLLO

El encuadre teórico se apoya en el enfoque de la ED, que se sostiene en los aportes de Vigotsky (1988) en relación a la categoría de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Una distinción ya clásica, es la establecida por diversos autores entre la evaluación estándar, cuando las pruebas u otras técnicas de indagación son de tipo convencional y la gente debe resolverlas sin ningún tipo de ayuda o indicaciones en relación a sus respuestas, y la evaluación dinámica (ED), en la que los individuos aprenden mientras resuelven una tarea. En este tipo de actividades, si las personas no responden correctamente, reciben ayuda hasta que se producen avances. Esta perspectiva ha sido desarrollada a partir de los aportes de numerosos autores, pero ha sido Luria quien introdujo la idea de la ED en la comunidad científica occidental, reuniendo la enseñanza y la evaluación como método.

En los últimos 50 años, gran cantidad de grupos de investigación han trabajado en esta área y desarrollado diferentes instrumentos, modos de aplicación e interpretación, abarcando diferentes poblaciones objetivo. Desde sus inicios, dichas investigaciones han asumido como constructos teóricos fundamentales el concepto de ZDP y el de Modificabilidad Cognitiva desarrollado por Feuerstein y colaboradores (1979). Malbrán y Villar (2002) distinguen entre la noción de potencial de aprendizaje, la cual hace referencia a los aprendizajes que se producen cuándo se resuelve una tarea, y la noción de ED, que alude a la metodología, los modelos de evaluación y los procedimientos

diseñados para el reconocimiento del potencial en el aprendizaje. Otros autores categorizan los estudios realizados en función de diversos criterios (Morales, 2003; Musci y Brenlla, 2017). Por su parte, Grigorenko (2009) diferencia los diversos enfoques en ED en función de los entornos en los que se desarrollan: si pertenecen al ámbito de la práctica clínica de los psicólogos, en función de cuestiones de diagnóstico y tratamiento, y los que pertenecen al campo de la investigación psicoeducativa. Dentro de esta última, nos centramos en el modelo en el cuál se presenta una fase de instrucción explícita entre las evaluaciones previas y posteriores de las habilidades sobre las que se trabajó.

Debido a que se ha constatado que implementando esta metodología, los cambios en los aprendizajes no son equivalentes entre distintos dominios o tareas, en las últimas décadas la investigación relativa la aplicación de la ED se ha desarrollado principalmente a partir de trabajos vinculados con distintos campos disciplinares. (Haywood y Lidz, 2007). De hecho, para que los resultados de estas investigaciones sean relevantes en el campo educativo, la información derivada de estos estudios debería ser directamente aplicable a los contenidos escolares, evidenciando una relación clara con los mismos, a fin de estar en condiciones de ofrecer información acerca de cómo los niños y niñas aprenden en el aula, y qué sucede en la relación educador-aprendiente, tanto desde la perspectiva de la enseñanza como del aprendizaje, focalizando en la reciprocidad entre ambos procesos.

Los pioneros en realizar investigaciones desde el marco de la ED en dominios específicos han sido Campione and Brown (1987). En tanto, los primeros trabajos aplicando este modelo en la lectura apuntaron a un caso de estudio o a grupos de estudiantes con dificultades. Otros autores han abordado grupos de diferentes niveles educativos, realizando una instancia de instrucción, dando orientaciones, o guiando la práctica independiente, y evaluando posteriormente los desempeños en el corto y en el largo plazo, con diversas estrategias y modalidades. En general, las conclusiones plantean que los resultados de estas intervenciones son buenos indicadores de las posibilidades para el futuro

desempeño escolar, y que permiten identificar modalidades de intervención que son efectivas para una cierta cantidad de niños, no solo para algunos en particular. Específicamente, en el dominio de la comprensión lectora, a menudo se ha instrumentado mediante intervenciones instruccionales que se apoyan en programas de enseñanza ya conocidos o desarrollados a tal efecto.

Dado que el interés por la comprensión lectora no es nuevo, sino que desde principios del siglo XX los educadores y psicólogos han considerado su importancia para el aprendizaje, se han desarrollado investigaciones que nos permiten contar con modelos certeros acerca de cómo se da la comprensión. Esto también ha posibilitado diseñar mejores estrategias de enseñanza de la lectura. Dichos modelos, productos del trabajo interdisciplinario entre psicología y lingüística, han tenido repercusiones en los estudios sobre la enseñanza de las competencias necesarias para el aprendizaje de la lectura, y contribuyeron principalmente a revertir la falsa creencia que homologaba la lectura mecánica de palabras aisladas con la lectura comprensiva de textos, aunque no siempre han tenido suficientes repercusiones en las prácticas escolares concretas.

En la actualidad, los investigadores coinciden en que la lectura supone la construcción de diferentes niveles de representación del texto poniendo en juego diversos procesos. Recuperamos principalmente el Modelo Estratégico-Cognitivo planteado Kintsch y Van Dijk (1978; Van Dijk y Kintsch, 1983) ya que considera la lectura como producto de una construcción de significado con diferentes niveles de generalidad o abstracción: el nivel de representación superficial a partir de las de palabras y frases del texto y sus relaciones, el nivel de la base del texto en función de la estructura semántica, y el tercer nivel del modelo de situación, elaborado a partir de la interacción entre el texto y los conocimientos previos del lector, en función de la intención comunicativa y del contexto.

Así mismo, numerosos autores han enfatizado la relevancia de las habilidades implicadas en el desarrollo de la comprensión lectora. A la hora de explicitar qué factores intervienen, proponen una serie de aptitudes interrelacionadas que son las que

posibilitan la comprensión textual y que también implican la construcción de representaciones mentales. Las habilidades lectoras constituyen el conjunto de operaciones mentales que intervienen sobre la información que provee el texto y la que aporta el lector, viabilizando la construcción de una representación integrada del mismo. Los investigadores más relevantes en el área (Nation, 2005; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005) suelen destacar las habilidades de decodificación, conocimiento léxico-semántico o vocabulario y los procesos de integración textual. Este encuadre ha dado lugar a la sistematización de una serie de estudios empíricos que dan cuenta de la relevancia de cada una de ellas en el proceso de comprensión textual.

En el presente proyecto, entonces, entendemos a la comprensión lectora como sinónimo de la comprensión de textos. Esta expresión se refiere de una manera más explícita al aspecto fundamental de la lectura experta, en íntima relación con los procesos lingüísticos de alto orden, es decir, aquellos implicados en el nivel del discurso.

La importancia de las prácticas de enseñanza en la comprensión lectora se vincula con la necesidad de pasar de la enseñanza de saberes o contenidos a la enseñanza de competencias, o sea un “saber hacer”. De este modo, el foco se ubica en las habilidades de pensamiento y en las estrategias. Sabemos que todo proceso lector conlleva un carácter estratégico. A medida que leemos, el procesamiento de la información escrita se produce de una manera automática. Sin embargo, la comprensión requiere que el lector despliegue una serie de recursos para comprender lo que está leyendo, cómo realizar inferencias, procesar de manera activa el material, monitorear lo que van entendiendo, aprovechar el conocimiento previo, etc.. En consecuencia, el lugar del educador se vuelve fundamental: la intervención docente debe mediar, promover, colaborar y modelar estrategias de comprensión lectora (Mc. Manara, 2004). Siguiendo la perspectiva adoptada, ubicamos el rol del educador como constitutivo de todo proceso de aprendizaje, considerando que el desarrollo lingüístico y cognitivo es de carácter mediado y se produce en interacción social, por lo que

se produce a partir del encuentro con otros, el lugar del que enseña pasa a tener un plus. Gracias a este, el individuo puede apropiarse de instrumentos culturales para luego proceder a una reconstrucción interna. Desde esta posición, el aprendizaje de la comprensión lectora es un proceso en el que un adulto (tutor, mediador) facilita al alumno diversos andamiajes para realizar una tarea. El docente es “consultor y participante” (Dubrovsky, 2000), distribuye las funciones del grupo y organiza el mundo social (Borzone, Sánchez Abchi, Medrano, 2015). Solé (2009) sostiene que la implicación profesional y afectiva del docente incide en el compromiso y la motivación de los alumnos. Dicha implicación se vincula con el seguimiento activo del proceso de aprendizaje, el establecimiento de metas razonables para cada uno, la atribución de cierto grado de autonomía y el control de la situación de aprendizaje, el aliento y el reconocimiento ante los logros y la ayuda que proporciona para que éstos aprendan a atribuir sus éxitos y fracasos a causas controlables. Estas consideraciones nos permiten pensar en un proceso de enseñanza y aprendizaje mediatizado: dentro del salón de clases, las prácticas de enseñanza configuran una forma particular de interacción mediada semióticamente, donde se desarrolla la construcción de procesos cognitivos. El docente modela los conocimientos y habilidades que los niños deben desarrollar. Más aún, recientemente se ha comenzado a hablar de una “zona colectiva de desarrollo próximo” haciendo alusión no solamente a las interacciones verticales (educador-aprendiz) sino también a las interacciones horizontales- entre pares- (Alzamora, 2000).

En los últimos años las investigaciones han identificado diversas dificultades que presentan los niños para comprender lo que leen. De esta manera sabemos que las trayectorias escolares de los niños dependen en gran medida de la adquisición de dichas habilidades. En Argentina los estudios sobre el tema, aunque escasos, apuntan al desarrollo de estos procesos a través de la implementación de programas de intervención (Cartocetti, R., Abusamra, V., De Beni, R & Cornoldi, C., 2016; Abusamra y cols. 2010, 2014) Borzone & Marder, 2015; Gottheil y cols., 2011).

En nuestro proyecto de investigación hemos optado por evaluar la mejora en el desempeño de la comprensión lectora a partir de la implementación del programa de intervención Para Leer Mejor (PLM) (Gotheil y cols., 2017), el cual se apoya en las investigaciones citadas previamente, a partir de las cuales la comprensión de un texto es la capacidad para interpretar y extraer el sentido global del mismo, nutriéndolo con los saberes previos del lector. Dicho programa es una propuesta que articula diversas actividades de manera organizada teniendo en cuenta las habilidades centrales que se consideran necesarias para el desarrollo exitoso de la comprensión lectora (Oakhill y Cain, 2007): el vocabulario, la producción de inferencias, el monitoreo de la comprensión y la comprensión de la estructura textual. Las investigaciones previas del equipo que lo ha desarrollado permiten afirmar que la intervención intensiva y sistemática en estos cuatro procesos produce mejoras significativas en la comprensión lectora en niños de 9 y 10 años, lo que los llevó a plantear que era necesario comenzar a trabajar en este campo más tempranamente y así contribuir en la profundización y afianzamiento de las habilidades que se quieren enseñar. Si bien los niños están expuestos a la lectura de textos desde el inicio de la escolaridad, se produce un período crítico en el desarrollo de la comprensión de textos entre tercero y quinto grado de la escuela primaria. De este modo, el PLM apunta al desarrollo de dichas habilidades en el inicio de esta etapa, en niños de 7 y 8 años, por lo que se transforma en una herramienta novedosa que posibilita la intervención del educador en el primer ciclo de la escolaridad primaria. El trabajo a través de intercambios orales y la inclusión del factor motivacional, entre otros aspectos, permiten que pueda implementarse desde este momento del aprendizaje de la lectura.

El diseño del programa contempla actividades que promueven habilidades del pensamiento y el desarrollo de estrategias. Estas actividades se apoyan en las propuestas de Richhart y Perkins (2011), que apuntan a hacer visible el pensamiento. Tishman y Perkins (1997) sostienen que para lograr la enseñanza de estrategias, es decir, para hacerlas visibles, es necesario utilizar el lenguaje del pensamiento, y es aquí justamente donde el contexto del salón de clases

se vuelve esencial. Esto implica un educador que ponga palabras a los procesos y operaciones mentales que van sucediendo en la lectura de un texto. Para especificar cómo efectivizarlo en el aula proponen el modelado, la explicitación, la interacción y la retroalimentación. El educador a partir de sus prácticas contribuye a hacer visibles los procesos de comprensión mediante intervenciones focalizadas y explícitas. De esta manera entendemos que si las habilidades pueden ser aprendidas deben ser enseñadas. Además, el reconocimiento de los componentes y habilidades implicados en la comprensión posibilita al educador enseñar de modo flexible y responder a las necesidades de diferentes grupos, según las respuestas de los niños.

En función del objetivo de establecer si existe relación entre el desempeño en los procesos componentes de la comprensión lectora y las intervenciones mediacionales dirigidas a su mejora, se opta por un estudio experimental, en base al enfoque de la ED, mediante evaluaciones previas y posteriores a la intervención docente con el programa PLM. La muestra es no probabilística, conformada por niños de 3° grado de escuelas de la zona del Alto Valle de Río Negro y Neuquén. Se trabajará con dos escuelas diferenciadas en función del nivel de oportunidades educativas (NOE) según la categorización establecida por Ferreres, Abusamra y Squillace (2010), en base al tipo de gestión, el nivel socio-económico predominante de los alumnos asistentes, porcentaje de desgranamiento, ausentismo y otros parámetros.

Se optó por replicar el modelo metodológico llevado a cabo para un programa de intervención similar, el LEE comprensivamente (Gottheil y cols., 2011) pero destinado a niños de segundo ciclo de escolaridad primaria (Barreyro, 2011)

En una primera etapa, se entrenará a alumnos avanzados y egresados de las carreras de Psicología (UNCo) y Psicopedagogía (UFLO) para la realización de la evaluación previa y posterior a la intervención. También se capacitará a los docentes que implementarán el Programa, y a integrantes del equipo que tendrán un rol de observador-participante.

La evaluación previa apunta a identificar los procesos cognitivos y habilidades que son requisito o elementos de la comprensión de textos, y estará integrada por diversas pruebas que han sido adaptadas o serán adecuadas para nuestro contexto. Durante la preparación del trabajo de campo se efectivizará la administración de algunas como ensayo experimental para evaluar su pertinencia. Las pruebas seleccionadas posibilitan la valoración de los siguientes dominios cognitivos:

- Aspectos propios del dominio verbal: conocimiento de naturaleza verbal, desarrollo lingüístico, conocimiento léxico, empleo de información verbal para resolver nuevos problemas, capacidad para recuperar material a partir de la memoria de largo plazo, conceptualización verbal, pensamiento lógico verbal.
- Capacidades cognitivas globales.
- Precisión y velocidad en la lectura de palabras y pseudopalabras.
- Comprensión lectora: la recuperación de información literal, la realización de distintos tipos de inferencias, y la comprensión de la micro y macroestructura del texto.
- Memoria de Trabajo verbal.
- Monitoreo de la comprensión, mediante la identificación de información contradictoria o inconsistencias.

Se realizará una comparación de los resultados obtenidos en las instancias de evaluación, previa y posterior a la implementación del programa en el grupo experimental y de control, y entre escuelas con diferente NOE.

## CONCLUSIONES

El aumento de la tecnificación de la sociedad ha incrementado las exigencias de una alfabetización adecuada, presión que ha llegado al ámbito escolar de forma directa. Un nivel más alto de alfabetización se necesita tanto en el ámbito laboral como en la vida diaria. Aprender a leer no es solo incorporar una herramienta de aprendizaje o comunicación sino que supone un acto de subjetivación, es un acto de crecimiento y de interpelación, al otro y al mundo.

Para que se transforme en una vivencia que posibilite la entrada a diversos mundos posibles debe ser transmitida por otros que modelen los actos de lectura, instalando la motivación y el placer en la misma.

Es sabido que si bien se ha extendido la cobertura escolar en nuestro país, así como en la mayoría de los países de la región, en todos los niveles de enseñanza, el acceso al nivel educativo no garantiza una educación de calidad, ni la posibilidad de alcanzar a los niveles de aprendizaje y de desarrollo lingüístico y cognitivo que se requieren para una adecuada inserción social. La consecución de las trayectorias escolares de los niños depende, en gran parte, de la adquisición de habilidades lectoras.

La lectura se asienta en la aptitud simbólica humana, la cual sólo se desarrolla en relación con otros, en la vida en sociedad. Cómo se ha detallado, hay coincidencia entre los autores en que requiere instrucción especializada o escolarizada y que esta instrucción facilita la construcción de aprendizajes estipulados curricularmente. Dado que no siempre se reconoce la necesidad de transmitir y promover el desarrollo de las habilidades necesarias para la comprensión, este suele ser un proceso a menudo olvidado en las planificaciones y propuestas de los docentes. El presente estudio apunta a reconocer, valorar y resaltar la importancia de las mediaciones de los educadores para el desarrollo de la comprensión, entendida esta como objetivo último de la lectura, y a identificar las modalidades de intervención temprana para potenciarla.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Programa Leer para comprender*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2014). *Programa Leer para comprender II*. Buenos Aires: Paidós.
- Alzamora, S (2000). Lecturas que se han realizado, en la década del '90, sobre la obra de Vigotsky. En Dubrovsky, S. (2000), *Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Barreyro, J. P. (2011) ¿En qué consistió nuestra investigación? En Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pueyrredón, D, Buonsanti, L; Freire, L; Lasala, E., Mendivelzúa, A. y Molina, S. (2011). *Lee comprensivamente*. Buenos Aires: Paidós.
- Borzone, A. & Marder, S. (2015). *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Borzone, A., Sánchez Abchi, V; Medrano, B. (2015). *Los chicos aprenden a leer textos. Desafíos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Campione, J. C., & Brown, A. L. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 82-140). New York: Guilford Press.
- Cartocetti, R., Abusamra, V., De Beni, R & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33 (1): 1-18.
- Dubrovsky, S. (comp) (2000), *Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferreres, A., Abusamra, V. & Squilace, M. (2010). Comprensión de textos y oportunidades educativas. *Actas del Congreso Ibero- americano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires. Argentina.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M. B (1979). *The dynamic assessment of retarded performers. The learning potential assessment device (LPAD)*. Baltimore: University Park Press.
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pueyrredón, D, Buonsanti, L; Freire, L; Lasala,

- E., Mendivelzúa, A. y Molina, S. (2011). *Lee comprensivamente*. Buenos Aires: Paidós.
- Gottheil, B; Pueyrredón, D, Aldrey, A; Buonsanti, L; Freire, L; Rossi, A. I. y Molina, S (2017) *Para Leer Mejor, Propuesta para el desarrollo de la comprensión lectora y habilidades de pensamiento*. Buenos Aires, Paidós.
- Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85, 363-394
- Malbrán, M. del C. y Villar, C. (2002). La evaluación del potencial de aprendizaje: un procedimiento. *Orientación y Sociedad, FaHCE, UNLP*, 2001/2002, vol. 3.
- Mc. Manara, D. (2004) Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos* 37(55), 19-30
- Morales, M. (2003). La Evaluación Dinámica. ¿Un nuevo Paradigma? Fundamentos y alcances. *Foro Educativo* Nro. 4, Segunda época.
- Musci, M. C. y Brenlla, M. E. (2017) La evaluación dinámica y las potencialidades para el aprendizaje: recorrido conceptual y perspectivas de desarrollo. *Revista Investigaciones de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires*. Año 2017, 22, 1. ISSN 0329-5893. En prensa.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. En N. J. Snowing, & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: a Handbook*. Oxford: Blackwell.
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Richhart, R. y Perkins, D. (2011) Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso la comprensión y la autonomía en los estudiantes. Buenos Aires: Paidós.
- Sole, I. (2009) Motivación y Lectura. *Aula de Innovación Educativa*, Nro. 179
- Tishman, S. y Perkins, D. N. (1997) The language of thinking. *Phi Delta Kapan*, 78 (5): 368-374
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic
- Vigotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.

---

<sup>1</sup> PIN 1, FACE UNCo: Evaluación Dinámica en comprensión lectora: sus potencialidades para la intervención en niños de escolaridad primaria. En etapa de evaluación.