

UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO

Maestría en Educación, Tecnología e Innovación

**El Efecto de la Intervención del Vocabulario en la
Comprensión de Textos: Un Estudio de Réplica de Duff (2019) en
Niños Institucionalizados.**

Carmen Elena Patiño y Dr. Jimmy Zambrano Ramírez

Licenciada en Artes Plásticas

Dr. Jimmy Zambrano Ramírez

Guayaquil, septiembre de 2021

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Carmen Elena Patiño Guallichico, declaro bajo juramento que el trabajo aquí descrito es de mí autoría; que no ha sido previamente presentado para ningún grado, calificación profesional, o proyecto público ni privado; y que he consultado las referencias bibliográficas que se incluyen en este documento.

En caso de que la Universidad auspicie el estudio, se incluirá el siguiente párrafo:

A través de la presente declaración cedo mis derechos de propiedad intelectual correspondientes a este trabajo, a la UNIVERSIDAD DEL PACIFICO, según lo establecido por la Ley de Propiedad Intelectual, por su Reglamento y por la normatividad institucional vigente.



Nombre y firma

Resumen

El presente estudio investigó si la intervención del vocabulario mejora el conocimiento de textos con palabras enseñadas a alumnos con deficiente agudeza lectora, y si éstos alcanzan beneficios. Los participantes fueron estudiantes de 9 a 12 años en condición de institucionalización ($n = 23$) completaron 5 sesiones basadas en instrucción de vocabulario sólido. La comprensión semántica de las palabras enseñadas se midió antes y después de la intervención. Posteriormente, leyeron 2 textos emparejados, 1 que contiene palabras enseñadas (grupo que recibió instrucción explícita) y 1 no (grupo que recibió instrucción con guía mínima). La diferencia entre las puntuaciones de conocimiento de textos en condiciones tratadas y no, se tomó como medida del efecto de la instrucción del vocabulario sólido en la comprensión de textos. Los datos sugieren que la instrucción del vocabulario sólido mejoró significativamente la comprensión de palabras enseñadas. Los estudiantes con puntajes de comprensión más bajos experimentaron avances en conocimiento, pero aquellos con puntuación de lectura promedio tuvieron un desempeño igual a la condición con guía mínima. Se recomienda a los docentes conducir intervenciones directas y explícitas de vocabulario para mejorar la comprensión lectora en estudiantes con más bajo rendimiento.

Palabras clave: enseñanza explícita, destreza lectora, estudiantes institucionalizados.

Abstract

The present study investigated whether the vocabulary intervention improves the knowledge of texts with words taught to students with poor reading acuity and whether these achieve benefits. The participants were students from 9 to 12 years old in a condition of institutionalization (n = 23) who completed 5 sessions based on solid vocabulary instruction. The semantic understanding of the words taught was measured before and after the intervention. Subsequently, they read 2 paired texts, 1 containing taught words (i.e., group that received explicit instruction) and 1 not (i.e., group that received instruction with minimal guidance). The difference between the text knowledge scores of the treated and untreated conditions was taken to measure the effect of solid vocabulary instruction on text comprehension. The data suggest that solid vocabulary instruction significantly improved understanding of taught words. Students with lower comprehension scores experienced gains in knowledge, but those with average reading scores performed equal to the minimal guidance condition. Teachers are recommended to conduct direct and explicit vocabulary interventions to improve reading comprehension in lower-performance students.

Keywords: explicit teaching, reading skills, institutionalized students.

El Efecto de la Intervención del Vocabulario en la Comprensión de Textos: Un Estudio de Réplica de Duff (2019) en Niños Institucionalizados

Según diferentes investigaciones realizadas, el éxito académico de los estudiantes depende, en gran medida, de la facultad de leer y entender los textos. Es decir, se relaciona con la capacidad de lectura de los alumnos que, de alguna manera, da forma o determina las opciones de formación que ellos tienen a medida que se encaminan hacia la edad adulta (Duff, 2019). En este sentido, uno de los factores clave de todo modelo educativo es garantizar que los niños logren alcanzar una comprensión lectora adecuada en los años de escolarización, que muchos no consiguen (Biemiller & Slonim, 2001).

En las pruebas del tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE, 2013), coordinado por la UNESCO y aplicado en los países latinoamericanos, se determinó que los estudiantes muestran problemas en la comprensión lectora. Esto se debe principalmente a que no tienen una suficiente capacidad de decodificación, probablemente por la falta de un mecanismo lector adecuado y eficaz, es por ello que presentan deficiencias para interpretar apropiadamente ideas que se encuentren formuladas en un pasaje o texto (Espinoza, 2018).

Vocabulario y Comprensión Lectora

Considerando lo que establece Espinoza (2018), se torna complicado para los estudiantes exponer y realizar resúmenes, análisis y síntesis de un texto por desconocimiento del vocabulario, ya que al presentar deficiencias en el conocimiento del significado de las palabras no pueden, en la mayoría, plantear correctamente una idea. En el mejor de los casos, los alumnos comprenden textos sencillos y cercanos. Por lo tanto, se vuelve necesario ampliar la comprensión de contenidos a otros ambientes menos familiares, a través de los cuales los aprendices puedan establecer relaciones, interpretar e inferir significados.

Una metodología que parece ser prometedora para el desarrollo de la comprensión lectora en niños en edad escolar es la instrucción y el conocimiento de vocabulario. Existe amplia evidencia científica que determina que la comprensión lectora y el vocabulario se encuentran profundamente relacionados (Anderson & Freebody, 1981). El puntaje en las evaluaciones de comprensión de lectura se relaciona estrechamente con la puntuación en las pruebas de amplitud de vocabulario o número de palabras conocidas, en la profundidad de los términos o la riqueza del conocimiento sobre la semántica de palabras conocidas (Duff, 2019).

Además, a través de muchos estudios se ha encontrado que el conocimiento del vocabulario aumenta en los niños la comprensión de textos que contienen palabras que han sido enseñadas Elleman et al. (2009). El conocimiento del vocabulario puede estar relacionado, evidentemente, con la comprensión lectora, aunque como bien se señala Yake (2017), también es posible que la lectura incida en la mejora y comprensión del vocabulario en los aprendices.

Una evidencia de mucho valor que permite demostrar que la enseñanza del vocabulario puede ser muy valioso, es aquella que proviene del estudio de control aleatorio de Clarke et al. (2010). Este estudio sugiere que un enfoque de expresión oral acentúa la instrucción del vocabulario, lo cual a su vez mejora la comprensión lectora mayormente en estudiantes con más bajo conocimiento previo. Este estudio sugiere que incidir en la expresión oral acentúa la instrucción del vocabulario. Además, a su vez, permite resultados óptimos de comprensión para estudiantes con un nivel más bajo de comprensión lectora de textos.

Instrucción Explícita del Vocabulario y Comprensión Lectora

Duff (2019) sugiere se aportaría en el desarrollo de la comprensión lectora en niños que se encuentran atravesando la edad escolar con la instrucción del vocabulario. Existe amplia evidencia de que la comprensión de la lectura y el vocabulario están estrechamente conectados,

las evaluaciones de comprensión lectora se relacionan con las pruebas de conocimiento de vocabulario y número de términos conocidos por los estudiantes, así como con la riqueza y conocimiento del significado de las palabras.

Desde esta perspectiva, Cunningham (2005) señala que el concepto de las palabras puede estar relacionado, causalmente, con la comprensión lectora. Esto podría deberse, en cierta medida, a que cuando los niños aprendan a leer, asimilen de forma incidental el significado de ciertas palabras mientras practican la lectura. Probablemente, a decir de Duff (2019), sea una correlación de doble sentido. Es decir, que también sea la lectura la que incida en el desarrollo del vocabulario, formando una relación bidimensional complementaria entre lectura y escritura, influyendo en la mejora del vocabulario a lo largo del tiempo, lo que se ha denominado efecto Mateo.

En este sentido, es importante la intervención en el uso y manejo del vocabulario a fin de que los estudiantes puedan mejorar la comprensión de textos y, de esta manera, se eleve su rendimiento académico, alcanzando una comprensión lectora apropiada y acorde con su año escolar. Así, uno de los enfoques relevantes para que los aprendices adquieran una buena comprensión lectora es la Instrucción de Vocabulario Sólido (Beck et al., 2008), elemento clave para el sistema educativo, al conseguir que los niños alcancen una madurez y discernimiento lector apropiado durante los primeros años escolares (Duff, 2019).

No obstante, al existir diversas intervenciones respecto del vocabulario como estrategia prometedora para la comprensión lectora, también se han presentado preocupaciones acerca del enfoque (Nagy, 2010). Es interesante diferenciar entre el conocimiento de un texto individual y la amplia multidimensionalidad de la comprensión lectora. Por tanto, el objetivo de los estudiantes que presentan dificultades de comprensión de lectura va más allá de sólo entender

pasajes individuales sino de comprender varios textos a la vez como se señala en Duff (2019) y Yake (2017).

Para Nomura y Solari (2005) Ecuador presenta una serie de problemas de carácter social y económico, que afectan a muchas familias en situaciones de pobreza y marginalidad. Estos núcleos familiares al tener estas vivencias son potenciales maltratadores, pues, no cuentan con los recursos necesarios e indispensables para llevar una vida digna. Según el estudio efectuado por el MIES (2017) este hecho convierte a estos hogares en disfuncionales con predisposición a la violencia, en donde los niños son las principales víctimas, deviniendo sujetos de protección estatal, siendo, posteriormente, reclusos en casas de acogimiento institucional. La particularidad de este trabajo, comparado con el de Duff, radica en la diferente extracción social de los grupos estudiados. Es decir, el estudio actual se conduce con estudiantes en institucionalización, mientras que el estudio original no.

Así, los menores que han vivido en un ambiente de violencia, de abuso sexual, maltrato, abandono o callejización, forman parte de los grupos vulnerables que continúan invisibilizados y marginados en el aspecto educativo, tanto por el Estado como por las diferentes instancias de protección (Pineda Contreras, 2014). Estos niños, en relación con sus pares que viven con sus familias, presentan más dificultades y retrasos en el ámbito escolar, siendo los factores que detonan esta problemática: baja capacidad de atención, escasa comprensión lectora, ansiedad y dificultad de adaptación, incidiendo, además, la misma institucionalización (Guamán Tocachi & Zúñiga, 2016).

Por tanto, se requiere analizar y trabajar sobre la clarificación de tres elementos que son la esencia fundamental, ya que de ellos depende la efectividad de los programas educativos: el sujeto de enseñanza, es decir, el individuo a quien va dirigido el proceso; el estudiante, tomando

en cuenta cuáles son sus características; el cómo se aprende y el cómo se enseña (Forero Ocampo et al., 1997). En este sentido, la relación que se establece en la acción de aprender y enseñar es de dependencia ontológica y no de causalidad.

Este estudio con sus características se planteó con la finalidad de que estos estudiantes marginados y victimizados, alcancen los aprendizajes deseados para su nivel de escolaridad. El niño es considerado como un ser integral con capacidades sociales, lingüísticas, afectivas; cualidades inherentes a los distintos momentos de desarrollo y que entran en escena cada vez que un menor es enfrentado a la construcción de un objeto de conocimiento (Forero Ocampo et al., 1997).

Los elementos mencionados conforme lo señalan Forero et al. (1997) no pueden ser desconocidos, si lo que se busca es determinar el por qué un grupo de estudiantes víctimas de abuso y maltrato en sus primeros años de vida, o no han tenido condiciones óptimas, deban beneficiarse de una propuesta pedagógica que les permita superar sus dificultades de aprendizaje. Con esta metodología los niños vulnerados en derechos podrían alcanzar un mejor rendimiento académico, logrando la profesionalización y disminuyendo los niveles de deserción escolar e inequidad en este sector poblacional.

Taras (2015), señala que la falta de estrategias que permitan la intervención en el desarrollo del vocabulario ha propiciado, aparentemente, una marcada falta de comprensión lectora en los niños institucionalizados. Esto parece estar asociado a un bajo rendimiento académico (Castro Yáñez et al., 2012). Por esta razón, es esencial obtener más información sobre la ventaja que proporciona la intervención del vocabulario para la comprensión lectora. Es estratégicamente valioso obtener más información sobre qué estudiantes obtendrán más beneficios en la comprensión de la lectura gracias a la Instrucción del Vocabulario (Duff, 2019).

Se requiere más información sobre la necesidad de aprendizaje del vocabulario en los niños. De allí la importancia de esta investigación, ya que se tiene el convencimiento, en base a teorías científicas previas, de que es fundamental para la comprensión de la lectura durante los años de escolarización. El presente estudio abordó esta interrogante y necesidad, examinando si la intervención en vocabulario tiene un efecto en el conocimiento lector de los estudiantes institucionalizados con escasa comprensión de textos, utilizando el diseño de medidas repetidas basado en la Instrucción de Vocabulario Sólido propuesto por Beck et al. (2008).

El Presente Estudio

El objetivo de esta investigación es evaluar los efectos de la intervención en el vocabulario a través de la Instrucción de Vocabulario Sólido en niños institucionalizados. Es en base a estudios ya realizados sobre el mismo tema por Duff (2019) que se investigó si la enseñanza del vocabulario moderaría el nivel de comprensión lectora inicial, al registrar la fluctuación entre los niños sujetos de este estudio respecto a la comprensión de textos mediante el diseño de medidas similares. La hipótesis plantea que la instrucción o la enseñanza del vocabulario a través de múltiples ejemplos, daría como resultado que los estudiantes adquieran conocimientos de las palabras que fueron enseñadas, así como la comprensión de textos o palabras objetivo tanto para el grupo experimental como para el de control. Además, se puso énfasis en evaluar los efectos de la Intervención del Vocabulario Sólido en la comprensión de textos.

Se examinó si la enseñanza del vocabulario para la comprensión lectora estaría mediada por mayor conocimiento del léxico, de manera que el discernimiento de éste devenga en una mayor comprensión de la lectura; igualmente, si la enseñanza del vocabulario moderaría el nivel de comprensión de lectura inicial, de tal forma que los niños que en el pre test tuvieron un juicio

lector bajo, en el post test, como resultado de la intervención, experimenten un mayor rendimiento en el conocimiento léxico.

Método

Diseño de Estudio

Este estudio de intervención que utiliza un diseño intraindividual, se basó en la exposición de Vocabulario Sólido o RVI propuesto por Beck et al. (2008), tomando como ejes de interés el efecto del tratamiento, tanto en la terminología como en la comprensión lectora. Para esto se tomaron medidas de conocimiento de las palabras enseñadas antes y después de la intervención.

Se realizó una prueba de comprensión de lectura en el pre test y en el post test (Prueba de lectura oral Gray-3 [GORT-3]. Puntuación de conocimiento de un pasaje y prueba de vocabulario receptivo (Vocabulary Test), lo cual se tomó a modo de medida del efecto de la Intervención de Vocabulario Sólido en la comprensión de textos como se realizara en Duff (2019).

Participantes

23 niños comprendidos entre los 9 a 12 años en situación de acogimiento institucional de un centro educativo de la provincia de Pichincha, cantón Quito, parroquia de Conocoto. Todos los estudiantes utilizaron el español como lengua materna o principal. Exentos de discapacidad o de alteraciones léxicas, retraso en el desarrollo o trastorno dentro del espectro autista. Los estudiantes fueron asignados aleatoriamente a las dos condiciones (pasajes), doce (12) participantes al grupo que recibió instrucción explícita en la biografía histórica “Alfaro”, y once (11) al grupo que recibió instrucción con guía mínima en la condición “Hidalgo”.

Con el fin de poner en práctica el estudio, el representante legal de los estudiantes dio el aval respectivo para realizar esta investigación con los menores que se encuentran bajo su protección, en un centro de acogimiento institucional del Distrito Metropolitano en la ciudad de Quito.

Procedimiento

Se realizó un pre test, el cual consistió en una prueba de comprensión lectora tanto para el grupo que recibió instrucción con guía mínima como para el grupo que recibió instrucción explícita, una prueba de vocabulario receptivo y sus significados. Igualmente, conforme lo efectuado por Duff (2019) se ejecutaron 5 intervenciones, las primeras 4 sesiones incluyeron la introducción de 4 a 5 palabras nuevas con actividades sobre frases enseñadas y se realizaron evaluaciones en cada sesión, la quinta intervención estuvo destinada a trabajar en distintas actividades con todas las palabras enseñadas. Finalmente, se realizó un post test, se tomaron medidas de comprensión de los dos textos, tanto para la condición tratada y la no tratada. Se formularon ocho preguntas para cada grupo, cuatro fueron implícitas y cuatro explícitas, se efectuó una prueba de vocabulario y sus significados.

A continuación, se detallan las fases de este estudio, de 7 sesiones en total.

Fase 1. Pre test

En la sesión 1, se llevó a cabo un pre test, el cual consistió en la prueba de comprensión lectora para ambos grupos, para el grupo con guía mínima del pasaje de biografía histórica “Matilde Hidalgo de Procel” y para el grupo con instrucción explícita del pasaje de biografía histórica “José Eloy Alfaro Delgado” (Tabla 1).

Tabla 1

Ejemplo de los Pasajes Leídos por los Participantes Antes y Después de la Intervención

Pasaje 1: José Eloy Alfaro Delgado

Nace en Montecristi, el 25 de junio de 1842. Su padre fue Don Manuel Alfaro, inmigrante español que llegó al país en calidad de exiliado político; su madre fue doña María Natividad Delgado López. Recibió únicamente educación primaria en su lugar natal; después de terminar sus estudios primarios se dedicó a ayudar a su padre en los negocios comerciales. Desde joven demostró verdaderamente capacidad de liderazgo. Se identificó con el liberalismo anticlerical, doctrina que se conoció, posteriormente, como liberalismo radical ecuatoriano. Luchó contra los presidentes García Moreno, Borrero, Veintemilla y Caamaño, por lo que la tradición lo conoce como el "Viejo Luchador". En 1864 participó en un pronunciamiento contra García Moreno y logró salvarse de la cárcel, pero tuvo que abandonar el país hacia Panamá, allí emprendió varios negocios en los que logró gran éxito. Líder de la revolución liberal ecuatoriana, y presidente de la República del Ecuador en dos ocasiones, en períodos comprendidos entre 1897 a 1901 y 1906 a 1911. Durante su presidencia reformó diversas leyes para dar seguridad jurídica a los ciudadanos; estableció un Estado laico separando el poder político de la influencia eclesiástica; procuró por todos los medios la unidad nacional; le dio principal atención a la educación creando colegios para formar profesores; apoyó la equidad de género y, por primera vez, nombró a una mujer para un cargo público y creó una red de ferrocarriles para unir todo el país. Alfaro fue una de las más fuertes personalidades que han guiado al pueblo ecuatoriano, él es considerado instaurador de la democracia, defensor de las libertades. La guerra a muerte entre las facciones liberales culminó en sangre y tragedia el 28 de enero de 1912, con su asesinato. Lo capturaron y arrastraron junto a

otros liberales en El Ejido de la ciudad de Quito, finalmente, fue incinerado en la llamada "Hoguera Bárbara".

Pasaje 2: Matilde Hidalgo de Procel

Matilde Hidalgo, nació en Loja y proviene de un hogar que apoyó a las ideas liberales en política. Sus padres fueron Manuel Hidalgo Pauta y Carmen Navarro del Castillo. Estudió en la escuela de la Inmaculada Concepción de las Hermanas de la Caridad; al terminar sexto grado quiso seguir estudiando. En 1907 procedió a solicitar matrícula, junto a su madre, al colegio masculino “Bernardo Valdivieso” en 1913, logrando ser la primera mujer bachiller del Ecuador, graduándose con méritos. Decidió continuar sus estudios en la Universidad Central del Ecuador, donde le fue negada la matrícula, este hecho le hizo trasladarse a Cuenca, donde se inscribió en la Universidad del Azuay, que actualmente es la Universidad de Cuenca y obtuvo su Licenciatura en Medicina, el 19 de julio de 1919. Al finalizar sus estudios en Cuenca, regresó a Quito donde logró el doctorado en Medicina el 21 de noviembre de 1921 en la Universidad Central del Ecuador, convirtiéndose en la primera mujer ecuatoriana en recibir tal título. En 1922 viajó hacia Guayaquil y consiguió trabajo en el Hospital General, ejerció la medicina en la ciudad de Guayaquil hasta 1949, cuando obtuvo una beca para realizar una especialización en Pediatría, Neurología y Dietética en Argentina. En el año 1924 se abren los registros de empadronamiento para las elecciones de senadores y diputados por lo que el 10 de mayo, Matilde pidió ser registrada para votar, pero se lo impidieron alegando que era mujer, pero por su insistencia al indicar que las leyes no se lo impedían, logró su cometido, convirtiéndose en la primera mujer en América

Latina en ejercer el derecho al sufragio. Su caso fue llevado a consulta al Parlamento y Consejo de Estado, el 9 de junio 1929, cuando se reconoce finalmente a la mujer como ciudadana con derecho a participar en los comicios nacionales, siendo Ecuador el primer país de América Latina en aprobar el sufragio femenino. Matilde Hidalgo fue poeta y una auténtica visionaria del rol de la mujer moderna.

Nota. Textos leídos por los participantes antes y después de la intervención (adaptado por Torres, G, 2020).

El texto “Alfaro ” fue adaptado a partir de estímulos cualitativos. El segundo texto “Hidalgo” fue seleccionado del mismo género de biografía histórica. “Los textos se emparejaron lo más estrechamente posible en las siguientes variables: longitud, complejidad y diversidad léxica, complejidad sintáctica, cohesión del texto y fórmulas de legibilidad” Duff (2019, p.5).

Adicionalmente, se empleó la prueba de vocabulario receptivo (Vocabulary Test) sobre lo que consideraban palabras y no palabras (palabras no legítimas) y sus significados. Para medir la relevancia de las palabras para el significado del texto se escogieron 19 de cada uno de los pasajes y se eliminaron 6, reemplazándolas por no palabras para medir la comprensión de palabras nuevas en un texto. Estas no palabras se escogieron pensando en la semejanza que tienen con otras conocidas por los estudiantes en cuanto al número de sílabas y pronunciación, fueron utilizadas una sola vez en este estudio. Al final de la tarea si el estudiante identificó una palabra real como no palabra se le ofreció una definición del término qué habían identificado erradamente (Tabla 2).

Tabla 2*Palabras Legítimas y no Legítimas de Estimulación por Pasaje*

Pasaje “Alfaro”		Pasaje “Hidalgo”	
Democrasiación	Poder político	Ideas liberales	Ralegando
Inmigrante (persona que va a otro país)	Equidad de género	Solicitar (pedir)	Ciudadana
Verdaderamente (con verdad)	Ferrocarril	Bachiller	Colisios
Liberalismo (doctrina política)	Hoguera (fuego)	Convertirse (transformarse)	Medicinación
Lideralismo	Cecociador	Corsigente	Poeta
Pronunciamiento (alzamiento)	Leyes	Ejercer (uso de derecho)	Saleciones
Emprender	Publició	Medicina	Subragar
Lidróneador	Estado laico	Conseguir	Visionaria
Reformar (volver a hacer)		Obtener	
Refortunar		Registro (acción de registrar)	
Seguridad Jurídica (certeza de normas)		Elecciones (votaciones)	

Nota. Tarea de Decisión Léxica. Palabras de estimulación para la condición “Alfaro” e “Hidalgo” entre paréntesis, se proporciona la definición si los participantes identificaron la palabra real como No palabra.

Fase 2. Intervención

Los participantes tanto del grupo control como del experimental, completaron cinco sesiones de 2 horas 30 min semanalmente, destinadas al aprendizaje de 19 palabras objetivo a través de los instrumentos del Vocabulario Sólido, tal como lo sugiere Duff (2019). Los grupos fueron asignados aleatoriamente a las dos condiciones, 12 participantes en el pasaje de biografía histórica “Alfaro” y 11 en el “Hidalgo”. Las sesiones incluyeron la introducción de cuatro a cinco palabras nuevas y algunas actividades presentadas con vocablos vistos en la intervención anterior.

Con el grupo que recibió instrucción explícita se trabajó con videos, análisis de estos, se enseñó a buscar la palabra objetivo en el diccionario de la RAE, se realizaron diagramas de Venn, entre otras actividades. Con el grupo que recibió instrucción con guía mínima, se efectuó acciones diferentes, ellos buscaron la palabra y su significado, analizaron e infirieron diversas frases presentadas en videos. Este grupo recibió menos andamiaje, debiendo encontrar y crear su propio conocimiento como se realiza en la teoría socio constructivista teoría cuyo método ignora la arquitectura cognitiva humana (Kirschner et al., 2006). Se evidenció la superioridad de la instrucción guiada sobre la enseñanza con guía mínima.

Los participantes fueron vistos en parejas cuando la planificación lo permitió. El emparejamiento se realizó por ubicación y disponibilidad de programación. En otros casos, a cada estudiante, por estar bajo protección especial, se le asignó un número y un código, sin embargo, a fin de que la investigación tenga rigurosidad científica se grabaron audios de la participación de todos los alumnos.

Palabras Enseñadas en la Intervención. Las palabras que se enseñaron durante la intervención se seleccionaron de los dos pasajes de la historia ecuatoriana en función de dos criterios: la

importancia que poseen para el significado del texto y si tienen suficiente complejidad semántica para permitir una comprensión adecuada. Por tanto, hubo dos listas de 19 términos legítimos utilizadas en la intervención efectuada que se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3

Palabras Objetivo (Legítimas) Seleccionadas Durante la Intervención de Vocabulario

Palabras dirigidas a la condición “Alfaro”		Palabras dirigidas a la condición “Hidalgo”	
Inmigrante	Seguridad Jurídica	Ideas liberales	Obtuvo
Verdaderamente	Estado Laico	Política	Registro de empadronamiento
Liderazgo	Poder político	Solicitar	Elecciones
Liberalismo anticlerical	Influir	Mujer Bachiller	Votar
Doctrina	Equidad de género	Logró	Alegando
Pronunciamiento	Ferrocarril	Convirtiéndose	Insistencia
Emprender	Facciones	Consigue	Ciudadana con derechos
Negocios	Hoguera	Ejerció	Poeta
Reformar	Democracia	Medicina	Visionaria
Leyes		Sufragio femenino	

Nota. 19 palabras seleccionadas para ser tratadas durante la intervención, tomadas de los pasajes “Alfaro” e “Hidalgo”.

Todas las palabras se consideraron de acuerdo con estos criterios, excepto las frases gramaticales, los verbos que se repiten muy frecuentemente, los nombres propios y los números. En algunos casos, las expresiones se consideraron una unidad léxica si el significado de la frase es esencialmente diferente de palabras individuales, tal como lo refiere Duff (2019) (por ejemplo, "equidad de género", "seguridad jurídica", "Estado Laico", "mujer bachiller"). Todos estos términos fueron considerados por su potencial de instrucción significativa en el contexto de los pasajes.

La mayoría de las actividades de intervención se realizaron verbalmente, se efectuó grabación de audios de la participación de todos los estudiantes, para algunas tareas se presentaron materiales escritos. Por ejemplo, los participantes vieron definiciones escritas las cuales fueron utilizadas para trabajos de similitud u ordenación de conceptos y, a manera de estímulo, para crear narraciones con una variedad de palabras objetivo. Igualmente, se solicitó a los estudiantes que realicen actividades de clasificación, como describir las características del liberalismo y el Estado Laico y ubicarlas en un diagrama de Venn, entre otros.

Medidas del Conocimiento Semántico Léxico de las Palabras Enseñadas. Se evaluó la comprensión semántica de las palabras enseñadas previa y posteriormente a la intervención del vocabulario, con la escala y un ejemplo de criterios como se indica en las Tablas 5 y 6. Se emplearon dos formas de medición para cada vocablo: Definiciones y preguntas de prueba de contexto (CTQ). Las dos evaluaciones tuvieron un promedio cercano a la media y se realizó la adición para la suma total del conocimiento semántico global para participante y palabra.

En la Tabla 4, se presenta un ejemplo de las actividades empleadas durante una de las intervenciones.

Tabla 4*Ejemplo de Actividades Utilizadas Durante la Intervención*

Tarea	Palabra objetivo	Ejemplo
Presentación Inicial	Emprendedor Que emprende con resolución acciones o empresas innovadoras	<p>“Te voy a contar una historia sobre un chico, su nombre es Eduardo Raad, aquí está su foto, entonces nosotros hablaremos sobre algunas de las palabras”</p> <p>Eduardo Raad es un joven emprendedor en la treintena de su vida, luego de dirigir tres empresas de tecnología, creó una plataforma llamada “Dátil” que actúa como herramienta financiera para todo tipo de empresas y negocios; aunque está enfocada en empresas pequeñas, Dátil ha reformado una serie de procesos legales, entre ellos el pago de impuestos, es una de las mejores opciones para emprendedores ecuatorianos, ya que es de uso automático, opera en internet y soluciona múltiples problemas. Esto le valió el reconocimiento de la Agencia de Promoción Económica Conquito. Además su plataforma tiene la garantía del Banco Interamericano de Desarrollo en Ecuador, Banco Central de Ecuador y Pacífico</p>

(Tenga en cuenta que esta historia incluye cinco palabras objetivo: Emprendedor, negocios, reformar, leyes, seguridad jurídica)

En la historia, Eduardo, con Dátil quiere dar la oportunidad a los dueños de empresas pequeñas de tener una ley y herramienta que facilite la administración, facturación, pago de impuestos, así como, que tengan seguridad jurídica. Eso quiere decir que cuando una persona es emprendedora, ayuda y crea una plataforma que favorece a otras personas, es una persona que ve, promueve y aprovecha las nuevas oportunidades en los negocios, arriesgando para poner en práctica sus sueños, planes e ideas.

Juicio Léxico:	Negocio:	A continuación, les voy a contar algunas situaciones.
Ejemplos o no	Ocupación,	Me dicen si van con la palabra negocio, entonces les
ejemplos de	quehacer o trabajo.	preguntaré por qué eligieron esa respuesta. ¿Están
palabras		listos?
objetivo		<ul style="list-style-type: none"> • Una fábrica de coches. • Una persona que compra muchas cartas. • Una fábrica de chocolate.

		<ul style="list-style-type: none"> • Una tienda de la esquina que vende productos.
		Ahora quiero que me digan el porqué.
Juicio léxico:	Reformar: Volver	“Ahora tengo algunas oraciones que utilizan la
Oraciones que	a formar, rehacer.	palabra reformar, quiero que me digan si la oración
contienen la		tiene sentido”.
palabra		
semánticamente		<ul style="list-style-type: none"> • Esperaban reformar el Comité • Cuanto más tiempo tienes un coche, más se reforma. • Los árboles reforman su conducta. • Las orugas reforman su cuerpo. • Su tarea era reformar el sistema monetario
correcta.		“Porqué o Por qué no”
Identificando	Seguridad jurídica:	¿Te voy a decir una frase que podría decir una
ejemplos	Cualidad del	persona, Quiero que me digas cuál de nuestras
	ordenamiento	palabras o frases va mejor y por qué?
	jurídico que	<ul style="list-style-type: none"> • ¡El progreso económico requiere un orden jurídico y una justicia que no sea independiente! • ¿El quebrantamiento de la seguridad jurídica origina incertidumbre y promueve inestabilidad?
	implica la certeza	
	de sus normas y,	
	consiguientemente,	
	la previsibilidad de	
	su aplicación.	

Identificando ejemplos	Leyes: En el régimen constitucional, disposición votada por las Cortes y sancionada por el jefe del Estado. Legislaciones: Conjunto o cuerpo de leyes por las cuales se gobierna un Estado, o una materia determinada. Códigos: Recopilación sistemática de diversas leyes.	<p>¿Te voy a decir una frase que podría decir una persona, quiero que me digan cuál de nuestras palabras o frases va mejor y por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Las leyes generalmente se las escriben, pero las personas no las cumplen para beneficiarse de ellas? • ¿Las leyes son disposiciones votadas por las cortes y sancionadas por el jefe de Estado que tienen como fin el cumplimiento de estas?
------------------------	---	--

Nota. Estas actividades fueron presentadas con un guion previo, las sesiones se planificaron de modo que, en cada caso, el niño esté expuesto a las palabras objetivo en al menos 12 oportunidades diferentes, como lo recomienda Duff (2019).

La sesión 5 incluyó actividades relacionadas con todas las palabras objetivo de la Tabla 3, como lo recomiendan Beck et al. (2008) y la Instrucción de Vocabulario Sólido fue la base principal de la instrucción semántica. Esta consistió en diversos y creativos encuentros con palabras que incluyen la exposición al vocablo en múltiples contextos con oportunidades para un procesamiento profundo, llamando la atención sobre el uso de términos fuera del contexto de enseñanza.

Se establecieron cinco preguntas para evaluar las palabras aprendidas en cada grupo al final de la sesión. Con el fin de reducir las posteriores señales de respuesta, el diseño de las interrogantes se determinó de manera que las respuestas correctas sean equilibradas entre las respuestas de sí y no (Stallman et al., 1995). Las definiciones se puntuaron según una escala de 5 puntos (McGregor et al., 2012). También, a través del diccionario de la lengua se extrajo los significados, de modo que exista un único criterio de codificación de base para los criterios de comprensión de cada una de las significaciones semánticas que se relacionaron con el concepto enseñado en la intervención.

Medidas de Comprensión Lectora. El estudio de moderación requirió una medida de la destreza de comprensión lectora general, no afectada por el tratamiento, la cual se realizó durante las cuatro sesiones de la intervención. Los puntajes escalados en el GORT-3 y los puntajes de comprensión de texto (que combinaban preguntas de comprensión y puntajes de recuento) en la condición tratada y no tratada, se sumaron para formar una puntuación de comprensión de lectura (Duff, 2019).

Fase 3. Post-test

Medidas de Comprensión de Textos. Posterior a la conclusión de la intervención de vocabulario, se tomaron medidas de comprensión de los pasajes, tanto para las condiciones

tratadas y no tratadas a través de un post test. Se emitió las siguientes instrucciones a los estudiantes para las dos condiciones:

“Ahora les voy a dar una historia. Quiero que la lean en voz alta. Traten de entender lo mejor que puedan. Podría ser que encuentren algunas frases que no hayan escuchado antes, está bien. Cuando terminen, les pediré que me cuenten la historia con sus propias palabras. ¿Están listos?”.

Después de leer la historia, las instrucciones para volver a contar la historia fueron las siguientes:

“¡Genial! Ahora quiero que finjan que no escuché la historia. Luego, cuéntenme todo lo que puedan sobre ella, usando sus propias palabras. ¿Están listos?”.

Los niños leyeron dos textos, similares lo más posible en cuanto a dificultad. Uno estuvo cargado de palabras que se enseñaron durante la intervención (condición tratada) y el otro no (condición no tratada). Se tomaron las medidas de entendimiento del pasaje para ambos enunciados. La diferencia se estableció entre las calificaciones de comprensión de los escritos en las condiciones tratadas y no.

Las preguntas de comprensión del texto Alfaro e Hidalgo fueron diseñadas por el experimentador, con la intención de hacerlas paralelas. Se formularon ocho preguntas para cada pasaje, de las cuales cuatro fueron explícitas y cuatro implícitas (una respuesta correcta requiere inferencias). Un ejemplo de una pregunta explícita sobre la historia de Alfaro sería: "¿Cuál fue uno de los primeros logros de Alfaro en su gobierno?", y una implícita sería: "¿Cuál fue el principal objetivo de Alfaro?”.

Cada pregunta se calificó de la siguiente manera: como correcta (1) o incorrecta (0). Para ser consideradas correctas, las respuestas a preguntas explícitas debían contener información que

provenza del pasaje, y las respuestas a preguntas implícitas deben relacionarse con la información declarada en el pasaje. Igualmente, se realizó una prueba del significado de las 19 palabras enseñadas y aprendidas para las dos condiciones. Ver Tabla 5 y 6.

Tabla 5*Criterios de Puntuación para las Definiciones de las Palabras Enseñadas*

0	1	2	3	4
No lo sé/	Un	Un	Dos	Tres
Derivado morfológico/	elemento	elemento	elementos	elementos
Palabra de fonología similar/	semántico clave, pero parte incorrecta del discurso o el contenido	semántico clave y parte correcta del discurso	semánticos	semánticos claves
Sin relación semántica/Conocer solo una parte del criterio para “1”	relaciona, un elemento semántico clave en la lista o uso correcto de la palabra en la oración.		claves (un sinónimo)	más otros con los detalles correctos
			cuenta como ambos elementos semánticos claves).	en lista o, a su vez, dos elementos semánticos claves más otro significado de la palabra.

Nota. Estos criterios fueron presentados y tomados de Duff, (2019) y se los utilizó para evaluar las palabras que se enseñaron durante la intervención.

Tabla 6*Ejemplo de Codificación para Palabras Enseñada*

Palabras	Parte del discurso	Elementos semánticos clave	Otro correcto	detalle	Posibles respuestas	Puntuación
Inmigrante	Sustantivo	Mudarse a un nuevo país extranjero (pero crédito ser extranjero porque implica permanencia) Persona, alguien.	Viviendo en un nuevo país de forma permanente. Foráneo. Recién llegado. Extracomunitario.	en un país de	No sé. Una persona. Como alguien que viaja. Como alguien que viaja a otro país a estudiar. Alguien que viaja a otro país para vivir allí.	0 1 2 3 4

Nota. Adaptado de Duff, D. (2019) para evaluar palabras enseñadas

Se realizó una comparación entre los grupos y se calificó entre palabras tratadas antes y después de la intervención, no entre textos o pasajes. Sin embargo, la intervención se configuró

con la finalidad de influir en la profundidad del conocimiento semántico más que en su amplitud. Por lo tanto, fue de suma importancia que los participantes tengan al menos conocimiento de palabras de bajo nivel en la condición no tratada para determinar que los efectos de la intervención se debieron a cambios en la profundidad del conocimiento semántico y no a la amplitud. Así mismo, la familiaridad con las palabras objetivo en la condición no tratada se definió con una tarea de juicio léxico, en donde los participantes debieron precisar cuáles eran frases verdaderas y cuáles eran no palabras.

Resultados

Según los datos descriptivos (Tabla 7), el grupo experimental tuvo mejor desempeño. Sin embargo, debido al número pequeño de la muestra se llevó a cabo análisis no paramétricos usando la prueba *U* de Mann-Whitney.

Tabla 7

Resultados Descriptivos

<i>Variables</i>	Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Compresión lectora (0-20)	17.42	2.353	11.55	6.378
Palabras aprendidas (0-76)	69.17	4.345	42.64	14.389
Preguntas implícitas y explícitas (0-8)	7.75	.622	6.36	1.286

La prueba *U* reveló que no hubo diferencia del conocimiento previo (i.e., prueba previa) entre el grupo experimental ($Mdn = 11.50$), $U = 60.0$, $z = -3.73$, $p = .74$) y control ($Mdn = 12.55$).

Según la prueba *U*, la instrucción explícita produjo un más alto desempeño en la comprensión lectora ($Mdn = 14.88$, $U = 100.50$, $z = 2.14$, $p = .03$, $r = .45$), en el número de

palabras aprendidas ($Mdn = 17.50$, $U = 132.00$, $z = 4.07$, $p < .001$, $r = .85$) y en la cantidad de las respuestas a las preguntas implícitas y explícitas ($Mdn = 15.42$, $U = 107.00$, $z = 2.80$, $p = .01$, $r = .58$) en comparación con ($Mdn = 8.86$, $Mdn = 6.00$, $Mdn = 8.27$, respectivamente).

Discusión

Una de las intenciones principales que guiaron esta investigación fue medir la potencialidad del efecto de la Instrucción de Vocabulario Sólido en el conocimiento del vocabulario para la comprensión lectora. Un segundo propósito fue identificar los elementos que prevén qué estudiantes obtendrán ventajas en la comprensión de texto gracias a la intervención del vocabulario.

Efectos grupales del tratamiento en el vocabulario y la comprensión de textos

La Intervención de Vocabulario Sólido en los estudiantes institucionalizados generó ganancias significativas en el conocimiento de las palabras enseñadas. Se aumentó la puntuación de vocabulario para los participantes y hubo efectos relevantes en las tareas utilizadas para medir el conocimiento semántico. Los aprendices obtuvieron logros importantes en el conocimiento profundo del vocabulario en ambos grupos sobre todo en el experimental. Estos resultados pueden explicarse por la intervención intensiva, y a que los estudiantes estuvieron expuestos en múltiples oportunidades a las 19 palabras objetivo aprendidas en las 5 sesiones.

Igualmente, los estudiantes institucionalizados alcanzaron conocimientos significativos en la comprensión de textos que contienen palabras enseñadas como consecuencia de la Intervención de Vocabulario Sólido. El efecto fue significativo sumándose a la evidencia existente que la comprensión de textos es dúctil y la instrucción directa de vocabulario mejora la comprensión de textos (Elleman et al., 2009).

Cabe señalar que la intervención se apuntó en la profundidad del vocabulario y se utilizó distintos mecanismos para que los estudiantes reconocieran las palabras en las condiciones tratadas y no. Se les ofreció información sobre cada palabra lo que permite suponer que los efectos están relacionados con la profundidad con la que fue tratado el vocabulario. Por tanto, este estudio aporta al convencimiento de la importancia de la profundidad del vocabulario para la comprensión lectora.

Esta investigación estudió dos factores que predecirían un mejor aprendizaje en la comprensión de textos por la intervención del vocabulario. Así, los niños que aprendieron más sobre las palabras enseñadas no necesariamente obtuvieron un entendimiento de textos significativa. Igualmente, los estudiantes que iniciaron con un alto conocimiento de las frases enseñadas podrían haber aprendido menos durante la participación. Según Duff (2019), esta situación posiblemente sea la causa para la falta de un efecto considerable de ganancia léxica de vocabulario en la agudeza lectora.

La primera hipótesis probada demuestra que la mayor comprensión lectora está relacionada con la cantidad de conocimientos sobre vocabulario. Equivalentemente, la segunda hipótesis comprobada es que los niños con menor juicio para la lectura obtuvieron mayores ganancias en el entendimiento de los textos que los de mayor habilidad debido a la instrucción del vocabulario. Esta teoría tiene que ver con los hallazgos que muestran que la enseñanza de vocabulario tiene más ventajas para los estudiantes que estén en riesgo de tener una discapacidad relacionada con la lectura (Elleman et al., 2009).

La instrucción del vocabulario puede aumentar no solo el conocimiento de éste, sino incidir directamente en la comprensión de textos que contienen palabras enseñadas (Elleman et al., 2009). Esta investigación demuestra que esto es efectivo para los niños institucionalizados.

Igualmente, este estudio abordó cuáles alumnos tenían más probabilidad de mejorar su comprensión lectora debido a la intervención del vocabulario. El número de estudiantes que aprendieron nuevas palabras no reveló si mejorase su capacidad lectora. Sin embargo, sus puntuaciones en las condiciones tratadas y no tratadas experimentaron aumento en la comprensión de lectura. Los niños que inicialmente presentaron más dificultad en comprensión lectora obtuvieron grandes resultados, por el contrario, los que presentaron menos dificultad no tuvieron mejoras relevantes. Entonces, si preguntamos quién gana más con la intervención del vocabulario para la comprensión de textos, la respuesta sería: los estudiantes que más lo necesitan.

Así mismo, existe vasta evidencia científica que señala la superioridad de la enseñanza guiada en el contexto del conocimiento de la arquitectura cognitiva humana, así como las diferencias existentes entre estudiantes expertos y principiantes y la carga cognitiva. Este método de guía mínima es muy popular y parte del supuesto de que los estudiantes deben descubrir, elaborar por su cuenta su propia información y dar soluciones a problemas “auténticos”. En cambio, la Instrucción guiada es un sistema que explica en detalle los conceptos y procedimientos, que ofrece estrategias de aprendizaje que son compatibles con la arquitectura cognitiva humana. Las investigaciones empíricas efectuadas sobre este tema demuestran en base a evidencias que la instrucción con guía mínima es menos efectiva y eficiente que la instrucción guiada o explícita (Kirschner et al., 2006).

Finalmente, esta investigación apoya el valor educativo de la instrucción directa y explícita del vocabulario, por tanto, se convierte en un método que puede ser usado por docentes que tengan estudiantes con baja o escasa comprensión lectora. Existieron ciertas limitaciones ya que por razones de protección especial no se pudo ampliar la muestra con estudiantes de otros

centros de institucionalización. También, los materiales con los que se realizó la investigación fueron meticulosamente combinados, de tal manera que exista cierta dificultad en los pasajes y la información semántica. Los datos demuestran que estos estímulos pueden ser utilizados para futuras investigaciones y abordar otras áreas que no se incluyeron en el estudio actual.

Referencias

- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 498–520.
- Castro Yáñez, G. G., Mathiesen de Gregori, M. E., Mora Mardones, O., Merino Escobar, J. M., & Navarro Saldaña, G. (2012). Habilidades lingüísticas y rendimiento académico en escolares talentosos. *CES Psicología, 5*(2), 40–55. <https://doi.org/10.21615/2090>
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial. *Psychological Science, 21*(8), 1106–1116. <https://doi.org/10.1177/0956797610375449>
- Duff, D. (2019). The effect of vocabulary intervention on text comprehension: Who benefits? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 50*(4), 562–578. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0001
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). Intervention, evaluation, and policy studies: The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 2*(1), 1–44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Espinoza Guamán María Del Rocío. (2018). La Comprensión Lectora Y El Rendimiento Académico De Los Estudiantes De Quinto Año De Egb, De La Academia Aeronáutica “Mayor Pedro Traversari” De La Provincia De Pichincha, Cantón Quito, Año Lectivo 2016-2017”. *Director, 15*(40), 6–13. http://awsassets.wwfz.panda.org/downloads/earth_summit_2012_v3.pdf%0Ahttp://hdl.han

dle.net/10239/131%0Ahttps://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones
jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion para el aprendizaje Perspectiva
alumnos.pdf%0Ahttps://ww

Forero Ocampo, L., González Restrepo, G., & Arenas Villa, O. (1997). *Propuesta Intervención Pedagógica para Superar las Dificultades de Aprendizaje de la Lectura y Escritura en Niños Institucionalizados en Hogares de Protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar dela Ciudad de Medellín.*

Guamán Tocachi, L. O., & Zúñiga, X. (2016). La Institucionalización Y El Desarrollo Neuropsicológico En Niños De La Casa Hogar San Carlos, Periodo Abril – Septiembre 2016. *Los Recursos Didácticos Para El Desarrollo Del Pensamiento Lógico- Matemático, En Los Niños de Primer Año de Educación Básica, de La Unidad Educativa “Daniel Evas Guaraca” Comunidad Atapo Quillоторo, Parroquia Palmira, Guamate Chimborazo, En El Año Lectiv, 99.*

Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. (2006). Why Unguided Learning Does Not Work: An Analysis of the Failure of Discovery Learning, Problem-Based Learning, Experiential Learning and Inquiry-Based Learning. *Educational Psychologist, 41(2), 75–86.*

Pineda Contreras, L. (2014). *Factores que influyen en la institucionalización de los niños, niñas y adolescentes en situación de abandono, en edades de 13 a 17 años, ubicados en los hogares de cuidad y protección de la asociación Bunker Guatemala, Municipio de Mixco.* 146. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/68/Pineda-Lilian.pdf>

Stallman, A. C., Pearson, D. P., Nagy, W. E., Anderson, R. C., & García, G. E. (1995).

Alternative approaches to vocabulary assesment. 1–24.

Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 21(1), 1–16. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.6394>

Yake, T. (2017). *Exploring the Effectiveness of a Vocabulary Intervention within an After-school Program.*