

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA



Scopus®

1 | 2021

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

TDAH y Competencia Lectora/ADHD
and Reading Competence

..... 1

Booktubers y Lectura/Booktubers &
Reading

.....23

Dificultades en Comprensión Lectora/
Reading Comprehension Difficulties

.....46

Profesores y Competencia Lectora/
Teachers & Reading Competence

.....64

Alfabetización Digital Tecnológica/
Technological Digital Literacy

.....95

CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Directora/ Chief

- Elena del Pilar Jiménez Pérez, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Secretaria/ Secretary

- Natalia Martínez León, UGR, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, Universidad de Ostrava, Chequia
- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, U. de Málaga, España
- Pedro García, Guirao, Universidad de Ostrava, Chequia
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)








- Almudena Barrientos Báez, U. de Iriarte, España
- Inmaculada Clotilde Santos Díaz, UMA, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatorj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Gloria Santiago Méndez, UMA, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabarís, U. do Minho, Portugal
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España

- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- María de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España
- Natalia Martínez León, UCA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España
- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Antonio García Velasco, UMA, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Roberto Cuadros Muñoz, US, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, U. Internacional de La Rioja, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, U. de Málaga, España
- Belén Ramos, U. de Córdoba, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- María Remedios Fernández Ruiz, U. de Málaga, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Ester Trigo Ibáñez, U. de Cádiz, España
- Roberto Cuadros Muñoz, U. de Sevilla, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Manuel Santos Morales, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España.

INDEXACIÓN/ INDEXING

<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p>      
<p>Evaluándose FECYT</p> 



EDITAN/ Published by
 Asociación Española de Comprensión Lectora y
 Universidad de Málaga
 Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista
 científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact 
 Apdo. 5050, 29003, Málaga
 Edición: isl@compresionlectora.es
 Dirección: isl@uma.es
 ISSN: 2340-8685
 © 2014-2021





ISLL



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

EN/ESP

ISSN: 2340-8665

Use of the Teacher's Oral Regulation as a Strategy to Aid Reading Comprehension: An Experimental Study in Third Grade Students in Chilean Schools

Andrea Verónica Bustos Ibarra

<https://orcid.org/0000-0003-0075-0584>



Cintia Susana Montenegro Villalobos

<https://orcid.org/0000-0003-4339-9798>



Adriana de Souza Batista Kida

<https://orcid.org/0000-0003-3393-8532>



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

<https://10.24310/isl.vi15.12562>



Reception: 18 January 2021

Acceptation: 25 March 2021

Contact: andrea.bustos@pucv.cl

Abstract:

In the educational task of text comprehension, a frequent activity in classrooms is accompanying reading put into dialogue with interventions from the teacher. One way of organizing this activity is incorporating episodes with a regulatory component that externally promotes a guide for action that allows justifying an explicit goal as a success indicator. The goal of this study is to evaluate the impact of a reading planning episode comprised of regulatory oral aid with components associated with the justification of the reading activities and the specification of reading comprehension goals for children in 3rd grade of elementary school in the Chilean school system, with a sample distributed among 4 experimental groups: with/without regulatory verbalized intervention and autonomous/non-autonomous reading. It can be pointed out that Chilean students benefitted from isolated regulatory aid or regulatory aid accompanied by oral reading once it was matched with measures of non-verbal intelligence, memory, vocabulary, oral and text comprehension, precision, and word reading speed. This portrays the relevance of evaluating and discussing these implications within the area of the initial and continuous training of teachers.

Keywords: Chilean school system, elementary school, reading comprehension, reading skills, teaching of reading

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Use of the Teacher's Oral Regulation as a Strategy to Aid Reading Comprehension: An Experimental Study in Third Grade Students in Chilean Schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.



Use of the Teacher's Oral Regulation as a Strategy to Aid Reading Comprehension: An Experimental Study in Third Grade Students in Chilean Schools

INTRODUCTION

After decades of research on reading comprehension, it has been established that to comprehend texts autonomously and successfully, a series of basic and superior mental processes is required. Thus, Oakhill and Cain (2007) carried out a detailed meta-analysis of the processes and competencies involved in the comprehension of texts, allowing us to identify the different skills and to establish certain notions regarding the pace of acquisition. The range of skills and their different nature reveal how unlikely it is for readers in training to perform well in each one of them when they are required to learn from the text at the start of their school years (Sánchez, García & Rosales, 2010). This shows the need for teachers to accompany this process of reader training for a large amount of time, constantly and deliberately (Perfetti & Stafura, 2014; Cain & Oakhill, 2011; Sánchez et al, 2010; Graesser, 2007; Stanovich, 1993).

This investigation sought to address the second matter: the need for deliberate accompanying to contribute to readers' training. To address this issue, we proposed an oral collaboration device that does not intervene directly with the textual interpretation, but instead regulates it, as lending of conscience through which the teacher, as an expert, guides an apprentice. In this joint, externally regulated reading, the apprentice reader takes genuine action in the development of textual ideas. This responsible reader role, supported by the expert, would allow a genuine practice of meaning construction, a role that is more active than the one we are used to seeing in the classroom, where the responsibility of interpreting usually lies with the teacher (Bustos, Montenegro, Jarpa, Calfual & Tapia, 2019).

This, however, requires a characterization of the apprentice reader. The needs for regulations and the possibilities of benefitting from it will depend on, among other things, the demands to which they are exposed while reading. Addressing the characterization as a challenge encourages investigations to progressively solve the puzzle of the development of reading comprehension capabilities at

different ages, in this case, with a condition of frequent reading in the classrooms, such as the narrative text, and at an age in which the task of comprehending texts is one of the most frequent tasks in the classroom (Díaz, Melo, Valtierra & Sepúlveda, 2013).

The challenge of training readers

Concerning readers, defining which skills must be prioritized instead of others depending on age is quite a challenge. In fact, while analyzing studies based on the Simple View of Reading (SVR) by Gough & Tunmer (1986), the development map matches the results obtained by Hogan, Adlof, & Alonzo (2014), as well as Catts et al. (2005), regarding the relevance of oral comprehension and decoding for explaining reading capabilities and how that conversely acquires relevance as years pass in 2nd, 4th, and 8th grade of elementary school. This would indicate that readers acquire more and more general comprehension skills and less word reading as skills specific to written texts.

Regarding the skills of second-grade students, studies such as the one carried out by Kim (2017) show that these starting readers do not have the automaticity level desired for reading that, in that stage of school, is responsible for 0.76 of the variance observed in reading comprehension as well as oral comprehension, which represents 0.45 of the performance variance (Kim, 2017), and which also follows its development path based on the reading experience.

Another important knowledge is the reader's capacity to recognize the global structure of the text (up to 5th grade they keep having difficulties with global resources such as "in first place... Then... finally..." (Bustos, 2009; García, Bustos, & Sánchez, 2015), essential as an aid for planning a strategic reading of the text. The evidence suggests that this skill is in development until at least the age of 12-13 in the case of the more complex markers (Sánchez, García & Bustos, 2017).

Lastly, meta-cognitive skills allow us to autonomously outline reading goals, regulate the comprehension processes through the constant evaluation of the representation achieved, identify the need for repairing

flaws in understanding, among other processes related to monitoring the quality of comprehension. However, these are developed belatedly and do not always reach their peak (Pirolli & Recker, 1994; Azevedo, Guthrie, & Seibert, 2004).

In sum, the cognitive processes, which are specific to reading, are conditioned by the different skills at play with different development levels according to the age of the readers in the study. The challenge is, therefore, intervening with the process of access to reading to support high demand processing, which is essential for learning when reading, especially in the classroom and at very young ages.

The challenge for teachers: how to collaborate in the reading process of apprentices?

Different processes must come into play to comprehend a text, to set a deep mental representation of the meaning of what is read. Likewise, due to different causes (poor word recognition, limited working memory, among others), some students have difficulties executing these processes, and that leads them to a superficial and fragmented comprehension. The effects of these difficulties are, among others, a low reading motivation which increases over the years (Cain & Oakhill, 2011).

Addressing these problems would involve supporting readers in the execution of the comprehension tasks and, therefore, a key issue is how to offer this support from the classroom, during the processes that must come into play to learn from what is read, especially in the first years of school where reading, as a learning objective, is present in a high percentage despite the absence of autonomous reading conditions. As early as in 3rd grade, the pragmatic objectives from different courses use comprehensive reading as a means of central learning. Investigations such as the one by Díaz et al, (2013) inform that reading as a typical classroom activity occupies between 12% to 30% of the time for teaching activities in 3rd and 4th grade in the courses of natural sciences and history in the Chilean classrooms.

Guided or joint reading is a teaching perspective, a modality in which an expert guides a rookie through the task of reading and interpreting a text. Thus, the teacher and the student play particular roles at a particular time, which would promote a successful comprehension of the text. This activity, which can be characterized based on different paradigms (Pérez-Peitx, M. & Fons Esteve, M., 2019; Sánchez et al, 2008) must be unraveled clearly to identify

the instruments and interactions which are feasible to act upon to improve the results of, in this case, text comprehension.

Based on the long tradition of analyzing the teaching practice associated with the training of readers (Sánchez, González, & García, 2002; Sánchez et al, 2008; Sánchez et al, 2010), it is possible to examine how students participate in text interpretation, how many opportunities arise in the interaction to exercise comprehension processes, and how understanding is encouraged when the teacher intervenes (Sánchez, García-Rodicio & Acuña, 2009). This means that it is possible to characterize this form of intervention in which readers are taught while they comprehend texts and, therefore, they learn something from them (sciences, history, etc.), which is an advantage for the modality of strategies teaching.

Within joint reading as a typical classroom activity, it is possible to integrate episodes associated with transferring control to the reader, meaning, regulation by another person (Zimmerman, 2000). In this sense, some studies carried out by Sánchez et al, (2010) and Sánchez & García (2015), which monitored teacher practices, propose a combination of discursive elements that mobilize comprehension processes called “Reading Planning Episode”.

The components of an episode such as the Planning of reading seek to externally support the cognitive task of comprehension. We recognize components such as the “activation of previous knowledge; statement of the topic; justification of reading and definition of reading goals” based on global text organization; “desirability; viability; indicate modes of action”. Despite an infrequent presence of complex planning episodes, beyond the statement of topic or activation of previous knowledge in elementary school teachers (Bustos et al, 2017), diverse studies have demonstrated considerable impacts of each one of the components on the comprehension of different types of reader. For instance, in adult readers, when offered a reading objective they focus and seem to stop in sentences with relevant information (McCrudden, Schraw, & Kambe, 2005; McCrudden & Schraw, 2007), remember more information (McCrudden, Magliano, & Schraw, 2010) and benefit from more specific instructions. Likewise, when an active attitude is stimulated, such as asking questions, the reading performance of 8 to 9-year-old children increases for narrative texts (Gutiérrez-Fresneda & Del Olmo, 2019).

On the other hand, when younger children (aged 9) are shown the textual structure, these better understand

narrative texts (Cain & Oakhill, 1999; Sanders et al., 1992; Millis & Just, 1994), and skillful readers aged 10 to 11 benefit from the specification while reading expository texts (Bustos, 2009). The performance also improves in more expert readers, such as university students, when they are asked to hierarchically organize information in narrative texts (Novoa, 2019).

Furthermore, the Activation of Previous Knowledge improves the performance of 12-year-old children in tasks that imply inferring processes with expository texts, overcoming the variables of vocabulary, decoding, and Verbal IQ (Elbro & Buch-Iversen, 2013). Even in university students, this activation of previous knowledge has an impact on narrative texts when it occurs in a digital environment (Novoa, 2019).

Regarding the use of more elaborated rhetorical movements to justify reading as “you know this but... not this”, there are positive effects on the recollection of university students while reading complex texts (Sánchez, García-Rodicio, & Acuña, 2009), as well as when they find refutation texts in which they spend more time reading (Diakidoy, Kendou, & Ioannides, 2003). Lastly, clarifying a comprehension standard moderates the reader’s attitude from passive to active in all the representational levels of university readers (van den Broek & Helder; 2017).

Considering this, and given the starting conditions of apprentice readers, it is necessary to advance towards devices capable of working during the joint reading, and that collaborate during the process of student training; this is, supporting the comprehension of what is read with two objectives: effective comprehension to learn what is read (and apply it to disciplinary courses, for instance) and reader training through successful experiences with real participation in the act of reading.

Objectives and hypothesis

The purpose of this study is to evaluate the effect of teacher mediation through planning aid on the reading comprehension of third-grade children in the Chilean educational system.

The following specific objectives and their respective hypotheses were established for the fulfillment of the general objective:

Objective 1. Evaluating the impact of planning aid on the comprehension of third-grade children when comprehension is evaluated differently: by reading narrative and expository texts.

Hypothesis 1

Condition with planning aid (GE1) > control condition for narrative texts (GC)

Condition with planning aid (GE1) > control condition for expository texts (GC)

Different schemes guide reading and are directly related to textual genres, narrative, or expository.

Narrative texts, herein understood as literary narrative, have the main objective of presenting facts with informative purposes, learning purposes, or, more often, entertainment purposes. This type of text is based on actions that involve characters, time, space, and conflict presented from the point of view of a narrator. The narrative genre has a known structure, result of the exposition to children’s stories, which is a knowledge shared by the writer and reader. In this context, the means of oral and written expression for narrative are brought together, considering that both use discursive strategies and syntactical structures which are simpler and more concise, and which value the explicit expression of facts in the narrative chain. Due to its characteristics, we imagine that they require less contextualization and that they would be less affected by the planning aids regarding the reading comprehension of beginner readers.

In turn, expository texts convey a more systematic knowledge to spread knowledge through an explanatory structure. In this sense, expository texts that convey, in general, a great volume of information, would benefit from the use of suitable strategies for the selection and integration of the key ideas. Due to them being less prepared to mobilize so many strategies necessary for this comprehension, planning assistance might be relevant for beginner readers to reach a more profound level and global level of comprehension of texts of this genre.

Objective 2. Evaluating the impact of planning aids on the comprehension of third-grade children when the read text is verbalized (narrative or expository).

Hypothesis 2

Condition with planning aids GE1 < planning aids condition + reading aloud (GE2)

Concerning initial reading skills in children, they do not have the automaticity level desirable for reading. Consequently, at the start of the learning of reading, the resources for processing information can be consumed by the decoding in attempts to compensate for the absence of

reading automaticity, resulting in prejudice for text comprehension. Thus, we believe that the joint reading of texts with the teacher in oral modality might produce an effective aid for decoding, favoring a better use of the planning aids offered by the readers, facilitating the access aimed at the meaning of texts.

METHODOLOGY

Participants

The sample was comprised of 279 students belonging to 15 schools with different administrative units (7 public, 6 subsidized private schools, and 2 non-subsidized private schools) from the region of Valparaíso, Chile. The type of sample is randomized, representative, and stratified by proportional allocation (Nunes, 1998), which is why schools were selected according to the proportionality criterion bearing in mind the types of administration of the Chilean educational system (proportion of students in each unit) and considering official data from the results of the SIMCE (Measurement System for the Quality of Education in Chile) evaluation, to represent the average performances for each administration.

When contacting schools, teachers were asked to indicate which children were eligible for the study: the absence of characteristics suggesting A) hearing alterations; B) uncorrected eyesight alterations C) neurological or behavioral disorders; D) cognitive alterations (confirmed with Raven's test, considering exclusion criteria under the 25th percentile) (Angelini, Alves, Custodio, Duarte & Duarte, 1999). This study was approved by the Bioethics Committee of Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (BIOEP & UC-V-H 215-2018).

Instruments

Criterion Variables

To evaluate the effect of regulatory reading Planning aid strategies on reading comprehension, the application of texts was planned to allow the intervention on standardized narrative and expository texts such as "El cumpleaños de Marisa" and "Los indios apaches", part of the PROLEC-SE-R battery (Cuetos, Arribas & Ramos, 2016). Oral verbal aids were designed in a complete protocol that consigns the following 6 movements: 1. Justifying reading, activation of previous knowledge regarding the theme of the text ("you know this BUT not this"); 2. Outlining the theme, aiding to circumscribe the conceptual axis of the text; 3. Activating the goal, which seeks to explicitly state

the reading objective associated with the global scheme of the text ("we are going to look for 3 characteristics that account for..."); 4. Stimulating desirability and viability as a way of motivating the reader, getting involved in active reading ("this is interesting because...", "you can probably read this afterward because it's similar to..."); 5. Teaching how to act, helping the student in the search for the best information, and the intuitive recognition of the textual structure ("we are going to read paragraph by paragraph looking for the characteristic..."); and 6. Helping to recall the reading objective established ("then, when will we say we have understood? when we understand the 3 characteristics..."). These strategies are supported by scientific evidence that demonstrated favoring the attention for relevant information (Mc Crudden, Schraw, & Kambe, 2005; Mc Crudden & Schraw, 2007), generating greater narratives of the read text (Mc Crudden, Magliano & Schraw, 2010), favoring the comprehension of narrative (Cain & Oakhill, 1999; Sanders et al., 1992; Millis & Just, 1994) and expository texts (Bustos, 2009), moderating the attitude of the readers making them play an active role (Van Den Broek & Helder, 2017) and, finally, facilitating the task increasing motivation (Ryan & Deci, 2000; Eccles & Wigfield, 2002).

In the reading comprehension experimental tests of the intervened texts, participants answered open questions after mediated reading, and one point was awarded for each correct answer (maximum score: 4 points for each test).

Control Variables

To demonstrate that the only factors in the promotion of reading comprehension were the aids for reading planning, the basic skills of the experimental groups, such as intelligence, vocabulary, memory, oral comprehension, decoding, and reading comprehension, were controlled. For this, the following instruments were adopted:

1. Cognitive conditions: Non-verbal intelligence. Raven's Colored Progressive Matrices (CPM) test (Raven, Raven, & Court, 1988, Spanish version): seeks to measure general intelligence, intellectual capacity, and general mental skill. It is a non-cultural (acquired knowledge does not intervene, which is why the schooling grade is not determinant for its application), and non-verbal (it is applied to any person regardless of their language, education, and verbal capacity) test.
2. Vocabulary: WISC-V (Wechsler, 2018): Seeks to measure the level of concept formation and knowledge of

words, as well as the capacity of expressing and explaining the meaning of those words and concepts.

3. Memory - Digits, WISC-V (Wechsler, 2018): The digits memory test is associated with auditory-verbal processing and has two subtests: repetition in direct and indirect order.

4. Decoding: words and pseudo-words reading task. PROLEC-SE-R (Cuetos, Arribas, & Ramos, 2016): Consists of reading two lists of 40 items each aloud.

5. Oral comprehension: “El ratel” and “Vikings”. PROLEC-SE-R (Cuetos, Arribas, & Ramos, 2016): The task is comprised of two texts that are read aloud for children that must answer four questions per text. The total of correct answers comprises the comprehension performance analysis of the student.

6. Comprehension of standardized narrative and expository texts: Narrative text “Carlos” and the expository text “Los okapis”: In the reading comprehension experimental tests, participants answered open questions after autonomous reading, and one point was awarded for each correct answer (maximum score: 4 points for each test).

Predicting Variable

The predicting variable of the study is the reading Planning as regulatory oral aid that is offered as mediation in different ways: oral or oral accompanied by reading aloud. These aids were applied orally by the experimenter, based on the procedures described in the “criterion variables” section.

Process

Two individual sessions of 40 minutes were allocated for the evaluation. The first session was evaluated with Raven’s test, decoding, and vocabulary; and the oral comprehension and reading comprehension were evaluated in the second session. The experimental session was applied in an exclusive session with a duration of approximately 30 minutes.

The experimental conditions were 3: (i) Control group, CG (N=89): autonomous reading of narrative and expository texts; (ii) Experimental group 1, GE1 (N=100): reading of the narrative and expository text with oral planning mediated by the investigator; (iii) Experimental group 2, GE2 (N=90): oral planning associated with the oral reading of the narrative and expository text by the experimenter.

The groups did not differ in the control variables: Reading precision - Words (F=0.106, p=0.901); Pseudo-words

(F=0.403, p=0.684); Reading time - PROLEC (Words: F=0.213, p=0.813, Pseudo-words: F=0.323 (0.734)); Non-verbal intelligence - RAVEN (F=0.362, p=0.709); Vocabulary (F=0.072, p=0.931) and memory (F=2.673, p=0.140) - WISC, Oral comprehension - PROLEC (F=0.967, p=0.43) and Reading comprehension - Narrative - PROLEC (F=2.499; p=0.146). The only difference found among the groups was the level of reading comprehension (expository text -PROLEC) in favor of the control group (GC > GE1, p=0.008; d=0.44).

These results show that the experimental groups have similar basic skills (cognitive, linguistic, and reading skills). Thus, any change observed in reading comprehension can be considered as an effect of the aid offered as support for the comprehension of textual information.

Statistical Analysis

ANOVA was used for the statistical analysis, which investigated the general effects among groups through the Bonferroni post hoc test. Due to the multi-level characteristic of data (meaning, children integrated into schools), we used schools as random effects and the groups as fixed factors (GC, GE1, and GE2). Descriptive statistics of the predictors and result variables were informed, along with the Pearson correlations among them. The linear models for generalized equation estimation (GLM) were performed using schools as variables among courses, which are robust estimators such as the matrices of covariance and independent structures. Each one of the experimental texts was established in different regression models. Groups were established as factors and the control variables were included as predictors. Only the main effects were tested. The maximum plausibility was used as an estimator. To treat the remaining data, multiple inputs were made through SPSS version 20.0.

Results

The general results of the study show that the experimental groups (GC=3,27 - dp=0,85; GE1=3,09 dp=1,03) did not differ from the control group (F (2,7)=1.431, p=0.305, $\eta^2=0.304$) in terms of performance in narrative texts. Therefore, the general data trend suggests that the experimental groups presented the same level of reading comprehension performance as the students in the control group, despite having reading planning. This result, therefore, confirms a null hypothesis concerning the proposal of GC < GE1 in narrative text comprehension.

Something similar occurs with expository text comprehension ($F(2,7)=2.910$, $p=0.125$, $\eta^2=0.412$).

Regarding hypothesis 2, $GE1 < GE2$, it was confirmed in the comprehension of narrative texts. The comparative group investigation, conducted through post hoc tests, showed that $GE2$ presented higher scores than $GE1$ in that task (Table 1). That is why the schoolchildren that received only the planning showed less comprehension of the narrative text than those who received this aid plus the oral reading aid.

“Therefore, the general data trend suggests that the experimental groups presented the same level of reading comprehension performance as the students in the control group, despite having reading planning.”

Table 1: Descriptive statistics of the experimental texts and comparison between the groups (ANOVA)

Variable	Group	Mean (SD)	Post-hoc	Significance
Exper. Marisa	GC	3.27 (0.85)		$p = 0.023$
	GE1	3.09 (1.03)	$GE1 < GE2$	
Narrative	GE2	3.43 (0.81)		$d = 0.37$
	GC	1.07 (1.03)		$p < 0.001$
Exper. Apache	GE1	1.36 (1.25)	$GC < GE2$	
	GE2	1.85 (1.18)		

Exper. = experimental texts; $GE1$ = Group Experimental 1; $GE2$ = Group Experimental 2; GC = Control Group

Furthermore, the $GE1 < GE2$ Hypothesis in text comprehension is not confirmed. To understand the real scope of these results, it is necessary to consider the averages obtained, since that way it is possible to interpret that the reading comprehension performance of students is sequenced from worst to best, respectively, in the $GE1$, GC , and $GE2$ groups. The difference among groups only becomes significant when the worst performance ($GE1$) is compared to the best performance ($GE2$). Therefore, we can say that the aid offered simultaneously for decoding (reading aloud) and to guide comprehension (planning) seems to be the best practice, even though it did not promote significant differences when compared to the GC .

When comparing groups through the post hoc tests, it seems clear that $GE2$ obtains better scores than GC (Table 1), thus it can be established that the students that received planning aids plus oral reading obtained better scores in expository texts comprehension than the group that did not receive reading interventions.

The results confirm that, regardless of the type of text offered (narrative or expository), the planning aid offered along with collective oral reading favor textual comprehension in beginner readers. Similarly, almost all Pearson correlations among variables (predictors and results) were significant, despite the small to medium magnitude (Table 2).

The results of the linear models for generalized equation estimation (GEE) are also interesting for their subsequent discussion. Tables 3 and 4 present the GEE results for experimental texts (narrative and expository, respectively). The experimental groups did not differ in terms of the performance of the control group. The significant predictors were the variables of time and oral comprehension in the case of the narrative text (Table 3).

Table 2: Pearson's Correlations Between the Variables (Total Sample)

Variables	RW	RPSW	RW (time)	RPSW (time)	RAVEN	VOC	WM	OC	Narr. (control)	Expos. (control)	Exp. Marisa	Exp. Apaches
Exp. Narr.	.192**	.211**	-.352**	-.238**	0.099	.209**	.242**	.326**	.361**	.256**	-	<0.001
Exp. Expos.	.156**	0.107	-0.052	0.047	.226**	.312**	.168**	.365**	.183**	.288**	.249**	-

Note. RW = reading words; RPSW = reading pseudowords; WM = working memory; OC = oral comprehension; Narr = narrative; Expos. expositive; Exp = experimental; *predictors with significant $p < 0.05$; **predictors with significant $p < 0.01$. Top diagonal of the table are values of Pearson's r and in the bottom diagonal their correspondent p -values.

Table 3: GEE results for the Experimental Text Narrative (Marisa)

Parameters	β	Error	95% LLCI	95% ULCI	Sig.
(Intercept)	2.126	1.5662	-0.944	5.196	0.175
Control group (reference)					
Exp 1	-0.042	0.1233	-0.284	0.199	0.732
Exp 2	0.211	0.1097	-0.004	0.427	0.054
RW	-0.028	0.0402	-0.107	0.051	0.482
RPSW	0.028	0.0201	-0.011	0.068	0.158
RW (time)	-0.015	0.0046	-0.024	-0.005	0.002*
RPSW (time)	0.008	0.0038	0.000	0.015	0.041*
Raven	-0.007	0.0138	-0.034	0.021	0.636
Vocabulary	-0.004	0.0090	-0.021	0.014	0.677
WM	0.026	0.0158	-0.005	0.057	0.103
OC	0.085	0.0340	0.019	0.152	0.012*
Narrative (control)	0.232	0.0605	0.114	0.351	<0.001*
Expositive (control)	0.056	0.0504	-0.043	0.155	0.267

RW = reading words; RPSW = reading pseudowords; WM = working memory; OC = oral comprehension. *predictors with significant $p < 0.05$.

On the other hand, the same pattern of differences was found between the two experimental and control groups for the experimental expository text, this is, a significantly lower performance for the control group (Table 4). The pseudo-word reading time and Raven's test score were significant predictors, as well as the performance in the control expository text. Another interesting result was that, despite the Pearson correlations between the pseudo-words reading time and the predicting variables, the results were as expected (meaning, negative correlations when significant), the beta signal was positive to predict the performance in the experimental texts. This means that the slower reading of pseudo-words was associated with higher reading comprehension scores in all experimental texts.

“The experimental groups did not differ in terms of the performance of the control group. The significant predictors were the variables of time and oral comprehension in the case of the narrative text (Table 3).”

Table 4: GEE results for the Experimental Text Expositive (Apaches)

Parameters	β	Error	95% LLCI	95% ULCI	Sig.
(Intercept)	-4.812	1.2879	-7.337	-2.287	<0.001
Control group (reference)					
Exp 1	0.400	0.1439	0.117	0.682	0.006*
Exp 2	0.869	0.1440	0.586	1.151	<0.001*
RW	0.054	0.0402	-0.025	0.133	0.177
RPSW	0.007	0.0241	-0.041	0.054	0.782
RW (time)	0.000	0.0051	-0.010	0.010	0.972
RPSW (time)	0.009	0.0042	0.001	0.017	0.034*
Raven	0.038	0.0160	0.006	0.069	0.018*
Vocabulary	0.020	0.0117	-0.003	0.043	0.085
WM	0.000	0.0207	-0.041	0.04	0.986
OC	0.189	0.0399	0.111	0.268	<0.001
Narrative (control)	0.100	0.0599	-0.017	0.218	0.094
Expositive (control)	0.178	0.0592	0.062	0.294	0.003*

RW = reading words; RPSW = reading pseudowords; WM = working memory; OC = oral comprehension. *Predictors with significant $p < 0.05$.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The general objective of this study was to verify the effects of regulatory oral aids on reading comprehension in two different conditions: narrative and expository text.

The regulatory aid was comprised of diverse elements recognized as effective for reading comprehension and applied through a protocol verbalized by the experimenter before reading: “activation of previous knowledge”; “statement of the topic”; “justification of reading” and “definition or reading goal”; “desirability”; “viability”; and “indicating modes of action”. This set of movements called Reading planning (Sánchez et al, 2010) was adapted to each text used in the experimental conditions applied.

The experimenter added to this regulatory condition of reading Planning (GE1) a second experimental condition (GE2) of regulatory reading planning aid plus reading the text aloud (LVA).

The first objective was to evaluate the impact of regulatory reading Planning aids on textual comprehension. The starting hypothesis corresponded to the superior contribution of regulation compared to its absence (GC < GE1).

Regarding the raised hypothesis, it is null because the results obtained in the narrative text demonstrate that the GC has a better performance than GE1, even with the difference in performance not being significant. This lack of performance differences could be explained by the low demand for readability (Flesch-Kincaid index: 73,8), the structure of the narrative texts of greater dominance (De Mier, Borzone & Cupani, 2012; De Mier, Borzone, Sánchez Abchi & Benítez, 2013) and the theme of the text, which is more akin to children (birthdays). In other words, the task to which readers are exposed would not involve the use of high-demand capabilities, even despite the levels of decoding in development according to their age and reading experience (3rd grade, ages 8 to 9).

In this regard, when analyzing them through the linear model for Generalized Equation Estimation (GEE), the predictive variables of reading performance of third-grade students were the reading time for words ($\beta=-0,015$, $p=0,002^*$) and pseudo-words ($\beta=-0,008$, $p=0,041^*$), which is why a longer reading time would lead to poor comprehension.

Regarding the combination of predictive variables, it is possible to infer a relationship between the planning task

and an overload of the reading speed. The reading pace implied participant access to the text while oral regulation occurred. It is possible to assume that readers overlapped reading autonomously and experimenter regulation. This combination could explain the lack of use of aids when compared to the group without any aids (GC > G1).

Lastly, through the results obtained in GEE, it is worth mentioning that oral comprehension also influenced reading comprehension ($\beta=0,085$, $p=0,012^*$). The better the performance obtained in this task, the better the performance observed with narrative text comprehension will be, a result aligned with the "Simple View of Reading" model (Gough and Tunmer, 1986).

In summary, the lack of effect of the regulatory oral aid could be explained by a minimum difference among textual characteristics, and the reader's interaction with previous knowledge on the topic and text structure, main elements of the regulatory movements offered.

In the reading condition of expository texts, we see that the results show the effect of planning aids with oral reading on the comparison to the control group (GC < GE1).

In addition, the pseudo-words reading time ($\beta=-0,009$, $p=0,034^*$) and Raven's test score ($\beta=0,038$, $p=0,018^*$) were significant predictors of reading performance. Another interesting result was that, despite the Pearson correlations between the pseudo-words reading time and the predicting variables, the results were as expected (meaning, negative correlations when they were significant), the beta signal was positive to predict the performance of experimental texts. This means that the slower reading of pseudo-words was associated with higher reading comprehension scores in all experimental texts. This is consistent with what is known regarding readers with lack of automaticity, for instance, in novice readers with a decoding weight of up to 0.76 of the reading comprehension variance (Kim, 2017), especially when they face unfamiliar words, a characteristic which is more present in expository texts.

This means that the efficient use of cognitive strategies and skills is important to produce an effective comprehension of expository texts, in a way that affects both the decoding and comprehension capacity. The restriction of memory capacity presents a natural difficulty for information processing, keeping a small number of ideas active, which is why proficient reading must be constructed through strategies, a matter that requires a reader's intense meta-

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Use of the Teacher's Oral Regulation as a Strategy to Aid Reading Comprehension: An Experimental Study in Third Grade Students in Chilean Schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.

cognitive control on information, their knowledge, and their reading objectives. Therefore, this maturity requires the reader to strategically work on these complex processes, a characteristic that justifies the importance of cognition (Raven's non-verbal intelligence) to comprehend. As they find unfamiliar words, children lower their reading speed to share attention, cognitive resources, and memory between the two components: decoding and comprehension. Therefore, the results of slower pseudo-word reading and higher scores in reading comprehension are also justified. The competition for cognitive skills is a reality for young readers and justifies the need for imposing aids during the initial process of textual meaning construction.

The second objective sought to evaluate the impact of the reading Planning aid on the comprehension of narrative and expository texts when the read text is also verbalized. The initial hypothesis implied differences between grades of aid: the condition with planning aid < condition of planning aid + reading aloud. Thus, the comparison of the effects of GE1 with GE2 in both reading conditions was proposed.

As pointed out previously, although the results were not significant in the comparison among experimental and control groups, the distinction among experimental groups indicates the effectiveness of Planning aids plus joint oral reading. The narrative text comprehension results in the post hoc analysis show a significant value in favor of regulatory oral aid + reading aloud ($p = 0.023$; $d = 0,37$). This would imply that, even with greater textual readability and a better-known structure, the collaboration of reading aloud that frees processing space due to textual access allowed benefitting from the regulation based on the reading goal, and the search for covering the dissonance that is proposed in the movement of Activation of previous knowledge with the justification: "We all have experienced a birthday and know that there is a celebration, cake and happy moments there, BUT, what would happen if a different situation was experienced in Marisa's birthday?" (activation + refutation) "We will see what happened and how it was solved" (global structure).

It is interesting to verify the presence, as we suggested in objective 1, of the weight of the predictive variables: even with regulatory aids, these can only benefit the apprentice reader if reading speed and oral comprehension are under control. However, this text access situation happens in conditions of better readability. The expository text comprehension results follow the trend: the regulatory aid is only useful if accompanied by reading aloud.

Both results suggest that the use of this oral intervention possibly helps to process the text surface since reading is less subject to errors and is carried out more fluidly. Moreover, using aids would favor the student's focus on the relevant content of the text, an ability that only more experienced readers can use autonomously through planning and self-control movements. The result, therefore, would be better processing of the general text levels and, subsequently, better comprehension. It is worth noting that, even with narrative texts, the aid with reading aloud is distinguishable when these texts are more readable and have a lower demand given the knowledge of the global structure and a more accessible vocabulary, a much more demanding issue in the case of expository texts, with less frequent words and a less known structure where, as we saw, non-verbal intelligence becomes a predictive variable.

Consequently, it can be concluded that the task that children are exposed to with narrative texts would not involve the use of high-demand capabilities. However, a likely positive effect of aids in narrative texts of poor readability is not ruled out. In this context, data trends and comparative results trends for the effect of these two aid practices suggest that the best strategy is planning aid accompanied by a joint oral reading of the text. The predictive factors of reading comprehension found in this sample also bolster this premise. These conclusions are highly valuable for the training of reader educators, who must contemplate the necessary reflection on the characteristics of the text (demand, readability, structure) and the characteristics of the reader (decoding levels, oral comprehension, and strategic thinking), in addition to comprehending the effect of oral regulation aids as a contribution to the mediation with a cognitive approach in the classroom.

Finally, and as a future study project, the extensive investigation on textual genres (Swales, 1990; Bazerman, 2004) and classroom exchanges and their multiple semiotic means (Rose, 2011) are recognized, which can characterize the obtained results. Although our approach emphasizes the interaction and cognition focused on the information processing models of Kintsch (1998), we do not exclude venturing into lines of investigation that broaden our perspective, for instance, cognitive mediation for specific genres with presence in the classroom, as well as further discussion of other modalities that are characteristic of the verbalization that also builds meaning in interactions based on cognition. Future investigations shall focus on the need for analyzing results in the more complex and demanding narrative (Novoa, 2019) and expository texts, which is the

situation most like reading for learning, which is so frequent in elementary school classrooms while the relevant reader conditions are controlled, such as higher and lower decoding and differences in verbal intelligence, among others.



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2021

Authors' contributions: Concept, B.I- A and M.V-C.; methodology, B.K-A.; software, B.K-A; validation, B.K-A and B.I- A.; formal analysis, B.I- A, B.K-A and M.V-C.; research, B.I- A, B.K-A and M.V-C.; resources, B.I- A, B.K-A and M.V-C.; data curation, B.I- A, B.K-A and M.V-C.; writing-preparation of the original draft, B.I-A, B.K.-A and M.V-C.; writing-revision and editing, B.I- A.; visualization, B.I- A.; supervision, B.I- A.; project management, B.I- A. All authors have read and accepted the published version of the manuscript.

Funding: This Research received funding from National Fund for Scientific and Technological Development FONDECYT 1181751 a program of the National Agency of Research and Development (ANID), Chile.

Acknowledgments: We thank the schools, Directors, students, and teachers who collaborated with the simple and the operational team and research fellows.

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Use of the Teacher's Oral Regulation as a Strategy to Aid Reading Comprehension: An Experimental Study in Third Grade Students in Chilean Schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.

REFERENCES

- Azevedo, R., Guthrie, J., & Seibert, D. (2004). The role of self-regulated learning in fostering students' conceptual understanding of complex systems with hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 30(1-2), 87-111. <https://doi.org/10.2190/DVWX-GM1T-6THQ-5WC7>
- Bustos, A., Montenegro, C., Jarpa, M., Calfual, K. & Tapia, A. (2019). En las salas de primaria ¿Cómo se lee para aprender? *Revista ESPACIOS*. 40 (41). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404125.html>
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., & Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos*, 16 (1), 89-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208
- Bustos, A. (2009). *La competencia retórica y el aprendizaje de la Lengua Escrita. ¿Se puede hablar de una competencia específica?* [Doctoral thesis, Universidad de Salamanca]. Repositorium from the Universidad de Salamanca https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/76223/DPEE_BustosIbarraA_CompetenciaRetorica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, 44(5), 431-443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing*, 11(5-6), 489-503. <https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: correlates, causes and consequences. In Cain, K. & Oakhill, J.V. (Eds.). *Children's comprehension problems in oral and written language*. Editorial Guilford Press.
- Catts, H., Adlof, S., Hogan, T., & Weismer, S. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1378-1396. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/096\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/096))
- Cuetos, F., Arribas, D. & Ramos, J. (2016). *PROLEC-SE-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada*. TEA Ediciones.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Mier, M. V.; Borzone, A.M., & Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18-33.
- De Mier, V., Borzone, A. M. Sánchez Abchi, V. & Benítez, M. E. (2013). Habilidades de comprensión y factores textuales en los primeros grados. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 89-106.
- Díaz A., Melo G., Valtierra B., & Sepúlveda B. (2013). Análisis de la práctica pedagógica: Presencia de la Lectura Colectiva Genuina en las salas de clase en cuatro estudios de caso en tercero y cuarto año básico. Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Use of the Teacher's Oral Regulation as a Strategy to Aid Reading Comprehension: An Experimental Study in Third Grade Students in Chilean Schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.

- Diakidoy, I., Kendeou, P., & Ioannides, C. (2003). Reading about energy: The effects of text structure in science learning and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 28(2), 335-356. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00039-5)
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. In S. T. Fiske, D. L. Schacter & C. Sahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 109-132). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Elbro, C. & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of Background Knowledge for Inference Making: Effects on Reading Comprehension. *Journal Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005>
- García, J., Bustos, A., & Sánchez, E. (2015). The contribution of knowledge about anaphors, organisational signals and refutations to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12021>
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12021>
- Graesser, A. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. McNamara (Ed.), *Theories of text comprehension: The importance of reading strategies to theoretical foundations of reading comprehension* (pp. 3-26). Editorial Erlbaum.
- Gutiérrez-Fresneda, R. & Del Olmo, M. T. (2019). Mejora de la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas tipo test. *Revista Investigaciones sobre Lectura*, 11, 93-104. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i11.286>
- Hogan, T., Adlof, S. & Alonzo, C. (2014). On the importance of listening comprehension. *Int J Speech Lang Pathol*. 16(3), 199–207. doi:10.3109/17549507.2014.904441.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kim, Y. (2017). Why the Simple View of Reading Is Not Simplistic: Unpacking Component Skills of Reading Using a Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER). *Journal Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>
- McCrudden, M., Magliano, J., & Schraw, G. (2010). Exploring how relevance instructions affect personal reading intentions, reading goals and text processing: a mixed methods study. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 229-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.12.001>
- McCrudden, M., & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational psychology review*, 19(2), 113-139. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9010-7>.
- McCrudden, M., Schraw, G., & Kambe, G. (2005). The effect of relevance instructions on reading time and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 88-102. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.88>
- Millis, K., & Just, M. (1994). The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 33(1), 128-147. <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1007>
- Novoa, P. F. (2019). Estrategias de aplicación digital en la comprensión de textos narrativos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 11, 37-55. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i11.277>
- Nunes, N. (1998) *Amostragem Probabilística: um curso introdutório*. Editorial Edusp.

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Use of the Teacher's Oral Regulation as a Strategy to Aid Reading Comprehension: An Experimental Study in Third Grade Students in Chilean Schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.

- Pérez-Peitx, M. & Fons Esteve, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo* 30, 151-174. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.151>
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Journal Scientific Studies of Reading*, 8(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pirolli, P., & Recker, M. (1994). Learning strategies and transfer in the domain of programming. *Cognition and instruction*, 12(3), 235-275. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1203_2
- Raven, J., Raven, J.C. y Court, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada*. Editorial: Paidós Ibérica.
- Rosas, R. & Pizarro, M. (2018). *WISC-V. Manual de Administración y corrección*. Editorial: CEDETI-UC.
- Rose, D. 2011. *Reading to learn: Accelerating Learning and Closing the Gap. Teacher training books and DVD*. Sydney: Ready to Learn. <http://www.readingtolearn.com.au>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez, E., García-Rodicio, H. & Acuña, S. (2009) Are instructional explanations more effective in the context of an impasse? *Instructional Science*, 37 (6), 537-563. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9074-5>
- Sánchez, E., García, J.R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A. & García-Rodicio, H (2008). “Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa”. *Cultura y Educación*, 20 (1), 95–118 <https://doi.org/10.1174/113564008783781431>
- Sánchez, E., García, R. & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Editorial Graó.
- Sánchez, E. & García, J. (2015). Understanding Teachers as Learners: Considering Teacher Goals when Designing Professional Development Processes. En H. Tillema (Coord). *Mentoring for Learning - climbing the Mountain*. Editorial: Sense Publishers.
- Sánchez, E., García, R., & Bustos, A. (2017). Does rhetorical competence moderate the effect of rhetorical devices on the comprehension of expository texts beyond general comprehension skills?. *Reading and Writing*, 30 (3), 439–462. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9684-2>
- Sanders, T., Spooren, W., & Noordman, L. (1992). Toward a Taxonomy of Coherence Relations. *Discourse Processes*, 15. 1-35. <https://doi.org/10.1080/01638539209544800>
- Stanovich, K. (1993). The construct validity of discrepancy definitions of reading disability. In G.R.Lyon, D.B. Gray, J.F. Kavanagh, & N.A. Krasnegor (Eds.). *Better understanding of learning disabilities: New views from research and their implications for education on public policies* (pp. 273-307). Editorial Brookes.
- Van den Broek, P. & Helder, A. (2017). Cognitive Processes in Discourse Comprehension: Passive Processes, Reader-Initiated Processes and Evolving Mental Representations. *Journal Discourse Processes*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1306677>

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Use of the Teacher’s Oral Regulation as a Strategy to Aid Reading Comprehension: An Experimental Study in Third Grade Students in Chilean Schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-40). Editorial: Academic Press.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In: *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). Academic Press.

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Use of the Teacher's Oral Regulation as a Strategy to Aid Reading Comprehension: An Experimental Study in Third Grade Students in Chilean Schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.



ISLL



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

EN/ESP

ISSN: 2340-8665

Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas

Andrea Verónica Bustos Ibarra

<https://orcid.org/0000-0003-0075-0584>



Cintia Susana Montenegro Villalobos

<https://orcid.org/0000-0003-4339-9798>



Adriana de Souza Batista Kida

<https://orcid.org/0000-0003-3393-8532>



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

<https://10.24310/isl.vi15.12562>



Recepción: 3 enero 2021

Aceptación: 25 marzo 2021

Contacto: andrea.bustos@pucv.cl

Resumen:

En la tarea formativa de la comprensión de textos una actividad frecuente de acompañamiento en las salas de clase es la lectura puesta en diálogo con intervenciones del profesor. Una forma de organización de esta actividad es aquella que incorpora episodios con un componente regulatorio que propicia externamente una guía de la acción que permite la justificación de una meta explícita como indicador de éxito. El objetivo de este estudio es evaluar el impacto de un episodio de planificación de la lectura compuesto por ayuda regulatoria oral con componentes asociados a la justificación de la lectura y la explicitación de meta sobre la comprensión lectora de niños/as de 3° de primaria del sistema escolar chileno con una muestra distribuida en 4 grupos experimentales: con/sin intervención regulatoria oralizada y lectura autónoma/no autónoma. Se puede señalar que los estudiantes chilenos se beneficiaron de la ayuda regulatoria aislada o acompañada de la lectura oral una vez igualados en medidas de inteligencia no verbal, memoria, vocabulario, comprensión oral y de textos, precisión y velocidad de lectura de palabras. Esto proyecta la importancia de evaluar y discutir estas repercusiones para en el ámbito de la formación inicial y continua de profesores.

Palabras clave: Comprensión lectora, enseñanza de la lectura, habilidades lectoras, primaria, sistema escolar chileno

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas.

Investigaciones Sobre Lectura, (15), 64-94.

Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas



INTRODUCCIÓN

Durante décadas de investigación en comprensión lectora se ha establecido que para comprender textos de manera autónoma y exitosa se requiere de una serie de procesos mentales de nivel básico y superior. Es así como Oakhill y Cain (2007) elaboran un metaanálisis detallado sobre los procesos y competencias implicadas en la comprensión de textos, permitiendo identificar las diferentes habilidades y establecer ciertas nociones sobre el ritmo de adquisición. La variedad de habilidades y su diferente naturaleza advierten de la baja probabilidad de que un lector en formación pueda tener un alto desempeño en cada una de ellas cuando se le exige aprender del texto al inicio de su escolaridad (Sánchez, García y Rosales, 2010). Lo anterior refleja la necesidad de acompañamiento constante y deliberado por parte de los profesores durante el proceso de formación de lectores por una gran cantidad de tiempo (Perfetti y Stafura, 2014; Cain y Oakhill, 2011; Sánchez et al, 2010; Graesser, 2007; Stanovich, 1993).

La presente investigación buscó abordar la segunda de las cuestiones planteadas: la necesidad de acompañamiento deliberado que colabore en la formación del lector. Frente a esto se propone un dispositivo de colaboración oral que no interviene directamente en la interpretación textual, sino que la regula como un préstamo de conciencia que realiza el profesor para guiar como experto a un aprendiz. En esta lectura conjunta, regulada externamente, el aprendiz de lector tiene una acción genuina de elaboración de las ideas textuales. Este rol de lector responsable, andamiado por el experto, permitiría una práctica genuina de construcción de significado, rol más activo que el que solemos ver en la sala de clases donde la responsabilidad de interpretar recae usualmente en el profesor (Bustos, Montenegro, Jarpa, Calfual y Tapia, 2019).

Lo anterior, sin embargo, exige una caracterización del lector aprendiz. Las necesidades de regulación y más aún, las posibilidades de beneficiarse de esta dependerá de, entre otras, las demandas a las que están expuestos durante la lectura. Abordar la caracterización como un desafío, interpela a las investigaciones a completar progresivamente el puzzle del desarrollo de la capacidad de comprender textos en las diferentes edades, en este caso, con una condición de lectura frecuente en las aulas como es el texto narrativo y en una edad en que la tarea de comprender textos es una de las actividades de aula más frecuentes (Díaz, Melo, Valtierra y Sepúlveda, 2013).

El reto de la formación del lector

Respecto a los lectores, es un desafío definir qué habilidades deben ser priorizadas sobre otras dependiendo de la edad. De hecho, al analizar estudios enmarcados en la Visión Simple de la Lectura (SVR) de Gough y Tunmer (1986), el mapa de desarrollo coincide con resultados de Hogan, Adlof, y Alonzo (2014), así como el de Catts et al. (2005) respecto a la relevancia de la comprensión oral y la decodificación para explicar la capacidad lectora y cómo ello va cambiando de peso con los años de manera inversa en 2°, 4° y 8° de Educación Primaria. Esto indicaría que los lectores van requiriendo cada vez más habilidades de comprensión generales y menos lectura de palabra como la habilidad propia de lo escrito.

Respecto a las habilidades en niños de segundo básico, estudios como el de Kim (2017) evidencian que estos lectores iniciales no cuentan con el nivel de automaticidad deseable para la lectura que, en esa fase de escolarización, es responsable de 0,76 de la varianza observada en la comprensión lectora al igual que la comprensión oral, que representa un 0,45 de la varianza del desempeño (Kim,

2017) y que también sigue su curso de desarrollo a partir de la experiencia lectora.

Otro conocimiento importante es la capacidad del lector para reconocer la estructura global del texto (hasta 5° básico siguen teniendo dificultades con los recursos globales como “el primer lugar... Luego... finalmente...” (Bustos, 2009; García, Bustos, y Sánchez, 2015), fundamentales como ayuda para la planificación de una lectura estratégica del texto. Las evidencias apuntan que esa habilidad se encuentra en formación hasta al menos los 12-13 años en el caso de los marcadores más complejos (Sánchez, García y Bustos, 2017).

Por último, las habilidades metacognitivas permiten trazar de modo autónomo las metas de lectura, regular los procesos de comprensión a través de la evaluación constante de la representación alcanzada, identificar la necesidad de reparaciones frente a fallas en el entendimiento, entre otros procesos relacionados al monitoreo de la calidad de la comprensión. Sin embargo, esas se desarrollan muy tardíamente y no siempre se alcanzan en plenitud (Pirulli y Recker, 1994; Azevedo, Guthrie, y Seibert, 2004).

En síntesis, los procesos cognitivos propios de la lectura están condicionados por las diferentes habilidades en juego con diferentes niveles de desarrollo según la edad de los lectores en estudio. Es un desafío, por tanto, intervenir en el proceso de acceso a la lectura para sostener los procesamientos de alta demanda imprescindibles al leer para aprender, especialmente en la sala de clases y en edades muy tempranas.

El reto de los profesores: ¿cómo colaborar en el proceso lector de los aprendices?

Para comprender un texto han de ponerse en funcionamiento distintos procesos con el fin de configurar una representación mental profunda del significado de lo leído. Asimismo, debido a distintas causas (mal reconocimiento de palabras, memoria de trabajo limitada, etc.) algunos estudiantes tienen dificultades para ejecutar dichos procesos y eso los conduce a una comprensión superficial y fragmentaria. Los efectos de estas dificultades son, entre otras, una baja motivación por la lectura que va incrementándose con los años (Cain y Oakhill, 2011).

El abordaje de esta problemática implicaría apoyar a los lectores en la ejecución de las tareas de comprensión, por lo tanto, un tema central es cómo ofrecer, desde el aula, ese

apoyo durante los procesos que se deben poner en juego para aprender de lo que se lee especialmente en los primeros cursos de educación primaria donde la lectura como el objetivo de aprender está presente en un alto porcentaje a pesar de no estar en condiciones de lectura autónoma. Ya en tercero de primaria los objetivos programáticos de diferentes asignaturas utilizan la lectura comprensiva como un medio de aprendizaje central. Investigaciones como la Díaz et al, (2013) advierten que la lectura como actividad típica de aula ocupa entre el 12 y el 30 % del tiempo de las actividades de enseñanza en 3° y 4° de primaria en las asignaturas de Cs. Naturales e Historia en salas de clases chilenas.

Una perspectiva de formación es la lectura guiada o conjunta, modalidad en la que un experto guía a un novato en la tarea de leer e interpretar un texto. Así el profesor y los alumnos tienen roles y tiempos determinados, lo que propiciaría una comprensión satisfactoria del texto. Esta actividad, caracterizable desde distintos paradigmas (Pérez-Peitx, M. y Fons Esteve, M., 2019; Sánchez et al, 2008) ha de ser desentrañada de manera clara para identificar instrumentos e interacciones factibles de movilizar para la mejora de los resultados, en este caso, de la comprensión de textos.

Partiendo desde la extensa tradición de análisis de la práctica educativa asociada a la formación de lectores (Sánchez, González y García, 2002; Sánchez et al, 2008; Sánchez et al, 2010) es posible examinar cómo los alumnos participan en la interpretación del texto, cuanta oportunidad se propicia en la interacción para ejercitar los procesos de comprensión y cómo, cuando el profesor interviene, se propicia el entendimiento (Sánchez, García-Rodicio y Acuña, 2009). Esto significa que es posible caracterizar esta forma de intervención en la que se enseña a ser lector al tiempo que se comprenden los textos y, por tanto, se aprende algo de ellos (ciencias, historia, etc.), lo cual es una ventaja respecto a la modalidad de enseñanza de estrategias.

Dentro de la lectura conjunta como actividad típica de aula, es posible incorporar episodios asociados a transferir el control al lector, es decir, regular por un otro (Zimmerman, 2000). En ese sentido, algunos estudios realizados por Sánchez et al, (2010) y Sánchez y García (2015), observando prácticas de profesores, proponen una combinación de elementos discursivos que movilizan procesos de comprensión denominado Episodio de Planificación de la lectura.

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.

Los componentes de un episodio como el de Planificación de la lectura buscan sostener, externamente, la tarea cognitiva de comprensión. Se reconocen componentes como la activación de conocimiento previo; declaración de tópico; justificación de la lectura y definición de meta de lectura a partir de organización global del texto; deseabilidad; viabilidad; indicar modos de actuar. A pesar de una presencia no frecuente de episodios de planificación complejos, más allá de la declaración de tópico o de la activación de conocimiento previo en profesores de primaria (Bustos et al, 2017), diversos estudios han evidenciado impactos considerables en la comprensión de distintos tipos de lectores de cada uno de los componentes. Así por ejemplo, en lectores adultos, cuando se ofrece un objetivo de lectura estos se focalizan y muestran detenciones en las oraciones con información relevante (McCrudden, Schraw, y Kambe, 2005; McCrudden y Schraw, 2007), recuerdan más información (McCrudden, Magliano, y Schraw, 2010) y se benefician cuando las instrucciones son específicas. De igual modo, cuando se estimula una actitud activa, como la formulación de preguntas, aumenta el rendimiento lector en textos narrativos en niños de 8 y 9 años (Gutiérrez-Fresneda y Del Olmo, 2019).

Por otra parte, cuando se muestra la estructura textual a niños pequeños (9 años), estos comprenden mejor textos narrativos (Cain y Oakhill, 1999; Sanders et al., 1992; Millis y Just, 1994) y, los lectores hábiles de 10 y 11 años se benefician de su explicitación al leer textos expositivos (Bustos, 2009). También el rendimiento aumenta en lectores más expertos como los universitarios cuando se les solicita organizar la información jerárquicamente en textos narrativos (Novoa, 2019).

Por otro lado, la Activación de Conocimiento Previo aumenta el rendimiento de niños de 12 años en tareas que implican procesos inferenciales con textos expositivos superando variables de vocabulario, decodificación y CI Verbal (Elbro y Buch-Iversen, 2013). Incluso en estudiantes universitarios esta activación de conocimiento previos tiene efectos en textos narrativos cuando es realizada en entorno digital (Novoa, 2019).

En relación al uso de movimientos retóricos más elaborados para justificar la lectura como “Esto tú lo sabes pero... esto no”, se producen efectos positivos en el recuerdo de los estudiantes universitarios en lectura de textos complejos (Sánchez, García-Rodicio, y Acuña, 2009), al igual que cuando se encuentran con textos

refutativos en los que invierten más tiempo de lectura (Diakidoy, Kendou, y Ioannides, 2003). Finalmente, explicitar un estándar de comprensión, modera la actitud del lector de pasivo a activo en todos los niveles representacionales de lectores universitarios (van den Broek y Helder; 2017).

En vista de lo anterior y dadas las condiciones de partida de aprendices lectores, es necesario avanzar en dispositivos factibles de trabajar durante la lectura conjunta que colaboren durante el proceso de formación de los estudiantes, es decir, que sostengan la comprensión de lo leído con dos objetivos: la comprensión efectiva para aprender de lo que se lee (y ello se aplique en las asignaturas disciplinares, por ejemplo) y la formación del lector a través de experiencias exitosas con real participación en el acto lector.

Objetivos e hipótesis

El propósito de este estudio es evaluar el efecto de la mediación del profesor mediante la ayuda de planificación sobre la comprensión lectora de niños de tercero básico del sistema educacional chileno.

Para el cumplimiento del objetivo general se establecieron los siguientes objetivos específicos y sus respectivas hipótesis:

Objetivo 1. Evaluar el impacto de la ayuda de planificación sobre la comprensión de niños de tercero básico cuando la comprensión es evaluada de forma distinta: mediante lectura de texto narrativo o expositivo.

Hipótesis 1

Condición con ayuda de planificación (GE1) > condición control para narrativos (GC)

Condición con ayuda de planificación (GE1) > condición control para expositivos (GC)

Diferentes esquemas orientan la lectura y están directamente relacionados con el género textual narrativo o expositivo.

Los textos narrativos, aquí comprendidos como narración literaria, tienen como objetivo principal presentar algún hecho que cumpla una función informativa, de aprendizaje o, más a menudo, de entretenimiento. Este tipo de texto se basa en la acción que involucra personajes, tiempo, espacio y conflicto presentados desde el punto de vista de un narrador. El género narrativo tiene una estructura conocida,

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas.

Investigaciones Sobre Lectura, (15), 64-94.

fruto de la exposición a los cuentos infantiles, que es un conocimiento compartido entre escritor y lector. En este contexto, la forma de expresión oral y escrita para la narrativa se acerca, considerando que ambos utilizan estrategias discursivas y estructuras sintácticas más simples y concisas, que valoran la expresión explícita de hechos en la cadena narrativa. Por sus características, imaginamos que requieren menos contextualización y que presentarían menores efectos de las ayudas de planificación sobre la comprensión de los lectores principiantes.

A su vez, los textos expositivos transmiten un conocimiento más sistemático con el propósito de difundir el conocimiento a través de una estructura explicativa. En este sentido, los textos expositivos que transmitan, en general, un gran volumen de información, se verían favorecidos por el uso de estrategias adecuadas para la selección e integración de las ideas principales. Debido a que están menos preparados para movilizar tantas estrategias necesarias para esta comprensión, la asistencia de planificación podría ser relevante para que los lectores principiantes alcancen un nivel más profundo y global de comprensión de textos de este género.

Objetivo 2. Evaluar el impacto de la ayuda de planificación sobre la comprensión de niños de tercero básico cuando el texto leído es oralizado (narrativo o expositivo).

Hipótesis 2. Condición con ayuda de planificación GE1 < condición ayuda de planificación + lectura en voz alta (GE2).

Respecto de las habilidades en niños de lectores iniciales, estos no cuentan con el nivel de automaticidad deseable para la lectura. En consecuencia, al inicio del aprendizaje de la lectura los recursos para procesar información pueden ser consumidos por la decodificación en el intento de compensar la ausencia de automaticidad lectora, resultando en perjuicio para el entendimiento del texto. Así, creemos que la lectura conjunta del texto por parte del profesor en modalidad oral podría producir una ayuda eficaz sobre la decodificación, favoreciendo que estos lectores hagan un mejor uso de las ayudas de planificación ofrecidas, facilitando el acceso orientado al significado del texto.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 279 estudiantes pertenecientes a 15 escuelas con diferentes dependencias

administrativas (7 públicas, 6 privadas - subvencionada y 2 privadas no subvencionadas) que pertenecen a la región de Valparaíso, Chile. El tipo de muestra es aleatoria representativa estratificada por asignación proporcional (Nunes, 1998) por lo que las escuelas se seleccionaron de acuerdo con el criterio de proporcionalidad teniendo en cuenta los tipos de administración del sistema educativo chileno (proporción de alumnos en cada dependencia) y considerando los datos oficiales de resultados de la evaluación SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación para Chile), para representar los rendimientos promedio por cada administración.

Al contactarse con las escuelas, se pidió a los maestros que indicarían a los niños elegibles para el estudio: ausencia de características sugerentes de A) alteraciones de la audición; B) alteraciones en la visión no corregidas C) trastornos neurológicos o conductuales; D) alteraciones cognitivas (confirmada por test Raven, considerando criterio de exclusión rendimientos bajo el percentil 25) (Angelini, Alves, Custodio, Duarte y Duarte, 1999). Este estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (BIOEP y UC-V-H 215-2018).

Instrumentos

Variables Criterio

Para evaluar el efecto de las estrategias de ayuda regulatoria de Planificación de la lectura para la comprensión lectora, se planificó la aplicación para textos con el fin de permitir la intervención sobre textos narrativos y expositivos estandarizados “El cumpleaños de Marisa” y expositivo, textos “Los indios apaches” parte de la batería PROLEC-SE-R (Cuetos, Arribas y Ramos, 2016). Se diseñaron ayudas verbales orales en un protocolo completo que consigna los siguientes 6 movimientos: 1. Justificar la lectura, activación de conocimientos previos sobre el tema del texto (“Esto lo sabes PERO esto no”); 2. Enunciar el tema, ayudando a circunscribir el eje conceptual del texto; 3. Activar la meta, que busca declarar explícitamente el objetivo de la lectura asociado al esquema global del texto (“vamos a buscar 3 características que dan cuenta de ...”); 4. Estimular la deseabilidad y viabilidad como una forma de motivar al lector, involucrándose en la lectura activa (“esto es interesante pues...”, “probablemente esto podrás leer pues es similar a ...”); 5. Instruir cómo actuar, ayudando al alumno en la búsqueda de la mejor información y en el reconocimiento intuitivo de la estructura textual (“vamos a ir leyendo párrafo a párrafo

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas.

Investigaciones Sobre Lectura, (15), 64-94.

buscando la característica...”) ; y 6. Ayuda a recordar el objetivo de lectura establecido (“entonces, ¿cuándo diremos que hemos comprendido?, cuando comprendamos las 3 características...”). Estas estrategias se apoyan en evidencias científicas que demuestran favorecer la atención a la información relevante (Mc Crudden, Schraw y Kambe, 2005; Mc Crudden y Scharaw, 2007), generando mayores relatos del texto leído (Mc Crudden, Magliano y Scharaw, 2010), favoreciendo la comprensión de textos narrativos (Cain y Oakhill, 1999; Sanders et al., 1992; Millis y Just, 1994) y exposiciones (Bustos, 2009), moderan la actitud del lector llevándolo a un rol activo (Van Den Broek y Helder, 2017) y, finalmente, facilitan la tarea aumentando la motivación (Ryan y Deci, 2000; Eccles y Wigfield, 2002).

En las pruebas experimentales de comprensión lectora de los textos intervenidos, los participantes respondieron preguntas abiertas después de la lectura mediada y se contabilizó un punto por cada respuesta correcta (puntuación máxima: 4 puntos por cada prueba).

Variables Control

Para demostrar que el único factor en la promoción de la comprensión lectora eran las ayudas para la planificación de la lectura, se controlaron las habilidades básicas de los grupos experimentales, como inteligencia, vocabulario, memoria, comprensión oral, decodificación y comprensión lectora. Para eso, se adoptaron los siguientes instrumentos:

1. Condiciones cognitivas: Inteligencia no verbal. Test Raven de matrices progresivas coloreadas (Raven, Raven y Court, 1988, versión en español): busca medir la inteligencia general, capacidad intelectual y habilidad mental general. Es un test no cultural (no intervienen los conocimientos adquiridos, por lo que el grado de escolaridad no es determinante para su aplicación), no verbal (se aplica a cualquier persona independientemente de su idioma, educación y capacidad verbal).

2. Vocabulario: WISC-V (Weschler, 2018): Busca medir el nivel de formación de conceptos y el conocimiento de las palabras, así como la capacidad de expresar y explicar el significado de dichas palabras y conceptos.

3. Memoria - Dígitos WISC-V (Weschler, 2018): La prueba de memoria de dígitos se asocia con el procesamiento verbal auditivo y tiene dos subpruebas: repetición en orden directo e indirecto.

4. Decodificación: tarea de lectura de palabras y pseudopalabras. PROLEC-SE-R (Cuetos, Arribas, y Ramos, 2016): Consiste en leer en voz alta dos listas de 40 ítems cada una.

5. Comprensión Oral - “El ratel” y “Vikingos”. PROLEC-SE-R (Cuetos, Arribas, y Ramos, 2016): La tarea está compuesta por dos textos que se leen en voz alta para los niños que deben responder cuatro preguntas por texto. El total de respuestas correctas conforman el análisis del desempeño de comprensión del alumno.

6. Comprensión de textos narrativo y expositivo estandarizado: Narrativo, texto “Carlos” y expositivo “Los okapis”: En las pruebas experimentales de comprensión lectora, los participantes respondieron preguntas abiertas después de la lectura autónoma y se contabilizó un punto por cada respuesta correcta (puntuación máxima: 4 puntos por cada prueba).

Variable Predictora

La variable predictora del estudio es la Planificación de lectura como ayuda regulatoria oral que se ofrece como mediación de diferentes formas: oral u oral acompañada de lectura en voz alta. Esas ayudas fueron aplicadas oralmente por el experimentador, a partir de los procedimientos descritos en el campo “variables criterio”.

Procedimiento

Se destinaron dos sesiones individuales de 40 minutos para la evaluación. La primera sesión se evaluó test Raven, decodificación y vocabulario; y en la segunda sesión se evaluó Comprensión Oral y Comprensión Lectora. La sesión experimental fue aplicada en una sesión exclusiva con una duración de 30 minutos aproximados.

Las condiciones experimentales fueron 3: (i) Grupo de control, CG (N=89): lectura autónoma de texto narrativo y expositivo; (ii) Grupo experimental 1, GE1 (N=100): lectura del texto narrativo y expositivo con planificación oral mediada por el investigador; (iii) Grupo experimental 2, GE2 (N=90): planificación oral asociada con la lectura oral del texto narrativo y expositivo por experimentadora.

Los grupos no difirieron en las variables de control: Precisión de Lectura – Palabras (F=0.106, p=0.901); Pseudopalabras (F=0.403, p=0.684); Tiempo de lectura – PROLEC (Palabras: F=0.213, p=0.813, Pseudopalabras: F=0.323 (0.734); Inteligencia no verbal – RAVEN (F=0.362, p=0.709); Vocabulario (F=0.072, p=0.931) y

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas.

Investigaciones Sobre Lectura, (15), 64-94.

memoria ($F=2.673$, $p=0.140$) - WISC, Comprensión oral – PROLEC ($F=0.967$, $p=0.43$) y Comprensión Lectora - Narrativo – PROLEC ($F=2.499$; $p=0.146$). La única diferencia encontrada entre los grupos fue en el nivel de la Comprensión de lectura (texto expositivo - PROLEC) a favor del grupo control ($GC > GE1$, $p=0.008$; $d=0.44$).

Estos resultados muestran que los grupos experimentales tienen habilidades básicas similares (habilidades cognitivas, lingüísticas y de lectura). De esta forma, cualquier cambio observado en la comprensión lectora puede tomarse como efecto de la ayuda ofrecida como soporte para la comprensión de la información textual.

Análisis Estadístico

Para el análisis estadístico se utilizó ANOVA que investigó los efectos generales entre los grupos mediante la prueba post hoc de Bonferroni. Debido a la característica multinivel de los datos (es decir, niños integrados en las escuelas), utilizamos las escuelas como efectos aleatorios y como factores fijos los grupos (GC, GE1 y GE2). Se informaron estadísticas descriptivas de los predictores y las variables de resultados, junto con las correlaciones de Pearson entre ellos. Los modelos lineales de ecuación de estimación generalizada (GLM) se realizaron utilizando escuelas como variables entre asignaturas, estimador robusto como las matrices de covarianzas y estructuras independientes. Cada uno de los textos experimentales se establecieron en diferentes modelos de regresión. Los grupos se establecieron como factores y las variables de control se incluyeron como predictores. Se probaron solo los efectos principales. Se utilizó la máxima verosimilitud como estimador. Para tratar los datos faltantes, se

realizaron múltiples imputaciones a través de SPSS versión 20.0.

Resultados

Los resultados generales del estudio muestran que los grupos experimentales ($GC=3,27$ - $dp=0,85$; $GE1=3,09$ $dp=1,03$) no difirieron en términos de rendimiento del grupo control ($F(2,7)=1.431$, $p=0.305$, $\eta^2=0.304$) en los textos narrativos. Por lo tanto, la tendencia general de los datos sugiere que los grupos experimentales presentaron el mismo nivel de rendimiento de comprensión de lectura que los estudiantes del grupo de control, a pesar de que tenían planificación de lectura. Este resultado, en consecuencia, confirma una hipótesis nula a la propuesta $GC < GE1$ en comprensión de texto narrativo. Algo similar sucede con la comprensión de texto expositivo ($F(2,7)=2.910$, $p=0.125$, $\eta^2=0.412$).

Respecto de la hipótesis 2, $GE1 < GE2$, esta fue confirmada en la comprensión de textos narrativos. La investigación grupal comparativa, realizada mediante pruebas post-hoc, mostró que GE2 presentó puntajes más altos que GE1 en esa tarea. Es así como aquellos escolares que recibieron solo la planificación mostraron menos comprensión del texto narrativo que aquellos que recibieron esta ayuda más la de lectura oral.

Por otro lado, la Hipótesis $GE1 < GE2$ en comprensión de texto expositivo no se confirma. Para comprender el alcance real de estos resultados es necesario considerar los promedios obtenidos, pues así es posible interpretar que el desempeño de los estudiantes en comprensión lectora se gradúa desde peor a mejor, respectivamente en los grupos GE1, GC y GE2. La diferencia entre los grupos solo se

Tabla 1: Estadística descriptiva de los textos experimentales y comparación entre los grupos (ANOVA)

Variable	Grupo	Media (DS)	Post-hoc	Significancia
Exper. Marisa Narrativo	GC	3.37 (0.85)		$p=0.023$
	GE1	3.09 (1.03)	$GE1 < GE2$	
	GE2	3.43 (0.81)		$d=0.37$
Exper. Apache Expositivo 1	GC	1.07 (1.03)		$P < 0.001$
	GE1	1.36 (1.25)	$GE < GE2$	
	GE2	1.85 (1.18)		$d=0.70$

Nota. Exper. = textos experimentales ; GE1= Grupo Experimental 1; GE2 = Grupo Experimental 2; GC= Grupo Control.

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.

vuelve significativa cuando se compara el peor desempeño (GE1) con el mejor desempeño (GE2).

Por lo tanto, podemos decir que la ayuda ofrecida simultáneamente para decodificación (lectura en voz alta) y para guiar la comprensión (planificación) parece ser la mejor práctica, aunque no promovió diferencias significativas en comparación con el GC.

“Es así como aquellos escolares que recibieron solo la planificación mostraron menos comprensión del texto narrativo que aquellos que recibieron esta ayuda más la de lectura oral.”

Tabla 2: Correlaciones de Pearson entre variables (Muestra completa)

Variables	LP	LSP	LP (tiempo)	LSP (tiempo)	RAVEN	VOC	MT	CO	Narr(control)	Exp(control)	Exp. Apaches
Exp. Marisa	.192**	.211**	-.352**	-.238**	0.099	.209**	.242**	.326**	.361**	.256**	.249**
Exp. Apaches	.156**	0.107	-0.052	0.047	.226**	.312**	.168**	.365**	.183**	.288**	

Nota. LP= Lectura de palabras; LSP = Lectura de pseudopalabras; VOC= Vocabulario; MT = Memoria de trabajo; CO = Comprensión oral ; Narr = narrativo; Expos. expositivo; Exp = experimental; *predictores significativos $p < 0.05$; **predictores significativos $p < 0.01$.

Tabla 3: Resultados GEE para texto experimental narrativo (Marisa)

Parámetros	β	Error	95% LLCI	95% ULCI	Sig.
(Intercept)	2.126	1.5662	-0.944	5.196	0.175
Grupo control					
G.Exp 1	-0.042	0.1233	-0.284	0.199	0.732
G.Exp 2	0.211	0.1097	-0.004	0.427	0.054
LP	-0.028	0.0402	-0.107	0.051	0.482
LSP	0.028	0.0201	-0.011	0.068	0.158
LP(time)	-0.015	0.0046	-0.024	-0.005	0.002*
LSP (time)	0.008	0.0038	0.000	0.015	0.041*
Raven	-0.007	0.0138	-0.034	0.021	0.636
Vocabulario	-0.004	0.0090	-0.021	0.014	0.677
MT	0.026	0.0158	-0.005	0.057	0.103
CO	0.085	0.0340	0.019	0.152	0.012*
Narrativo (control)	0.232	0.0605	0.114	0.351	<0.001*
Expositivo (control)	0.056	0.0504	-0.043	0.155	0.267

Nota. LP= Lectura de palabras; LSP = Lectura de pseudopalabras; VOC= Vocabulario; MT = Memoria de trabajo; CO = Comprensión oral ; Narr = narrativo; Expos. expositivo; G Exp = grupo experimental; *predictores significativos $p < 0.05$; **predictores significativos $p < 0.01$

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.

Al comparar los grupos, mediante pruebas post-hoc, se evidencia que GE2 obtiene mejores puntajes que GC (Tabla 1), por lo que se puede establecer que los estudiantes que recibieron ayuda de planificación más la lectura oral, obtuvieron mejores puntajes en comprensión de textos expositivos, que el grupo que no recibió intervenciones en la lectura.

(respectivamente, narrativo y expositivo). Los grupos experimentales no difirieron en términos de rendimiento del grupo de control. Los predictores significativos fueron las variables de tiempo y comprensión oral en el caso de texto narrativo.

Tabla 4: Resultados GEE para texto experimental expositivo (Apaches)

Parámetros	β	Error	95% LLCI	95% ULCI	Sig.
(Intercept)	-4.812	1.2879	-7.337	-2.287	<0.001
Grupo control (referencia)					
G. Exp 1	0.400	0.1439	0.117	0.682	0.006*
G. Exp 2	0.869	0.1440	0.586	1.151	<0.001*
LP	0.054	0.0402	-0.025	0.133	0.177
LSP	0.007	0.0241	-0.041	0.054	0.782
LP (tiempo)	0.000	0.0051	-0.010	0.010	0.972
LSP (tiempo)	0.009	0.0042	0.001	0.017	0.034*
Raven	0.038	0.0160	0.006	0.069	0.018*
Vocabulario	0.020	0.0117	-0.003	0.043	0.085
MT	0.000	0.0207	-0.041	0.04	0.986
CO	0.189	0.0399	0.111	0.268	<0.001
Narrativo (control)	0.100	0.0599	-0.017	0.218	0.094
Expositivo (control)	0.178	0.0592	0.062	0.294	0.003*

*Nota. LP= Lectura de palabras; LSP = Lectura de pseudopalabras; VOC= Vocabulario; MT = Memoria de trabajo; CO = Comprensión oral; Narr = narrativo; Expos. expositivo; G.Exp = Grupo experimental; *predictores significativos $p < 0.05$; **predictores significativos $p < 0.01$*

Los resultados confirman que, independientemente del tipo de texto ofrecido (narrativo o expositivo), la ayuda de planificación ofrecida junto con la lectura oral colectiva favorece la comprensión textual por parte de los lectores principiantes. Así mismo, casi todas las Correlaciones de Pearson entre las variables (predictores y resultados) fueron significativas, a pesar de la magnitud de pequeña a mediana.

También interesa , para posterior discusión, los resultados de Modelos lineales de ecuación de estimación generalizada (GEE). Las tablas 3 y 4 presentan los resultados de GEE para los textos experimentales

Por otro lado, se encontró el mismo patrón de diferencias entre los dos grupos experimentales y de control para el texto experimental expositivo, es decir, un rendimiento significativamente menor para el grupo control. El tiempo de pseudopalabras y la puntuación de Raven fueron predictores significativos, así como el rendimiento en el texto de control expositivo. Otro resultado interesante fue que, a pesar de las correlaciones de Pearson entre el tiempo de lectura de las pseudopalabras y las variables predictoras / resultados estaban en la dirección esperada (es decir, correlaciones negativas, cuando eran significativas), la señal de beta era positiva para predecir el rendimiento en los textos experimentales. Significa que la lectura de

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.

pseudopalabras más lenta se asoció a puntuaciones más altas en comprensión de lectura en todos los textos experimentales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio fue verificar los efectos de una ayuda regulatoria oral en la comprensión lectora en dos condiciones diferentes: texto narrativo y expositivo.

La ayuda regulatoria estuvo compuesta por diversos elementos reconocidos como efectivos en la comprensión lectora y aplicados a través de un protocolo oralizado por la experimentadora antes de leer: activación de conocimiento previo; declaración de tópico; justificación de la lectura y definición de meta de lectura; deseabilidad; viabilidad; e indicar modos de actuar. Este conjunto de movimientos denominado Planificación de la lectura (Sánchez et al, 2010) fue adaptado a cada texto utilizado en las condiciones experimentales aplicadas.

A esta condición regulatoria de Planificación de la lectura (GE1) se agrega una segunda condición experimental (GE2) de Ayuda regulatoria de Planificación de la lectura más la lectura en voz alta del texto (LVA) por parte del experimentador.

El primer objetivo correspondía a evaluar el impacto de la ayuda regulatoria de Planificación de la lectura sobre la comprensión textual. La hipótesis de partida correspondía al aporte superior de la regulación respecto de la ausencia de esta (GC < GE1).

Con respecto a la hipótesis planteada, esta es nula puesto que los resultados obtenidos en el texto narrativo evidencian que el GC tiene un rendimiento mejor que el GE1, aun sin ser significativa la diferencia de desempeños. Esta falta de diferencias en el rendimiento podría explicarse por la baja demanda de legibilidad (índice flesch-kincaid: 73,8), la estructura de los textos narrativos de mayor dominio (De Mier, Borzone y Cupani, 2012; De Mier, Borzone, Sánchez Abchi y Benítez, 2013) y la temática del texto, que es cercana a los niños (cumpleaños). En otras palabras, la tarea a la que se ven expuestos los lectores no implicaría el uso de capacidades de alta demanda incluso a pesar de los niveles de decodificación en desarrollo por su edad y experiencia lectora (3° básico, 8-9 años).

Al respecto, al analizar los a través del Modelo lineal de Ecuación de Estimación Generalizada (GEE), las variables

predictivas del rendimiento de lectura de los estudiantes de tercer grado fueron las de tiempo de lectura de palabras ($\beta=-0,015$, $p=0,002^*$) y pseudopalabras ($\beta=-0,008$, $p=0,041^*$), por lo que un tiempo de lectura más largo conduciría a una peor comprensión.

Finalmente, se puede destacar mediante los resultados obtenidos en GEE, que la comprensión oral también influyó en la comprensión lectora ($\beta=0,085$, $p=0,012^*$). Cuanto mejor sea el rendimiento obtenido en esta tarea, mejor será el rendimiento observado al comprender el texto narrativo, resultado en línea con el modelo de la “Simple view of Reading” (Gough y Tunmer, 1986).

En síntesis, la falta de efecto de la ayuda regulatoria oral podría explicarse por una diferencia mínima entre las características textuales y la interacción con el conocimiento previo del tópico y la estructura del texto por parte del lector, elementos centrales de los movimientos regulatorios ofrecidos.

En la condición de lectura de texto expositivo vemos que los resultados demuestran el efecto de la ayuda de planificación con la lectura oral en comparación con el grupo control (GC < GE1).

Además, el tiempo de lectura de pseudopalabras ($\beta=-0,009$, $p=0,034^*$) y el puntaje Raven ($\beta=0,038$, $p=0,018^*$) fueron predictores significativos del desempeño lector. Otro resultado interesante fue que, a pesar de las correlaciones de Pearson entre el tiempo de lectura de las pseudopalabras y las variables predictoras estaban en la dirección esperada (es decir, correlaciones negativas, cuando eran significativas), la señal de beta era positiva para predecir el rendimiento en los textos experimentales. Significa que la lectura de pseudopalabras más lenta se asoció a puntuaciones más altas en comprensión lectora en todos los textos experimentales. Esto es coherente con lo que se sabe respecto de lectores con falta de automaticidad, como los lectores novatos con un peso de la decodificación de hasta 0,76 de la variación de la comprensión lectora (Kim, 2017), especialmente cuando se enfrentan a palabras de baja familiaridad, una característica más presente en los textos expositivos.

De lo anterior, para que se produzca una comprensión eficaz de textos expositivos, el uso de estrategias y habilidades cognitivas de manera eficiente es importante, de manera que impactan tanto en la capacidad de decodificación como en la de comprensión. La restricción de la capacidad de memoria presenta una dificultad natural

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.

para el procesamiento de la información, manteniendo un pequeño número de ideas activas, por lo que la lectura competente debe construirse a través de estrategias que requieren un control metacognitivo intenso del lector sobre la información, su conocimiento y sus objetivos de lectura. Por lo tanto, esta maduración requiere que el lector trabaje estratégicamente con estos procesos complejos, característica que justifica la importancia de la cognición (Inteligencia no verbal de Raven) para comprender. A medida que encuentra palabras de baja familiaridad, el niño baja su velocidad lectora para compartir atención, recursos cognitivos y memoria entre los dos componentes: decodificación y comprensión. Por eso, se justifican también los resultados de lectura de pseudopalabras más lenta y puntuaciones más altas en comprensión de lectura. La competición por habilidades cognitivas es una realidad para jóvenes lectores y justifican la necesidad de imponer ayudas durante el proceso inicial de construcción de significado textual.

En el segundo objetivo, se buscaba evaluar el impacto de la ayuda de Planificación de la lectura sobre la comprensión de textos narrativos y expositivos cuando además el texto leído es oralizado. La hipótesis de partida implicaba diferencias entre grados de ayuda: la condición con ayuda de planificación < condición ayuda de planificación + lectura en voz alta. Así se propuso comparar los efectos de GE1 con GE2 en ambas condiciones de lectura.

Como se indicó anteriormente, aunque los resultados no fueron significativos en la comparación entre los grupos experimentales y de control, la distinción entre los grupos experimentales indica la efectividad de la ayuda de Planificación más lectura oral conjunta. Los resultados en la comprensión de texto narrativo en el análisis post hoc arrojan un valor significativo a favor de la ayuda regulatoria oral+ lectura en voz alta ($p = 0.023$; $d = 0,37$). Esto implicaría que, aun con mayor legibilidad textual y estructura más conocida, la colaboración de la lectura en voz alta que libera espacio de procesamiento dado el acceso textual, permitió beneficiarse de la regulación en función de la meta de lectura y la búsqueda de cubrir la disonancia que se plantea en el movimiento de Activación de conocimientos previos con la justificación : “todos hemos vivido cumpleaños y sabemos que ahí hay celebración, pastel y momentos felices PERO, ¿qué pasaría si en este cumpleaños de Marisa se viviera una situación diferente? (activación + refutación), Vamos a ver qué sucedió y cómo se resolvió (estructura global).

Es interesante verificar la presencia, tal como lo planteamos en el objetivo 1, del peso de las variables predictivas: aún con ayudas regulatorias, estas solo pueden beneficiar al aprendiz de lector en la medida que velocidad de lectura y comprensión oral estén bajo control. Ahora bien, esta situación de acceso al texto está en condiciones de mayor legibilidad. Los resultados de comprensión en texto expositivo mantienen la tendencia: solo es útil la ayuda regulatoria en la medida que es con lectura en voz alta. Ambos resultados sugieren que el uso de esta intervención oral posiblemente ayuda a procesar la superficie del texto, ya que la lectura está menos sujeta a errores y se realiza de manera más fluida. Además, utilizar la ayuda favorecería el enfoque del alumno en el contenido relevante del texto, una capacidad que de forma autónoma solo los lectores más experimentados pueden realizar mediante movimientos de planificación y autocontrol. El resultado, por tanto, sería un mejor procesamiento de los niveles generales del texto y así, una mejor comprensión. Cabe destacar que, aun en los textos narrativos, es diferenciable la ayuda con lectura en voz alta siendo estos textos más legibles y con una demanda menor dado el conocimiento de la estructura global y de un vocabulario más accesible cuestión mucho más demandante en el caso de los textos expositivos con palabras de más baja frecuencia y estructura menos conocida donde, como vimos, la inteligencia no verbal comienza a ser una variable predictiva.

En consecuencia, de lo planteado, se puede concluir que la tarea a la que se ven expuestos los niños para el texto narrativo no implicaría el uso de capacidades de alta demanda, sin embargo, no se descarta un probable efecto positivo de las ayudas en textos narrativos de menor legibilidad. En este contexto, la tendencia de los datos y los resultados comparativos del efecto de las dos prácticas de ayuda sugieren que la mejor estrategia es la ayuda de planificación acompañada de la lectura oral conjunta del texto. Los factores predictivos de comprensión lectora encontrados para esta muestra también refuerzan esta premisa. Estas conclusiones son de un alto valor para la formación de formadores de lectores quienes deben contemplar la necesaria reflexión entre las características del texto (demanda, legibilidad, estructura) y la característica del lector (niveles de decodificación, comprensión oral y pensamiento estratégico) además de comprender el efecto de las ayudas de regulación oral como un aporte a la mediación de aula con enfoque cognitivo.

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.

Finalmente, y como proyección de estudios, se reconoce la vasta investigación sobre géneros textuales (Swales, 1990; Bazerman, 2004) y los intercambios de aula y sus múltiples medios semióticos (Rose, 2011) que pueden caracterizar los resultados obtenidos. Aun cuando nuestro enfoque se sitúa desde la interacción y la cognición centrada en los modelos de procesamiento de la información de Kintsch (1998), no se excluyen cruces de líneas de investigación que amplíen la mirada, por ejemplo, desde la mediación cognitiva para géneros específicos presentes en el aula además de discutir más profundamente otras modalidades propias de la oralidad que también construyen significado en interacciones basadas en la cognición. En la línea de futuras investigaciones, se proyecta la necesidad de analizar resultados en textos narrativos más complejos (Novoa, 2019) y expositivos demandantes como situación más próxima al leer para aprender tan usual en las aulas de educación primaria al mismo tiempo que se controlan condiciones de los lectores que han sido relevantes, como alta y baja decodificación y diferencias en Inteligencia verbal, entre otras.



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2021

Contribuciones de los autores:

Conceptualización, B.I-A y M.V-C.; metodología, B.K-A.; software, B.K-A.; validación, B.K-A y B.I-A.; análisis formal, B.I-A, B.K-A y M.V-C.; recursos, B.I-A, B.K-A y M.V-C.; curación de datos, B.I-A, B.K-A y M.V-C.; redacción — preparación del borrador original, B.I-A y M.V-C.; redacción — revisión y edición, B.I-A y M.V-C.; visualización, B.I-A.; supervisión, B.I-A.; administración de proyectos, B.I-A. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Financiación: Esta Investigación recibió financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT 1181751 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), Chile.

Agradecimientos: Agradecemos a los colegios, los Directivos, estudiantes y profesores que colaboraron con la muestra y al equipo de investigación: equipo operativo y becarias de investigación.

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.

REFERENCIAS

- Azevedo, R., Guthrie, J., y Seibert, D. (2004). The role of self-regulated learning in fostering students' conceptual understanding of complex systems with hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 30(1-2), 87-111. <https://doi.org/10.2190/DVWX-GM1T-6THQ-5WC7>
- Bustos, A., Montenegro, C., Jarpa, M., Calfual, K. y Tapia, A. (2019). En las salas de primaria ¿Cómo se lee para aprender? *Revista ESPACIOS*. 40 (41). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404125.html>
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., y Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos*, 16 (1), 89-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208
- Bustos, A. (2009). *La competencia retórica y el aprendizaje de la Lengua Escrita. ¿Se puede hablar de una competencia específica?* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio documental de la Universidad de Salamanca https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/76223/DPEE_BustosIbarraA_CompetenciaRetorica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cain, K., y Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, 44(5), 431-443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Cain, K., y Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing*, 11(5-6), 489-503. <https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>
- Cain, K., y Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: correlates, causes and consequences. In Cain, K. & Oakhill, J.V. (Eds.). *Children's comprehension problems in oral and written language*. Editorial Guilford Press.
- Catts, H., Adlof, S., Hogan, T., y Weismer, S. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1378-1396. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/096\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/096))
- Cuetos, F., Arribas, D. y Ramos, J. (2016). *PROLEC-SE-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada*. TEA Ediciones.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Mier, M. V.; Borzone, A.M., y Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18-33.
- De Mier, V., Borzone, A. M. Sánchez Abchi, V. y Benítez, M. E. (2013). Habilidades de comprensión y factores textuales en los primeros grados. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 89-106.
- Díaz A., Melo G., Valtierra B., y Sepúlveda B. (2013). Análisis de la práctica pedagógica: Presencia de la Lectura Colectiva Genuina en las salas de clase en cuatro estudios de caso en tercero y cuarto año básico. Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Diakidoy, I., Kendeou, P., y Ioannides, C. (2003). Reading about energy: The effects of text structure in science learning and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 28(2), 335-356. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00039-5)
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. En S. T. Fiske, D. L. Schacter & C. Sahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 109-132). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.

- Elbro, C. y Buch-Iversen, I. (2013). Activation of Background Knowledge for Inference Making: Effects on Reading Comprehension . *Journal Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005>
- García, J., Bustos, A., y Sánchez, E. (2015). The contribution of knowledge about anaphors, organisational signals and refutations to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12021>
- Gough, P., y Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12021>
- Graesser, A. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. McNamara (Ed.), *Theories of text comprehension: The importance of reading strategies to theoretical foundations of reading comprehension* (pp. 3-26). Editorial Erlbaum.
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Del Olmo, M. T. (2019). Mejora de la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas tipo test. *Revista Investigaciones sobre Lectura*, 11, 93-104. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i11.286>
- Hogan, T., Adlof, S. y Alonzo, C. (2014). On the importance of listening comprehension. *Int J Speech Lang Pathol*. 16(3), 199–207. doi:10.3109/17549507.2014.904441.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kim, Y. (2017). Why the Simple View of Reading Is Not Simplistic: Unpacking Component Skills of Reading Using a Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER). *Journal Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>
- McCrudden, M., Magliano, J., y Schraw, G. (2010). Exploring how relevance instructions affect personal reading intentions, reading goals and text processing:a mixed methods study. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4),229-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.12.001>
- McCrudden, M., y Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational psychology review*, 19(2), 113-139. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9010-7>.
- McCrudden, M., Schraw, G., y Kambe, G. (2005). The effect of relevance instructions on reading time and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(1),88-102. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.88>
- Millis, K., y Just, M. (1994). The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 33(1), 128-147. <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1007>
- Novoa, P. F. (2019). Estrategias de aplicación digital en la comprensión de textos narrativos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 11, 37-55. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i11.277>
- Nunes, N. (1998) *Amostragem Probabilística: um curso introdutório*. Editorial Edusp.
- Pérez-Peitx, M. y Fons Esteve, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo* 30, 151-174. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.151>
- Perfetti, C. y Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Journal Scientific Studies of Reading*, 8(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pirolli, P., y Recker, M. (1994). Learning strategies and transfer in the domain of programming. *Cognition and instruction*, 12(3), 235-275. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1203_2
- Raven, J., Raven, J.C. y Court, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada*. Editorial: Paidós Ibérica.
- Rosas, R. y Pizarro, M. (2018). *WISC-V. Manual de Administración y corrección*. Editorial: CEDETI-UC.

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.

- Rose, D. 2011. *Reading to learn: Accelerating Learning and Closing the Gap. Teacher training books and DVD*. Sydney: Ready to Learn. <http://www.readingtolearn.com.au>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez, E., García-Rodicio, H. y Acuña, S. (2009) Are instructional explanations more effective in the context of an impasse? *Instructional Science*, 37 (6), 537-563. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9074-5>
- Sánchez, E., García, J.R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A. y García-Rodicio, H (2008). “Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa”. *Cultura y Educación*, 20 (1), 95–118 <https://doi.org/10.1174/113564008783781431>
- Sánchez, E., García, R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Editorial Graó.
- Sánchez, E. y García, J. (2015). Understanding Teachers as Learners: Considering Teacher Goals when Designing Professional Development Processes. En H. Tillema (Coord). *Mentoring for Learning - climbing the Mountain*. Editorial: Sense Publishers.
- Sánchez, E., García, R., y Bustos, A. (2017). Does rhetorical competence moderate the effect of rhetorical devices on the comprehension of expository texts beyond general comprehension skills?. *Reading and Writing*, 30 (3), 439–462. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9684-2>
- Sanders, T., Spooren, W., y Noordman, L. (1992). Toward a Taxonomy of Coherence Relations. *Discourse Processes*, 15. 1-35. <https://doi.org/10.1080/01638539209544800>
- Stanovich, K. (1993). The construct validity of discrepancy definitions of reading disability. In G.R.Lyon, D.B. Gray, J.F. Kavanagh, & N.A. Krasnegor (Eds.). *Better understanding of learning disabilities: New views from research and their implications for education on public policies* (pp. 273-307). Editorial Brookes.
- Van den Broek, P. y Helder, A. (2017). Cognitive Processes in Discourse Comprehension: Passive Processes, Reader-Initiated Processes and Evolving Mental Representations. *Journal Discourse Processes*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1306677>
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-40). Editorial: Academic Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In: *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). Academic Press.

Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94.