

Conference Paper

The Effect of Explicit Instruction on Learning Vocabulary and Text Comprehension

El Efecto de la Enseñanza Explícita en el Aprendizaje de Vocabulario y la Comprensión de Textos

C. Patiño Guallichico, and J. Zambrano Ramírez*

Facultad de Educación y Derecho, Decano de la Facultad y Derecho. Guayaquil-Ecuador

ORCID

J. Zambrano Ramírez: <http://orcid.org/0000-0002-2515-4378>

IX CONGRESO
INTERNACIONAL DE
INVESTIGACIÓN DE LA RED
ECUATORIANA DE
UNIVERSIDADES Y
ESCUELAS POLITÉCNICAS Y
IX CONGRESO
INTERNACIONAL DE
CIENCIA TECNOLOGÍA
EMPENDIMIENTO E
INNOVACIÓN
SECTEI-ESPOCH 2022

Corresponding Author: J.
Zambrano Ramírez; email:
jimmy.zambrano@upacifico.edu.ec

Published: 9 November 2023

Production and Hosting by
Knowledge E

© Guallichico, and
Ramírez. This article is
distributed under the terms of
the [Creative Commons
Attribution License](#), which
permits unrestricted use and
redistribution provided that
the original author and
source are credited.

Abstract

The present study examined whether vocabulary intervention improves text comprehension by explicitly teaching words. The participants were institutionalized students aged between 9 and 12 years ($n = 23$), who completed five sessions based on solid vocabulary instruction. The semantic understanding of the taught words was measured before and after the intervention. Subsequently, they read two matched texts, one containing taught words (i.e., explicit instruction) and one without (i.e., minimal guidance instruction). The data suggest that solid vocabulary instruction significantly improved word comprehension. Specifically, they performed better in terms of the number of words learned and the amount of responses to implicit and explicit questions. It is recommended for teachers to conduct direct and explicit vocabulary interventions to improve reading comprehension in institutionalized students.

Keywords: *explicit teaching, reading skills, institutionalized students.*

Resumen

El presente estudio examinó si la intervención del vocabulario mejora el conocimiento de textos enseñando explícitamente las palabras. Los participantes fueron estudiantes de 9 a 12 años en condición de institucionalización ($n = 23$), quienes completaron 5 sesiones basadas en instrucción de vocabulario sólido. La comprensión semántica de las palabras enseñadas se midió antes y después de la intervención. Posteriormente, leyeron 2 textos emparejados, 1 que contiene palabras enseñadas (i.e., instrucción explícita) y 1 no (i.e., instrucción con guía mínima). Los datos sugieren que la instrucción del vocabulario sólido mejoró significativamente la comprensión de palabras. Específicamente, tuvieron mejor desempeño en el número de palabras aprendidas y en la cantidad de las respuestas a las preguntas implícitas y explícitas. Se recomienda a los docentes conducir intervenciones directas y explícitas de vocabulario para mejorar la comprensión lectora en estudiantes institucionalizados.

Palabras Clave: *enseñanza explícita, destreza lectora, estudiantes institucionalizados.*

 OPEN ACCESS



1. Introducción

En las pruebas regionales de lectura [1, 2] se encontró que los estudiantes muestran problemas en la comprensión lectora. Es decir, los estudiantes tienen bajo rendimiento en sus habilidades de comprensión lectora, y presentan deficiencias para interpretar apropiadamente ideas que se encuentren formuladas en un pasaje o texto. Además, la evidencia previa sugiere que los estudiantes institucionalizados suelen tener más bajo desempeño en lectura que los estudiantes de hogares [3-5].

Una alternativa para mejorar la comprensión de textos en niños institucionalizados es partir desde la instrucción explícita del vocabulario en lugar de fomentar que los estudiantes descubran o infieran los sentidos de las palabras de un texto. Este artículo primeramente discute la relación entre el vocabulario y la enseñanza explícita con la comprensión lectora, y presenta un estudio que probó la hipótesis de que la instrucción del vocabulario a través de múltiples ejemplos fomenta mejor comprensión lectora en comparación con la instrucción con guía mínima basada en búsquedas e inferencias elaboradas del propio estudiante.

1.1. Vocabulario y comprensión lectora

Espinoza [6] sugiere que es desafiantes para los estudiantes exponer y realizar resúmenes, análisis y síntesis de un texto por desconocimiento del vocabulario, ya que al presentar deficiencias en el conocimiento del significado de las palabras no pueden, en la mayoría, plantear correctamente una idea. En el mejor de los casos, los alumnos comprenden textos sencillos y cercanos [7]. Por esto, se vuelve necesario ampliar la comprensión de contenidos a otros ambientes menos familiares, a través de los cuales los aprendices puedan establecer relaciones, interpretar e inferir significados.

Una metodología que parece ser prometedora para el desarrollo de la comprensión lectora en niños en edad escolar es la instrucción y el conocimiento de vocabulario [8-11]. Existe amplia evidencia científica que determina que la comprensión lectora y el vocabulario se encuentran profundamente relacionados [12-14]. El puntaje en las evaluaciones de comprensión de lectura se relaciona estrechamente con la puntuación en las pruebas de amplitud de vocabulario o número de palabras conocidas, en la profundidad de los términos o la riqueza del conocimiento sobre la semántica de palabras conocidas [15-18].

A través de muchos estudios se ha encontrado que el conocimiento del vocabulario aumenta en los niños la comprensión de textos que contienen palabras que han sido enseñadas [19]. Este conocimiento puede estar relacionado con la comprensión lectora,



aunque, como bien se señala Yake [20], también es posible que la lectura incida en la mejora y comprensión del vocabulario en los aprendices. Una evidencia que sugiere que la enseñanza del vocabulario puede ser muy valioso proviene del estudio de control aleatorio de Clarke et al. [21]. Este sugiere que un enfoque de expresión oral acentúa la instrucción del vocabulario, lo cual a su vez mejora la comprensión lectora mayormente en estudiantes con más bajo conocimiento previo. También indica que incidir en la expresión oral acentúa la instrucción del vocabulario para estudiantes con un nivel más bajo de comprensión lectora de textos.

1.2. Instrucción explícita del vocabulario y comprensión lectora

El desarrollo de la comprensión lectora en niños que se encuentran atravesando la edad escolar con la instrucción del vocabulario [15]. Al respecto, la evidencia indica que la comprensión de la lectura y el vocabulario están estrechamente conectados, las evaluaciones de comprensión lectora se relacionan con las pruebas de conocimiento de vocabulario y número de términos conocidos por los estudiantes, así como con la riqueza y conocimiento del significado de las palabras.

Cunningham et al. [22], al respecto, señalan que el concepto de las palabras puede estar relacionado, causalmente, con la comprensión lectora. Esto podría deberse, en cierta medida, a que cuando los niños aprendan a leer, asimilan de forma incidental el significado de ciertas palabras mientras practican la lectura. Es decir, lectura incide en el desarrollo del vocabulario, formando una relación bidimensional complementaria entre lectura y escritura, influyendo en la mejora del vocabulario a lo largo del tiempo, lo que se ha denominado efecto Mateo.

De esto se deduce que la intervención en el uso y manejo del vocabulario es crucial para mejorar la comprensión de textos. Uno de los enfoques relevantes para que los aprendices adquieran una buena comprensión lectora es la Instrucción de Vocabulario Sólido [23], elemento clave para el sistema educativo, al conseguir que los niños alcancen una madurez y discernimiento lector apropiado durante los primeros años escolares [15]. En esto, hay que diferenciar entre el conocimiento de un texto individual y la amplia multidimensionalidad de la comprensión lectora [24]. Desde este enfoque el objetivo de los estudiantes que presentan dificultades de comprensión de lectura va más allá de sólo entender pasajes individuales sino de comprender varios textos a la vez [15, 20].



1.3. Comprensión lectora en estudiantes institucionalizados

Según Nomura y Solari [25], Ecuador enfrenta una serie de problemas de carácter social y económico, que afectan a muchas familias en situaciones de pobreza y marginalidad. Estos núcleos familiares al tener estas vivencias son potenciales maltratadores, pues, no cuentan con los recursos necesarios e indispensables para llevar una vida digna. Según el estudio efectuado por el MIES [26] este hecho convierte a estos hogares en disfuncionales con predisposición a la violencia, en donde los niños son las principales víctimas, deviniendo sujetos de protección estatal, siendo, posteriormente, reclusos en casas de acogimiento institucional. La particularidad de este trabajo, comparado con el de Duff, radica en la diferente extracción social de los grupos estudiados. Es decir, el estudio actual se conduce con estudiantes en institucionalización, mientras que el estudio original no.

Así, los menores que han vivido en un ambiente de violencia, de abuso sexual, maltrato, abandono o callejización, forman parte de los grupos vulnerables que continúan invisibilizados y marginados en el aspecto educativo, tanto por el Estado como por las diferentes instancias de protección [4]. Estos niños, en relación con sus pares que viven con sus familias, presentan más dificultades y retrasos en el ámbito escolar, siendo los factores que detonan esta problemática: baja capacidad de atención, escasa comprensión lectora, ansiedad y dificultad de adaptación, incidiendo, además, la misma institucionalización [4]. Ante esto, se vuelve más crítico tener claro cómo fomentar una enseñanza más efectiva [27].

Una reciente revisión sugiere que los estudiantes marginados y victimizados, alcanzan los aprendizajes deseados para su nivel de escolaridad. Para esto, no solo es suficiente considerar al niño como un ser integral con capacidades sociales, lingüísticas, afectivas; cualidades inherentes a los distintos momentos de desarrollo y que entran en escena cada vez que un menor es enfrentado a la construcción de un objeto de conocimiento [3]. Conforme lo señalan Forero et al. [3], los problemas académicos asociados a las condiciones sociales no pueden ser ignorados.

Taras [28] señala que la falta de estrategias que permitan la intervención en el desarrollo del vocabulario ha propiciado, aparentemente, una marcada falta de comprensión lectora en los niños institucionalizados. Esto parece estar asociado a un bajo rendimiento académico [29]. Por esta razón, es esencial obtener más información sobre la ventaja que proporciona la intervención del vocabulario para la comprensión lectora [15].

Esta investigación, se plantea desde esta preocupación socioeducativa, para plantear una exploración del enfoque de guía explícita para mejorar la comprensión lectora. Se



abordó esta interrogante y necesidad, examinando si la intervención en vocabulario tiene un efecto en el conocimiento lector de los estudiantes institucionalizados con escasa comprensión de textos, utilizando el diseño de medidas repetidas basado en la Instrucción de Vocabulario Sólido propuesto por Beck et al. [23].

En síntesis, el objetivo de este estudio fue examinar la enseñanza del vocabulario sobre el nivel de comprensión lectora inicial, al registrar la fluctuación entre los niños sujetos de este estudio respecto a la comprensión de textos mediante el diseño de medidas similares. La hipótesis plantea que la instrucción o la enseñanza del vocabulario a través de múltiples ejemplos, daría como resultado que los estudiantes adquieran conocimientos de las palabras que fueron enseñadas, así como la comprensión de textos o palabras objetivo tanto para el grupo experimental como para el de control. Además, se puso énfasis en evaluar los efectos de la Intervención del Vocabulario Sólido en la comprensión de textos.

2. Materiales y Métodos

2.1. Diseño de estudio

Este estudio de intervención se llevó a cabo como parte normal de las clases del centro educativo. Este consistió en un diseño intraindividual, se basó en la exposición de Vocabulario Sólido o RVI propuesto por Beck et al. [23], tomando como ejes de interés el efecto del tratamiento, tanto en la terminología como en la comprensión lectora. Para esto se tomaron medidas de conocimiento de las palabras enseñadas antes y después de la intervención.

Se realizó una prueba de comprensión de lectura en el pre-test y en el post test (Prueba de lectura oral Gray-3 [GORT-3]. Puntuación de conocimiento de un pasaje y prueba de vocabulario receptivo (Vocabulary Test), lo cual se tomó a modo de medida del efecto de la Intervención de Vocabulario Sólido en la comprensión de textos como se realizara en Duff [15].

2.2. Participantes

Participaron 23 niños comprendidos entre los 9 a 12 años en situación de acogimiento institucional de un centro educativo de la provincia de Pichincha, cantón Quito, parroquia de Conocoto. Todos los estudiantes utilizaron el español como lengua materna o principal. Exentos de discapacidad o de alteraciones léxicas, retraso en el desarrollo



o trastorno dentro del espectro autista. Los estudiantes fueron asignados aleatoriamente a las dos condiciones (pasajes), 12 participantes al grupo que recibió instrucción explícita en la biografía histórica “Alfaro”, y 11 al grupo que recibió instrucción con guía mínima en la condición “Hidalgo”.

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

2.3. Procedimiento

Se realizó un pre-test, el cual consistió en una prueba de comprensión lectora tanto para el grupo que recibió instrucción con guía mínima como para el grupo que recibió instrucción explícita, una prueba de vocabulario receptivo y sus significados. Igualmente, conforme lo efectuado por Duff [15] se ejecutaron 5 intervenciones, las primeras 4 sesiones incluyeron la introducción de 4 a 5 palabras nuevas con actividades sobre frases enseñadas y se realizaron evaluaciones en cada sesión, la quinta intervención estuvo destinada a trabajar en distintas actividades con todas las palabras enseñadas. Finalmente, se realizó un post test, se tomaron medidas de comprensión de los dos textos, tanto para la condición tratada y la no tratada. Se formularon ocho preguntas para cada grupo, cuatro fueron implícitas y cuatro explícitas, se efectuó una prueba de vocabulario y sus significados. A continuación, se detallan las fases de este estudio, de 7 sesiones en total.

2.3.1. Fase 1 Pre-test

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

El texto “Alfaro” fue adaptado a partir de estímulos cualitativos. El segundo texto “Hidalgo” fue seleccionado del mismo género de biografía histórica. Los textos se emparejaron lo más estrechamente posible en las siguientes variables: longitud, complejidad y diversidad léxica, complejidad sintáctica, cohesión del texto y fórmulas de legibilidad, siguiendo el lineamiento de Duff [15].

Además, se empleó la prueba de vocabulario receptivo sobre lo que consideraban palabras y no palabras (palabras no legítimas) y sus significados. Para medir la relevancia

**Tabla 1**

Ejemplo de los pasajes leídos por los participantes antes y después de la intervención.

Pasaje 1: José Eloy Alfaro Delgado

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

Pasaje 2: Matilde Hidalgo de Procel

Matilde Hidalgo, nació en Loja y proviene de un hogar que apoyó a las ideas liberales en política. Sus padres fueron Manuel Hidalgo Pauta y Carmen Navarro del Castillo. Estudió en la escuela de la Inmaculada Concepción de las Hermanas de la Caridad; al terminar sexto grado quiso seguir estudiando. En 1907 procedió a solicitar matrícula, junto a su madre, al colegio masculino “Bernardo Valdivieso” en 1913, logrando ser la primera mujer bachiller del Ecuador, graduándose con méritos. Decidió continuar sus estudios en la Universidad Central del Ecuador, donde le fue negada la matrícula, este hecho le hizo trasladarse a Cuenca, donde se inscribió en la Universidad del Azuay, que actualmente es la Universidad de Cuenca y obtuvo su Licenciatura en Medicina, el 19 de julio de 1919. Al finalizar sus estudios en Cuenca, regresó a Quito donde logró el doctorado en Medicina el 21 de noviembre de 1921 en la Universidad Central del Ecuador, convirtiéndose en la primera mujer ecuatoriana en recibir tal título. En 1922 viajó hacia Guayaquil y consiguió trabajo en el Hospital General, ejerció la medicina en la ciudad de Guayaquil hasta 1949, cuando obtuvo una beca para realizar una especialización en Pediatría, Neurología y Dietética en Argentina. En el año 1924 se abren los registros de empadronamiento para las elecciones de senadores y diputados por lo que el 10 de mayo, Matilde pidió ser registrada para votar, pero se lo impidieron alegando que era mujer, pero por su insistencia al indicar que las leyes no se lo impedían, logró su cometido, convirtiéndose en la primera mujer en América Latina en ejercer el derecho al sufragio. Su caso fue llevado a consulta al Parlamento y Consejo de Estado, el 9 de junio 1929, cuando se reconoce finalmente a la mujer como ciudadana con derecho a participar en los comicios nacionales, siendo Ecuador el primer país de América Latina en aprobar el sufragio femenino. Matilde Hidalgo fue poeta y una auténtica visionaria del rol de la mujer moderna.

de las palabras para el significado del texto, se escogieron 19 de cada uno de los pasajes y se eliminaron 6, reemplazándolas por no palabras para medir la comprensión de palabras nuevas en un texto. Estas no-palabras se escogieron considerando la semejanza que tienen con otras conocidas por los estudiantes en cuanto al número de sílabas y pronunciación, y fueron utilizadas una sola vez en este estudio. Al final de la tarea, si el estudiante identificó una palabra real como no-palabra, se le ofreció una definición del término que habían identificado erradamente (Tabla 2).

**Tabla 2**

Palabras legítimas y no legítimas de estimulación por pasaje.

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

Nota 1. Tarea de Decisión Léxica. Palabras de estimulación para la condición "Alfaro" e "Hidalgo" entre paréntesis, se proporciona la definición si los participantes identificaron la palabra real como No palabra.

2.3.2. Fase. Intervención

Los participantes tanto del grupo control como del experimental, completaron cinco sesiones de 2 horas 30 min semanalmente, destinadas al aprendizaje de 19 palabras objetivo a través de los instrumentos del Vocabulario Sólido, tal como lo sugiere Duff [15]. Los grupos fueron asignados aleatoriamente a las dos condiciones, 12 participantes en el pasaje de biografía histórica "Alfaro" y 11 en el "Hidalgo". Las sesiones incluyeron la introducción de cuatro a cinco palabras nuevas y algunas actividades presentadas con vocablos vistos en la intervención anterior.

Con el grupo que recibió instrucción explícita se trabajó con videos, análisis de estos, se enseñó a buscar la palabra objetivo en el diccionario de la RAE, se realizaron diagramas de Venn, entre otras actividades. Con el grupo que recibió instrucción con guía mínima, se efectuó acciones diferentes, ellos buscaron la palabra y su significado, analizaron e infirieron diversas frases presentadas en videos. Este grupo recibió menos andamiaje, debiendo encontrar y crear su propio conocimiento como se realiza en la teoría socio constructivista teoría cuyo método ignora la arquitectura cognitiva humana [27]. Se evidenció la superioridad de la instrucción guiada sobre la enseñanza con guía mínima.



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

2.3.3. Palabras enseñadas en la intervención

Las palabras que se enseñaron durante la intervención se seleccionaron de los dos pasajes de la historia ecuatoriana en función de dos criterios: la importancia que poseen para el significado del texto y si tienen suficiente complejidad semántica para permitir una comprensión adecuada. Por tanto, hubo dos listas de 19 términos legítimos utilizadas en la intervención efectuada que se detallan en la (Tabla 3).

Tabla 3

Palabras objetivo (legítimas) seleccionadas durante la intervención de vocabulario.

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

Nota 2. 19 palabras seleccionadas para ser tratadas durante la intervención, tomadas de los pasajes "Alfaro" e "Hidalgo".

Todas las palabras se consideraron de acuerdo con estos criterios, excepto las frases gramaticales, los verbos que se repiten muy frecuentemente, los nombres propios y los números. En algunos casos, las expresiones se consideraron una unidad léxica si el significado de la frase es esencialmente diferente de palabras individuales, tal como lo refiere Duff [15] (por ejemplo, "equidad de género", "seguridad jurídica", "Estado Laico", "mujer bachiller"). Todos estos términos fueron considerados por su potencial de instrucción significativa en el contexto de los pasajes.

La mayoría de las actividades de intervención se realizaron verbalmente, se efectuó grabación de audios de la participación de todos los estudiantes, para algunas tareas



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

2.3.4. Medidas del conocimiento semántico léxico de las palabras enseñadas

Se evaluó la comprensión semántica de las palabras enseñadas previa y posteriormente a la intervención del vocabulario, con la escala y un ejemplo de criterios como se indica en las Tablas 5 y 6. Se emplearon dos formas de medición para cada vocablo: Definiciones y preguntas de prueba de contexto (CTQ). Las dos evaluaciones tuvieron un promedio cercano a la media y se realizó la adición para la suma total del conocimiento semántico global para participante y palabra. En la Tabla 4, se presenta un ejemplo de las actividades empleadas durante una de las intervenciones.

La sesión 5 incluyó actividades relacionadas con todas las palabras objetivo de la Tabla 3, como lo recomiendan Beck et al. [23] y la Instrucción de Vocabulario Sólido fue la base principal de la instrucción semántica. Esta consistió en diversos y creativos encuentros con palabras que incluyen la exposición al vocablo en múltiples contextos con oportunidades para un procesamiento profundo, llamando la atención sobre el uso de términos fuera del contexto de enseñanza.

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

2.3.5. Medición de la comprensión lectora

El estudio de moderación requirió una medida de la destreza de comprensión lectora general, no afectada por el tratamiento, la cual se realizó durante las cuatro sesiones de la intervención. Los puntajes escalados en el GORT-3 y los puntajes de comprensión



Tabla 4

Ejemplo de actividades utilizadas durante la intervención.

Tarea	Palabra objetivo	Ejemplo
Presentación Inicial	Emprendedor Que emprende con resolución acciones o empresas innovadoras	“Te voy a contar una historia sobre un chico, su nombre es Eduardo Raad, aquí está su foto, entonces nosotros hablaremos sobre algunas de las palabras” Eduardo Raad es un joven emprendedor en la treintena de su vida, luego de dirigir tres empresas de tecnología, creó una plataforma llamada “Dátil” que actúa como herramienta financiera para todo tipo de empresas y negocios; aunque está enfocada en empresas pequeñas, Dátil ha reformado una serie de procesos legales, entre ellos el pago de impuestos, es una de las mejores opciones para emprendedores ecuatorianos, ya que es de uso automático, opera en internet y soluciona múltiples problemas. Esto le valió el reconocimiento de la Agencia de Promoción Económica Conquito. Además su plataforma tiene la garantía del Banco Interamericano de Desarrollo en Ecuador, Banco Central de Ecuador y Pacífico (<i>Tenga en cuenta que esta historia incluye cinco palabras objetivo: Emprendedor, negocios, reformar, leyes, seguridad jurídica</i>) En la historia, Eduardo, con Dátil quiere dar la oportunidad a los dueños de empresas pequeñas de tener una ley y herramienta que facilite la administración, facturación, pago de impuestos, así como, que tengan seguridad jurídica. Eso quiere decir que cuando una persona es emprendedora, ayuda y crea una plataforma que favorece a otras personas, es una persona que ve, promueve y aprovecha las nuevas oportunidades en los negocios, arriesgando para poner en práctica sus sueños, planes e ideas.
Juicio Léxico: Ejemplos o no ejemplos de palabras objetivo	Negocio: Ocupación, quehacer o trabajo.	A continuación, les voy a contar algunas situaciones. Me dicen si van con la palabra negocio, entonces les preguntaré por qué eligieron esa respuesta. ¿Están listos? Una fábrica de coches. Una persona que compra muchas cartas. Una fábrica de chocolate. Una tienda de la esquina que vende productos. Ahora quiero que me digan el porqué.
Juicio léxico: Oraciones que contienen la palabra semánticamente correcta.	Reformar: Volver a formar, rehacer.	“Ahora tengo algunas oraciones que utilizan la palabra reformar, quiero que me digan si la oración tiene sentido”. Esperaban reformar el Comité Cuanto más tiempo tienes un coche, más se reforma. Los árboles reforman su conducta. Las orugas reforman su cuerpo. Su tarea era reformar el sistema monetario “Porqué o Por qué no”
Identificando ejemplos	Seguridad jurídica: Cualidad del ordenamiento jurídico que implica la certeza de sus normas y, consiguientemente, la previsibilidad de su aplicación.	¿Te voy a decir una frase que podría decir una persona, Quiero que me digas cuál de nuestras palabras o frases va mejor y por qué? ¿El progreso económico requiere un orden jurídico y una justicia que no sea independiente! ¿El quebrantamiento de la seguridad jurídica origina incertidumbre y promueve inestabilidad?
Identificando ejemplos	Leyes: En el régimen constitucional, disposición votada por las Cortes y sancionada por el jefe del Estado. Legislaciones: Conjunto o cuerpo de leyes por las cuales se gobierna un Estado, o una materia determinada. Códigos: Recopilación sistemática de diversas leyes.	¿Te voy a decir una frase que podría decir una persona, quiero que me digan cuál de nuestras palabras o frases va mejor y por qué? ¿Las leyes generalmente se las escriben, pero las personas no las cumplen para beneficiarse de ellas? ¿Las leyes son disposiciones votadas por las cortes y sancionadas por el jefe de Estado que tienen como fin el cumplimiento de estas?

Nota 3. Estas actividades fueron presentadas con un guion previo, las sesiones se planificaron de modo que, en cada caso, el niño esté expuesto a las palabras objetivo en al menos 12 oportunidades diferentes, como lo recomienda Duff [15].

de texto (que combinaban preguntas de comprensión y puntajes de recuento) en la



condición tratada y no tratada, se sumaron para formar una puntuación de comprensión de lectura [15].

2.3.6. Fase 3. Post-test

Posterior a la conclusión de la intervención de vocabulario, se tomaron medidas de comprensión de los pasajes, tanto para las condiciones tratadas y no tratadas a través de un post test. Se emitió las siguientes instrucciones a los estudiantes para las dos condiciones: “Ahora les voy a dar una historia. Quiero que la lean en voz alta. Traten de entender lo mejor que puedan. Podría ser que encuentren algunas frases que no hayan escuchado antes, está bien. Cuando terminen, les pediré que me cuenten la historia con sus propias palabras. ¿Están listos?” Después de leer la historia, las instrucciones para volver a contar la historia fueron las siguientes: “¡Genial! Ahora quiero que finjan que no escuché la historia. Luego, cuéntenme todo lo que puedan sobre ella, usando sus propias palabras. ¿Están listos?”

Los niños leyeron dos textos, similares lo más posible en cuanto a dificultad. Uno estuvo cargado de palabras que se enseñaron durante la intervención (i.e., condición tratada) y el otro no (i.e., condición no tratada). Se tomaron las medidas de entendimiento del pasaje para ambos enunciados. La diferencia se estableció entre las calificaciones de comprensión de los escritos en las condiciones tratadas y no. Las preguntas de comprensión del texto Alfaro e Hidalgo fueron diseñadas por el experimentador, con la intención de hacerlas paralelas. Se formularon ocho preguntas para cada pasaje, de las cuales cuatro fueron explícitas y cuatro implícitas (una respuesta correcta requiere inferencias). Un ejemplo de una pregunta explícita sobre la historia de Alfaro sería: “¿Cuál fue uno de los primeros logros de Alfaro en su gobierno?”, y una implícita sería: “¿Cuál fue el principal objetivo de Alfaro?”

Cada pregunta se calificó de la siguiente manera: como correcta (i.e., 1) o incorrecta (i.e., 0). Para ser consideradas correctas, las respuestas a preguntas explícitas debían contener información que provenga del pasaje, y las respuestas a preguntas implícitas deben relacionarse con la información declarada en el pasaje. Igualmente, se realizó una prueba del significado de las 19 palabras enseñadas y aprendidas para las dos condiciones (Tabla 5 y 6).

Se realizó una comparación entre los grupos y se calificó entre palabras tratadas antes y después de la intervención, no entre textos o pasajes. Sin embargo, la intervención se configuró con la finalidad de influir en la profundidad del conocimiento semántico más que en su amplitud. Por lo tanto, fue de suma importancia que los participantes tengan al menos conocimiento de palabras de bajo nivel en la condición



Tabla 5

Criterios de puntuación para las definiciones de las palabras enseñadas.

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

Nota 4. Los criterios se tomaron de Duff y se usaron para evaluar las palabras que se enseñaron durante la intervención.

Tabla 6

Ejemplo de codificación para palabras enseñada.

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

Nota 5. Adaptado de Duff para evaluar palabras enseñadas

no tratada para determinar que los efectos de la intervención se debieron a cambios en la profundidad del conocimiento semántico y no a la amplitud. Así mismo, la familiaridad con las palabras objetivo en la condición no tratada se definió con una tarea de juicio



léxico, en donde los participantes debieron precisar cuáles eran frases verdaderas y cuáles eran no palabras.

3. Resultados y Discusión

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

Tabla 7

Resultados descriptivos.

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

La prueba *U* reveló que no hubo diferencia del conocimiento previo (i.e., prueba previa) entre el grupo experimental (*Mdn* = 11.50), $U = 60.0$, $z = -3.73$, $p = .74$) y control (*Mdn* = 12.55). Según la prueba *U*, la instrucción explícita produjo un más alto desempeño en la comprensión lectora (*Mdn* = 14.88, $U = 100.50$, $z = 2.14$, $p = .03$, $r = .45$), en el número de palabras aprendidas (*Mdn* = 17.50, $U = 132.00$, $z = 4.07$, $p < .001$, $r = .85$) y en la cantidad de las respuestas a las preguntas implícitas y explícitas (*Mdn* = 15.42, $U = 107.00$, $z = 2.80$, $p = .01$, $r = .58$) en comparación con (*Mdn* = 8.86, *Mdn* = 6.00, *Mdn* = 8.27, respectivamente).

Una de las intenciones principales que guiaron esta investigación fue medir la potencialidad del efecto de la Instrucción de Vocabulario Sólido en el conocimiento del vocabulario para la comprensión lectora. Un segundo propósito fue identificar los elementos que prevén qué estudiantes obtendrán ventajas en la comprensión de texto gracias a la intervención del vocabulario. La Intervención de Vocabulario Sólido en los estudiantes institucionalizados generó ganancias significativas en el conocimiento de las palabras enseñadas. Se aumentó la puntuación de vocabulario para los participantes y hubo efectos relevantes en las tareas utilizadas para medir el conocimiento semántico. Los aprendices obtuvieron logros importantes en el conocimiento profundo del vocabulario en ambos grupos sobre todo en el experimental. Estos resultados pueden explicarse por la intervención intensiva, y a que los estudiantes estuvieron expuestos en múltiples oportunidades a las 19 palabras objetivo aprendidas en las 5 sesiones.



Igualmente, los estudiantes institucionalizados alcanzaron conocimientos significativos en la comprensión de textos que contienen palabras enseñadas como consecuencia de la Intervención de Vocabulario Sólido. El efecto fue significativo sumándose a la evidencia existente que la comprensión de textos es dúctil y la instrucción directa de vocabulario mejora la comprensión de textos [19].

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

Esta investigación estudió dos factores que predecirían un mejor aprendizaje en la comprensión de textos por la intervención del vocabulario. Así, los niños que aprendieron más sobre las palabras enseñadas no necesariamente obtuvieron un entendimiento de textos significativa. Igualmente, los estudiantes que iniciaron con un alto conocimiento de las frases enseñadas podrían haber aprendido menos durante la participación. Según Duff [15], esta situación posiblemente sea la causa para la falta de un efecto considerable de ganancia léxica de vocabulario en la agudeza lectora.

La primera hipótesis probada demuestra que la mayor comprensión lectora está relacionada con la cantidad de conocimientos sobre vocabulario. Equivalentemente, la segunda hipótesis comprobada es que los niños con menor juicio para la lectura obtuvieron mayores ganancias en el entendimiento de los textos que los de mayor habilidad debido a la instrucción del vocabulario. Esta teoría tiene que ver con los hallazgos que muestran que la enseñanza de vocabulario tiene más ventajas para los estudiantes que estén en riesgo de tener una discapacidad relacionada con la lectura [19].

4. Conclusiones

La instrucción del vocabulario puede aumentar no solo el conocimiento de éste, sino incidir directamente en la comprensión de textos que contienen palabras enseñadas [19]. Esta investigación demuestra que esto es efectivo para los niños institucionalizados. Igualmente, este estudio abordó cuáles alumnos tenían más probabilidad de mejorar su comprensión lectora debido a la intervención del vocabulario. El número de estudiantes que aprendieron nuevas palabras no reveló si mejorase su capacidad lectora. Sin embargo, sus puntuaciones en las condiciones tratadas y no tratadas experimentaron aumento en la comprensión de lectura. Los niños que inicialmente



presentaron más dificultad en comprensión lectora obtuvieron grandes resultados, por el contrario, los que presentaron menos dificultad no tuvieron mejoras relevantes. Entonces, si preguntamos quién gana más con la intervención del vocabulario para la comprensión de textos, la respuesta sería: los estudiantes que más lo necesitan.

Así mismo, existe vasta evidencia científica que señala la superioridad de la enseñanza guiada en el contexto del conocimiento de la arquitectura cognitiva humana, así como las diferencias existentes entre estudiantes expertos y principiantes y la carga cognitiva. Este método de guía mínima es muy popular y parte del supuesto de que los estudiantes deben descubrir, elaborar por su cuenta su propia información y dar soluciones a problemas “auténticos”. En cambio, la Instrucción guiada es un sistema que explica en detalle los conceptos y procedimientos, que ofrece estrategias de aprendizaje que son compatibles con la arquitectura cognitiva humana. Las investigaciones empíricas efectuadas sobre este tema demuestran en base a evidencias que la instrucción con guía mínima es menos efectiva y eficiente que la instrucción guiada o explícita [27].

Finalmente, esta investigación apoya el valor educativo de la instrucción directa y explícita del vocabulario, por tanto, se convierte en un método que puede ser usado por docentes que tengan estudiantes con baja o escasa comprensión lectora y en situación de vulnerabilidad por su condición de institucionalización [14]. Existieron ciertas limitaciones ya que por razones de protección especial no se pudo ampliar la muestra con estudiantes de otros centros de institucionalización. También, los materiales con los que se realizó la investigación fueron meticulosamente combinados, de tal manera que exista cierta dificultad en los pasajes y la información semántica. Los datos demuestran que estos estímulos pueden ser utilizados para futuras investigaciones y abordar otras áreas que no se incluyeron en el estudio actual.

5. Conflicto de intereses

Nosotros, Carmen Elena Patiño Guallichico y Jimmy Zambrano Ramírez en calidad de investigadores del proyecto titulado “El Efecto de la Intervención del Vocabulario en la Comprensión de Textos: Un Estudio de Réplica de Duff (2019) en Niños Institucionalizados” que se llevó a cabo en la ciudad de Quito, en el periodo: 2020-2021, declaramos que no existe ningún conflicto de intereses (económico, profesional o personal) real, potencial o potencialmente percibido que pueda resultar en un sesgo en la publicación de este Trabajo.



References

- [1] UNESCO, et al., Informe de resultados TERCE: Logros de aprendizaje. París: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; 2015.
- [2] UNESCO. Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo. Chile: UNESCO; 2021.
- [3] Forero Ocampo AL, Villa Arenas O, Restrepo Gonzalez GE. Propuesta de intervención pedagógica para superar las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura en niños institucionalizados en hogares de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de la ciudad de Medellín. 1997.
- [4] Contreras Pineda LA. Factores que influyen en la institucionalización de los niños, niñas y adolescentes en situación de abandono, en edades de 13 a 17 años, ubicados en los hogares de cuidado y protección de la asociación Buckner Guatemala. Municipio de Mixco; 2015.
- [5] Obradović J, Long JD, Cutuli JJ, Chan CK, Hinz E, Heistad D, et al. Academic achievement of homeless and highly mobile children in an urban school district: longitudinal evidence on risk, growth, and resilience. *Development and Psychopathology* 2009;21(2):493–518.
- [6] Espinoza Guamán MR. La comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de quinto año de EGB, de la Academia Aeronáutica “Mayor Pedro Traversari” de la provincia de Pichincha, cantón Quito, año lectivo 2016-2017. Quito: UCE; 2018.
- [7] UNESCO. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Reporte Nacional de Resultados. Ecuador. Chile: UNESCO; 2021.
- [8] Bruce Taylor D, Mraz M, Nichols WD, Rickelman RJ, Wood KD. Using explicit instruction to promote vocabulary learning for struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*. 2009;25(2-3):205–220.
- [9] Moore W, Hammond L, Fetherston T. Strengthening vocabulary for literacy: An analysis of the use of explicit instruction techniques to improve word learning from story book read-alouds. *Australian Journal of Learning Difficulties*. 2014;19(2):153–172.
- [10] Damhuis CM, Segers E, Verhoeven L. Sustainability of breadth and depth of vocabulary after implicit versus explicit instruction in kindergarten. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2014;61(3):194–211.



- [11] VanUitert VJ, Kennedy MJ, Romig JE, Carlisle LM. Enhancing science vocabulary knowledge of students with learning disabilities using explicit instruction and multimedia. *Learn Disabilities (Weston, Mass)*. 2020;18(1):3–25.
- [12] Anderson RC, Freebody P. Vocabulary knowledge. *Comprehension and teaching: Research reviews*, 1981;77-117.
- [13] Plass JL, Chun DM, Mayer RE, Leutner D. Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. *Computers in Human Behavior*. 2003;19(2):221–243.
- [14] Yeung AS. Cognitive load and learner expertise: Split-attention and redundancy effects in reading comprehension tasks with vocabulary definitions. *The Journal of Experimental Education*. 1999;67(3):197–217.
- [15] Duff D. The effect of vocabulary intervention on text comprehension: Who benefits? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2019 Oct;50(4):562–578.
- [16] Aghaie R, Zhang LJ. Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*. 2012;40(6):1063–1081.
- [17] Ünal B. Glossing and incidental vocabulary learning in L2 reading: A cognitive load perspective. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2021(000010151520200164).
- [18] DeStefano D, LeFevre JA. Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*. 2007;23(3):1616–1641.
- [19] Elleman AM, Lindo EJ, Morphy P, Compton DL. The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2009;2(1):1–44.
- [20] Yake T. Exploring the effectiveness of a vocabulary intervention within an after-school program. 2017.
- [21] Clarke PJ, Snowling MJ, Truelove E, Hulme C. Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science*. 2010 Aug;21(8):1106–1116.
- [22] Cunningham AJ, Carroll JM. Early predictors of phonological and morphological awareness and the link with reading: Evidence from children with different patterns of early deficit. *Applied Psycholinguistics*. 2015;36(3):509–531.
- [23] Beck IL, McKeown MG, Kucan L. *Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples*. Volume 10. Guilford Press; 2008.
- [24] Pearson PD, Hiebert EH, Kamil ML. Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*. 2007;42(2):282–296.



- [25] Nomura B, Solari G. Participación de niños, niñas y adolescentes a los 15 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. Lima: Save the Children Suecia (Programa Regional para América Latina y El Caribe), 2005.
- [26] Saltos Aguilar T, Ramos Noboa MI. Análisis de la vocación de los tutores del servicio de acogitamiento institucional. Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades; 2022.
- [27] Kirschner PA, Sweller J, Clark RE. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Journal of Educational Psychology*. 2006;41(2):75–86.
- [28] Taras M. Autoevaluación del estudiante: ¿qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *Relieve*. 2015;21(1):1–25.
- [29] Castro Yáñez GG, Mathiesen de Gregori ME, Mardones O, Merino Escobar JM, Saldaña GN. Habilidades lingüísticas y rendimiento académico en escolares talentosos. *CES Psicología*. 2012;5(2):40–55.