

Artículo de investigación

Las prácticas de lectura en clase: consideraciones acerca de un sistema de análisis posible

Verónica Zabaleta^{1,2*}, Luis Ángel Roldán^{1,3} y
María Eugenia Simiele¹

¹Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPSE), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina)

²Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC, Argentina)

³Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina)

*Correspondencia: vzabaleta@psico.unlp.edu.ar

Recibido: 25 mar. 2021 | 1ra decisión: 28 jun. 2021 | Aceptado: 30 ago. 2021 | Publicado: 31 ago. 2021

Resumen

El trabajo retoma y sintetiza investigaciones que han recuperado el sistema de análisis de la práctica educativa propuesto por Sánchez Miguel y colaboradores, con el propósito de indagar situaciones de lectura en clase. El sistema, utilizado principalmente en el nivel primario, diferencia unidades y dimensiones de análisis. Para alcanzar el objetivo propuesto se realizó una búsqueda de artículos en bases de datos y se seleccionaron nueve estudios, que fueron analizados considerando su fundamentación teórica, el enfoque metodológico y los resultados obtenidos. Las investigaciones se centran en la comprensión de textos, distinguiéndose entre la enseñanza explícita de estrategias y la instrucción implícita mientras se aprende sobre los contenidos. La lectura es reconocida como una actividad típica de aula en la que predominan los episodios de lectura en voz alta y de interpretación-evaluación. La lectura con ayuda es fundamental cuando los estudiantes aún no dominan los complejos procesos implicados en la comprensión.

Palabras clave: lectura, comprensión de textos, práctica educativa, escolarización.

Práticas de leitura em sala de aula: considerações sobre um possível sistema de análise

Resumo: O trabalho retoma e sintetiza pesquisas que recuperaram o sistema de análise da prática educativa proposta por Sánchez Miguel e colaboradores, com o objetivo de investigar situações da leitura em sala de aula. O sistema diferencia unidades e dimensões de análise e foi utilizado principalmente no nível primário. Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma busca de artigos nas bases de dados e selecionados nove estudos, os quais foram analisados considerando sua fundamentação teórica, o enfoque metodológico e os resultados obtidos. As pesquisas visam à compreensão de textos, se distinguindo entre o ensino explícito de estratégias e a instrução implícita enquanto se aprende sobre os conteúdos. A leitura é reconhecida como uma atividade típica de sala de aula na qual predominam os episódios de leitura em voz alta e interpretação-avaliação. A leitura com ajuda é fundamental quando os estudantes ainda não dominam os complexos processos implicados na compreensão.

Palavras-chave: leitura, compreensão de textos, prática educativa, escolarização.

In-class reading practices: considerations about a possible system of analysis

Abstract: This paper takes up and synthesises research that has employed the system of analysis of educational practice proposed by Sánchez Miguel and collaborators, with the aim of investigating reading situations in the classroom. The system, mainly used at primary level, differentiates units and dimensions of analysis. In order to achieve our objective, we searched for articles in databases and selected nine studies, which were analysed in terms of their theoretical basis, methodological approach and the results obtained. The research focuses on text comprehension, distinguishing between explicit teaching of strategies and implicit instruction while learning about content. Reading is recognised as a typical classroom activity in which reading aloud and interpretation-evaluation episodes predominate. Reading with assistance is essential when students have not yet mastered the complex processes involved in comprehension.

Keywords: reading, text comprehension, educational practice, schooling.

Aspectos destacados del trabajo

- El sistema de análisis considerado resulta productivo para estudiar la lectura en clase.
- El sistema de análisis se ha utilizado principalmente en la educación primaria.
- La lectura como ATA incluye dos episodios: lectura en voz alta e interpretación/evaluación.
- La lectura con ayuda es fundamental en el aprendizaje de la comprensión de textos.

En el desarrollo de la comprensión de textos en el ámbito escolar están implicados procesos de interacción entre el docente y los estudiantes mediados por el lenguaje, tanto oral como escrito. El estudio de estos procesos requiere de la utilización de sistemas de análisis que intenten capturar su complejidad. Esto resulta relevante tanto en el ámbito de la investigación psicoeducativa, como en el de la intervención para el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes.

En virtud de lo señalado, el trabajo explora estudios que han utilizado el sistema de análisis de la práctica educativa propuesto por Sánchez Miguel y sus colaboradores (Broncano et al., 2011; Ruano Hernández et al., 2011; Sánchez, García, Castellano et al., 2008; Sánchez y Rosales, 2005; Sánchez, García, Rosales et al., 2008), para estudiar situaciones de lectura en clase.

Este sistema se considera relevante por varios motivos: a) posibilita abordajes mixtos que combinan metodologías cuantitativas y cualitativas, lo que puede contribuir a la construcción de acercamientos complejos a la realidad educativa; b) aporta un conjunto de categorías tanto para segmentar lo observado en los contextos naturales como para orientar su análisis; c) las dimensiones de análisis propuestas se fundamentan en categorías conceptuales relevantes del campo psicológico y educativo; d) se cuenta con información sobre su fiabilidad.

Un sistema de análisis de la práctica educativa: unidades y dimensiones

El sistema considerado diferencia un conjunto de unidades y dimensiones de análisis. Las unidades de análisis permiten segmentar el desarrollo de una actividad de aula, de acuerdo a su amplitud o escala temporal. Pueden distinguirse cinco: unidades curriculares o didácticas (UD), sesiones, actividades típicas de aula (ATA), episodios y ciclos.

Las unidades curriculares y las sesiones permiten la segmentación considerando criterios temporales (número de sesiones programadas por unidad, tiempo de duración de cada sesión o clase) establecidos por el docente o por la institución, en tanto que las ATA, los episodios y los ciclos posibilitarían analizar las interacciones a partir de criterios teóricos y metodológicos.

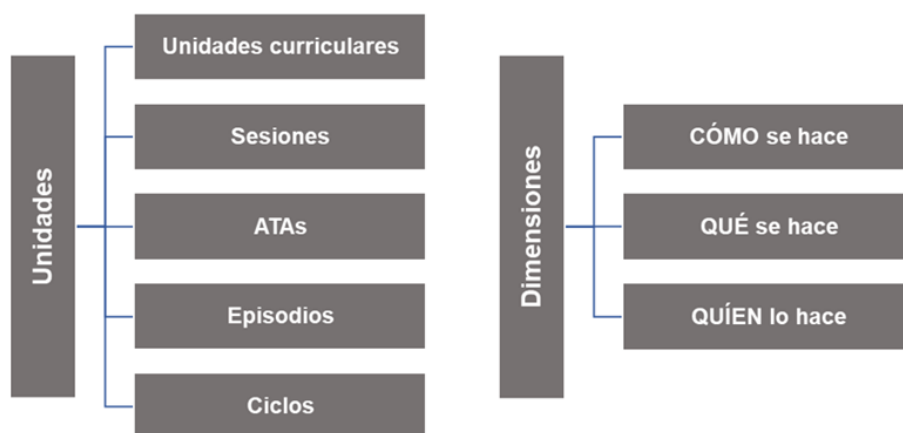


Figura 1. Sistema de análisis de la práctica educativa propuesto por Sánchez Miguel y colaboradores (elaboración propia)

Las ATA fueron descritas originalmente por Lemke (1997) y constituyen segmentos de una sesión. Se definen como conjuntos de acciones regulares que suelen repetirse a lo largo de una unidad, que poseen un propósito distintivo y un plan de trabajo reconocido por los participantes. Para identificar una ATA pueden considerarse los siguientes indicadores: a) cambio de objetivo, b) cambio en el papel asumido por los alumnos o el profesor, c) cambio en el patrón de la interacción (trabajo en grupos, trabajo colectivo guiado por el profesor), y d) cambio de materiales. El pasaje de una a otra actividad no siempre implica alteraciones en todos los indicadores mencionados. El indicador más importante es que se observe una modificación en el objetivo global que se persigue (Broncano et al., 2011).

Cada ATA puede estar integrada por diversos episodios independientes, que se definen como conjuntos de intercambios entre docente y estudiantes, de menor alcance que una ATA, que poseen una meta común y que delimitan ciertos modos de participación característicos. La estructura más elemental la constituyen los ciclos que reúnen una secuencia de intercambios necesarios para que se alcance un acuerdo respecto a alguna pregunta, orden o demanda previa. Por lo tanto, el ciclo siempre se inicia con una situación de desequilibrio (por ejemplo, una pregunta que debe ser respondida) que impulsa un intercambio para lograr un nuevo equilibrio dado por la producción de un contenido considerado válido por los participantes.

El sistema de análisis diferencia tres dimensiones: qué se hace, cómo se hace y quién lo hace, dimensiones que posibilitan delimitar qué es lo que se puede considerar como relevante en la unidad de análisis que haya sido seleccionada. La primera dimensión se refiere a los contenidos, significados o representaciones que se hacen públicos durante la interacción y los procesos que se ponen en juego para construirlos. La segunda identifica estructuras de participación, tales como la secuencia IRE (iniciación, respuesta y evaluación) e IRF (iniciación, respuesta y *feedback*) en las que el control depende del docente- y patrones simétricos de participación en los que el estudiante puede iniciar el intercambio e intervenir activamente en la tercera parte de la secuencia. Finalmente, la tercera dimensión

alude al nivel de responsabilidad asumido por los estudiantes en la elaboración del contenido, lo que se vincula con las ayudas ofrecidas por los profesores. Estas ayudas se clasifican en tres tipos: regulatorias o externas, internas y de retroalimentación o feedback. También pueden distinguirse las ayudas frías -como las mencionadas hasta ahora y que están ligadas a la tarea- de las ayudas cálidas, que están centradas en la persona (Sánchez, García, Castellano et al., 2008).

La fiabilidad del sistema de análisis oscila entre .90 para las categorías más globales, como, por ejemplo, los episodios, y .86 para las categorías más concretas, como los ciclos (Iturra y Rosales, 2015). En las dimensiones de análisis se han obtenido puntuaciones de .86 para las categorías de análisis y .78 para los contenidos públicos (Iturra Herrera, 2015).

La lectura comprensiva de textos

La comprensión de textos supone multiplicidad de procesos y está influenciada por muchos factores, tanto cognitivos como afectivos y socioculturales. De allí, la complejidad que reviste, tanto para su investigación como para su enseñanza.

De acuerdo con el RAND Reading Study Group (Snow, 2002), la comprensión lectora se puede entender como:

(...) el proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a partir de la participación y la interacción con el lenguaje escrito. Utilizamos las palabras “extraer” y “construir” para enfatizar tanto la importancia como la insuficiencia del texto como determinante de la comprensión lectora. (p. 11, nuestra traducción)

Esta definición pone el énfasis sobre tres elementos esenciales: el lector, el texto y la actividad en que se enmarca la tarea de comprender, lo que a su vez sucede en un determinado contexto sociocultural. Los lectores construyen activamente representaciones mentales del contenido del texto denominadas modelos de situación (Biancarosa, 2019; Kintch y Rawson, 2005).

En línea con este enfoque, Cartwright y Duke (2019) proponen la metáfora de la conducción para representar lo que sucede durante la lectura comprensiva. Otorgan un lugar importante al propósito de la lectura (para qué se lee) y al texto (qué se lee), en tanto actividad que no se produce en el vacío. Asimismo, especifican los aportes del lector a la tarea y enumeran un conjunto de factores que la investigación ha determinado que se encuentran implicados, tales como:

- las habilidades de decodificación y reconocimiento de palabras;
- la fluidez que permite a los lectores coordinar procesos de reconocimiento de palabras precisos y automáticos y conectarlos a la comprensión, en parte a través de la prosodia o la lectura con expresión;
- el conocimiento del vocabulario;
- el conocimiento morfológico y sintáctico;
- el conocimiento acerca de los textos y de su contenido;

- el estado emocional del lector, así como la motivación y el compromiso, que posibilitan que este persista en la tarea cuando se encuentra con textos desafiantes;
- la capacidad de realizar una lectura crítica y estratégica, y de monitorear la comprensión.

Destacan en su modelo la relevancia de las funciones ejecutivas, en tanto habilidades mentales de orden superior que permiten el manejo de pensamientos, sentimientos y comportamientos, que resultan esenciales para el éxito en actividades dirigidas a objetivos (Cartwright, 2015).

Por último, especifican factores asociados al contexto: qué se ha leído hasta el momento y qué se espera después (el texto mismo como contexto de la lectura); las condiciones materiales en que se realiza la actividad (un ambiente ruidoso y distractor o no), el entorno en que se lee (por ejemplo, en la escuela o fuera de ella) y el significado cultural de la lectura.

Snow (2018) considera que es tan importante prestar atención al lector y al texto como a la actividad o tarea. Reflexiona sobre las demandas, progresivamente más desafiantes, que la lectura en la escuela supone para los estudiantes, desde los últimos años de la escolaridad primaria hasta la secundaria. Estas exigencias de tipo escolar resultan coherentes con las expectativas sociales sobre el desarrollo de la lectura.

Dichas expectativas pueden analizarse considerando el modo en que los informes PISA conciben la denominada alfabetización en lectura (*reading literacy*). Este constructo es entendido como un conjunto amplio de competencias que les permite a los lectores interactuar con información escrita, presentada en uno o más textos, para alcanzar propósitos específicos. Para interactuar con lo que leen, los lectores deben procesar la información de superficie (o explícita) aportada por el texto e integrarla con sus conocimientos preexistentes. Además, deben examinar el punto de vista del autor (o de los autores) y decidir si el texto es confiable y veraz y si es relevante para sus objetivos o propósitos. PISA también reconoce que la lectura es una actividad cotidiana para la mayoría de las personas, y que los sistemas educativos necesitan preparar a los estudiantes para poder adaptarse a la variedad de escenarios en los que deberán leer cuando sean adultos. Estos escenarios van desde sus propios objetivos e iniciativas personales, sus experiencias en educación continua, hasta sus interacciones con el trabajo, con entidades públicas, con comunidades en línea y con la sociedad en general. La alfabetización en lectura se define entonces como comprender, usar, evaluar, reflexionar e interactuar con los textos para lograr objetivos personales, desarrollar el propio conocimiento y potencial, así como participar en la sociedad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2019).

En nuestro país, más allá de las expectativas señaladas, muchos estudiantes al finalizar la escolaridad primaria, y aún durante la secundaria, encuentran dificultades para leer textos fluidamente. Otros, si bien han logrado superar estas dificultades, se enfrentan con la ardua tarea de construir significado a partir de textos progresivamente más complejos.

La lectura con ayuda, también denominada colectiva, conjunta, guiada o supervisada, ha sido considerada como una actividad típica de aula que pone en primer plano la importancia del andamiaje en el aprendizaje de esta compleja habilidad cultural. En sentido estricto, supone una actividad en la que el docente le solicita a los estudiantes la lectura en voz alta del texto y supervisa su lectura (también en voz alta) antes de pedirles que interpreten públicamente lo que han leído, siguiendo una serie de cuestiones o problemas planteados por él mismo. Los alumnos reciben supervisión de su lectura, tanto en sentido estricto (leer) como amplio (comprender), lo que puede ayudarles a mejorar su competencia lectora. Broncano et al. (2011) diferencian, además de la lectura colectiva genuina, otros dos subtipos: a) lectura colectiva con comentario, en la que el docente comenta e interpreta el contenido de un texto que ha sido leído en forma silenciosa o en voz alta por los estudiantes; b) lectura colectiva genuina-mental en la que los estudiantes leen en silencio y luego interpretan públicamente los contenidos junto al docente.

En la ATA de lectura colectiva se han descrito algunos episodios característicos, a saber: planificación, activación de conocimientos previos, lectura, interpretación/evaluación, desarrollo de tareas (Iturra y Rosales, 2015).

Por último, un aspecto que resulta interesante considerar remite a las funciones de las ATA de lectura colectiva (LC). La misma puede ser activadora (la función de la lectura es introductoria, sirve para activar conocimientos previos), elaborativa (se construyen nuevos conocimientos que son nucleares para la UD y que se han introducido en otras actividades), consolidadora (afianza conocimientos que se desarrollaron en otras actividades), ejemplificadora (ilustra, a través de ejemplos o casos concretos, contenidos previamente expuestos o leídos; Broncano et al., 2011).

Método

El presente estudio, de carácter teórico, tiene como objetivo general explorar investigaciones que hayan utilizado un sistema específico de análisis de la práctica educativa para indagar la lectura en clase. La exploración mencionada partió del siguiente interrogante: ¿cómo ha sido utilizado el sistema de análisis de la práctica educativa propuesto por Sánchez y sus colaboradores en estudios sobre la lectura en clase, en países iberoamericanos? (Broncano et al., 2011; Ruano Hernández et al., 2011; Sánchez, García, Castellano et al., 2008; Sánchez y Rosales, 2005; Sánchez, García, Rosales et al., 2008).

Para la localización de los documentos se realizó una búsqueda de artículos publicados en revistas científicas en las bases de datos Scielo, Dialnet Plus y Scopus, en el periodo comprendido entre 2009 y 2019. Se utilizó el descriptor “comprensión lectora” junto a (mediante el operador booleano “and”) alguno de los siguientes términos: “interacción” “participación”, “práctica educativa” o “discurso”. Se utilizaron palabras en español y su correspondiente traducción al inglés. La Tabla 1 resume los criterios utilizados para realizar la búsqueda documental y de inclusión o elegibilidad.

Luego de la búsqueda se seleccionaron nueve artículos, los que fueron analizados considerando los siguientes criterios: fundamentación teórica de los estudios, enfoque metodológico y resultados obtenidos.

Criterios para la búsqueda documental	
Bases de datos analizadas	Dialnet Plus, Scielo y Scopus
Fecha (última actualización)	Enero-febrero 2020
Descriptores	Comprensión lectora AND interacción - participación - práctica educativa – discurso
Periodo que incluyó la búsqueda	2009-2019
Otros criterios de búsqueda	Idiomas: español, inglés y portugués. Publicaciones arbitradas. Acceso a texto completo.
Criterios de inclusión/elegibilidad	
Artículos que en su metodología explicitasen el uso del sistema de análisis de la práctica educativa propuesto por Sánchez y colaboradores para estudiar la lectura en clase (contexto escolar).	

Tabla 1. Criterios utilizados en la búsqueda de artículos.

Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo a la siguiente secuencia. En primer lugar, se resumen las características principales de los estudios seleccionados (ver Tabla 2). Luego se avanza en el análisis de los fundamentos teóricos de las investigaciones, el enfoque metodológico adoptado y los principales resultados obtenidos.

Los fundamentos teóricos de los estudios

En este apartado se considerarán los desarrollos referidos a dos grandes tópicos: a) la conceptualización de la lectura, y b) el papel atribuido a las interacciones entre el docente y los estudiantes en situaciones de lectura de textos en el aula. Los enfoques cognitivos y socioculturales, respectivamente, son los que tienden a prevalecer en los mencionados desarrollos.

Tres ideas pueden considerarse transversales a los diferentes artículos. En primer lugar, se sostiene la importancia atribuida a la lectura en las sociedades actuales, que demandan altos niveles de alfabetización. Esto es lo que tiende a motorizar procesos de innovación educativa. En segundo lugar, se explicita la complejidad y extensión temporal que conlleva el proceso que posibilita alcanzar los mencionados niveles.

Por último, se reconoce la necesidad de que los estudiantes lean y comprendan textos antes de poder hacerlo de forma autónoma y eficaz: “un alumno medio se ve inmerso en situaciones en las que debe ‘operar’ con los textos sin contar con los recursos necesarios para entenderlos cabalmente” (Broncano et al., 2011, p. 60). Esto justifica en parte la necesidad de considerar la mediación docente.

Objetivo	Participantes/ corpus	Unidades y dimensiones	Resultados
<i>2011. Broncano, Ciga y Sánchez. “¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las unidades didácticas?”</i>			
Analizar los tipos y funciones de las lecturas colectivas de textos durante el desarrollo de UD.	Observaciones de 4 UD de ESO (1° y 4° años) en Ciencias Sociales (Historia), a cargo de 4 docentes. España.	Se identifican en cada UD, las sesiones y las ATA. Cada ATA de LC se tipifica y se identifican sus funciones. No se retoman las dimensiones.	Tipos de lectura, porcentaje del tiempo dedicado a cada tipo en las 4 UD. Funciones de las LC: porcentaje del tiempo dedicado a la lectura, a la LC y a la LC elaborativa. Peso de la lectura en el aprendizaje de conceptos en cada UD.
<i>2013. Iturra Herrera. “Los diálogos contruidos y los contenidos elaborados en clases dedicadas a la comprensión de textos, en aulas chilenas”.</i>			
Describir los diálogos y contenidos elaborados en clase durante la lectura comprensiva de textos.	30 grabaciones de clases (sesiones) de lenguaje (2° ciclo de EP) de 40 minutos, centradas en la enseñanza de la CT. Chile.	Se segmenta la sesión en ATA de LC, episodios (antes, durante y después de la lectura) y ciclos. Dimensiones: tipo de contenido público (qué) y estructuras de participación (cómo).	Organización global de las ATA de LC: porcentaje de distintos tipos de episodios en cada fase de la lectura (antes, durante, después), porcentaje de los tipos de ciclos (caracterizados por las estructuras de participación) en cada episodio. Tipos de contenidos públicos elaborados en cada episodio (porcentaje).
<i>2015. Iturra y Rosales. “Lectura conjunta en el aula. Un estudio sobre la distancia entre la interacción profesores alumnos y las prescripciones del Ministerio de Educación Chileno”.</i>			
Describir la distancia entre lo que propone la administración educativa y lo que los docentes hacen cuando trabajan textos en las aulas.	3 UD de Lenguaje y Comunicación (entre 2 y 5 sesiones cada una) de 2°, 4° y 6° de EP, a cargo de tres docentes distintas. Chile.	En las UD, se identifican las ATA de LC y sus episodios. Se identifican los contenidos públicos (dimensión qué), considerando las preguntas de las docentes (selección, interpretación y reflexión).	Porcentaje de diferentes ATA en las sesiones de las UD y de diferentes episodios en las ATA de LC. Porcentaje de los tres tipos de preguntas en las ATA de LC.

Objetivo	Participantes/ corpus	Unidades y dimensiones	Resultados
<i>2015. Iturra Herrera. "La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes".</i>			
Describir las prácticas educativas en clases de comprensión de textos de docentes con diferente calificación de su desempeño.	30 sesiones (5° a 8° de EP) centradas en la comprensión de textos, de 40 minutos cada una, pertenecientes al sistema de evaluación del desempeño docente. Chile.	En las sesiones se identifican las ATA de LC y sus episodios. En ellos se consideró su objetivo/fase de lectura (antes, durante, después) y el reparto de roles.	Delimitación de tipos de episodios y sus metas. Frecuencia y organización de los episodios en las 3 fases, en los dos grupos de docentes (básicos y competentes).
<i>2017. Bustos, Montenegro, Tapia y Calfual. "Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria".</i>			
Describir la práctica docente (interacciones orales) relacionada con la formación de lectores en situaciones de clase típicas.	9 docentes de EP (3 de 3°, 3 de 5° y 3 de 7°) de diferente nivel de experiencia (novel, competente y destacado): 1 UD de 5 o más sesiones de 45 minutos por docente. Chile.	Las UD se segmentan en sesiones. Se identifican las ATA de LC y sus episodios. Los episodios de planificación, interpretación y cierre se segmentan en ciclos y se caracterizan las ayudas según sus funciones (regulatoria, elaboración, cierre) y grados de autonomía (invasivas o no invasivas).	ATA de LC por docente. Tipos de episodios y frecuencia por grado. Cantidad de ciclos y de ayudas por tipo de episodio. Porcentaje de ayudas en cada episodio según número de ciclos totales. Episodio de interpretación: porcentaje de ayudas según posición en el ciclo; frecuencia de ayudas según posición, función y nivel de autonomía; porcentaje de ayudas según experiencia.
<i>2018. Bustos-Ibarra, Montenegro-Villalobos, Sandoval-Santana y Melo-Letelier. "Creando contextos de comprensión: Rol estudiantil en las instancias de lectura en la sala de clases".</i>			
Caracterizar las instancias de participación que promueven a los docentes a través de patrones de interacción durante las lecturas colectivas.	9 docentes de EP a cargo de distintas asignaturas (3 de 3°, 3 de 5° y 3 de 7°) y de diferente nivel de experiencia (novel, competente y destacado): 9 UD de 5 o más sesiones. Chile.	Se identifican las ATA de LC, sus episodios (con foco en los de planificación e interpretación-evaluación) y ciclos (IRE, IRF, monológicos y simétricos)	Tiempo dedicado a la LC por curso y por asignatura. Tipos de episodios y frecuencia en las LC. Ciclos por episodio de planificación e interpretación-evaluación, según nivel escolar. Estructuras de participación en cada episodio, por curso.

Objetivo	Participantes/ corpus	Unidades y dimensiones	Resultados
<i>2019. Robledo Ramón, Fidalgo Redondo y Méndez del Río. "Evaluación de la comprensión lectora a partir del análisis de la práctica del profesorado y la interacción docente-estudiante".</i>			
Identificar y describir las estrategias e interacciones que los docentes utilizan en sus clases cuando enseñan a comprender textos y la relación de estas variables con el rendimiento lector de los estudiantes.	19 docentes de Lengua de 5º y 6º de EP y sus 281 estudiantes (10-11 años). Dos sesiones de 120 minutos por docente dedicadas a trabajar la CT	Medida del rendimiento lector del alumnado antes y después de la implementación de las dos sesiones. Segmentación en episodios.	Frecuencia de uso de las estrategias de CL (nº de docentes que la emplean y nº de veces empleada) y de los tipos de interacción (porcentaje de uso). Predicción del rendimiento en CL a partir de las estrategias trabajadas.
<i>2019. Rojas Rojas, Meneses y Sánchez-Miguel. "Teachers' scaffolding science reading comprehension in low-income schools: How to improve achievement in science".</i>			
Caracterizar las prácticas docentes cuando se utiliza la lectura como herramienta de enseñanza para el aprendizaje de las ciencias, en escuelas NSB, diferenciadas por su nivel de desempeño en esta área.	Dos escuelas de NSB, diferenciadas por su nivel de desempeño en ciencias. Se eligieron dos cursos de cada escuela. Participaron tres docentes y un total de 141 estudiantes de 4º grado. 48 clases, 1922 minutos de grabación, 131 actividades de lectura.	Las actividades de lectura se segmentaron en ciclos. Se analizó: papel (función) de la lectura, niveles de comprensión lectora, tipos de andamios cognitivos y funciones, participación verbal de los estudiantes.	Frecuencia en que docentes de escuelas de diferente desempeño en ciencias promueven distintas funciones de la lectura, los niveles de CL, tipos de andamios y la participación verbal.

Objetivo	Participantes/ corpus	Unidades y dimensiones	Resultados
<i>2019. Bustos-Ibarra, Montenegro, Jarpa-Azagra, Calfual-Catalán y Tapia-Ibacache. "En las salas de primaria ¿cómo se lee para aprender?"</i>			
Caracterizar la lectura conjunta a través del análisis del contenido público de las interacciones profesor-alumnos al leer en clase.	9 docentes de EP a cargo de distintas asignaturas (3 de 3º, 3 de 5º y 3 de 7º) y de diferente nivel de experiencia (novel, competente y destacado): 9 UD. Chile.	Se identifican las ATA de LC. En ellas se extraen las proposiciones y se segmenta en ciclos. Se analiza según 2 dimensiones: a) calidad de ideas (proporción de ideas textuales elaboradas y procesos cognitivos compartidos, los que en conjunto se clasifican en 4 patrones); b) participación (ayudas), organizada en 5 categorías.	Dimensión calidad de ideas: frecuencia de patrones en el corpus total y por curso, porcentaje de ideas centrales y secundarias elaboradas por curso/patrón. Dimensión participación: porcentaje de niveles de participación por curso durante la elaboración de ideas centrales.

Nota: CT = comprensión de textos; ESO = educación secundaria obligatoria; EP = educación primaria; NSB = nivel socioeconómico bajo.

Tabla 2. Características principales de los estudios incluidos.

La conceptualización de la lectura

Los estudios consultados se centran fundamentalmente en la comprensión de textos, es decir, en el proceso de construcción de significado que realiza el sujeto a partir de su interacción con material escrito. Esto puede deberse, en parte, a que las investigaciones se realizan predominantemente en los últimos años de la escolaridad primaria y, en menor medida, los comienzos de la secundaria. Sin embargo, Broncano et al. (2011) presentan una perspectiva más amplia sobre la denominada competencia lectora, que incluye además otra “gran conquista”: la identificación de palabras con precisión y velocidad. Ambos subcomponentes de la competencia lectora son contemplados en lo que Broncano et al. (2011) definen como lectura colectiva genuina, que se considera una situación privilegiada para su desarrollo. Se trata de una actividad típica de aula compuesta por dos episodios característicos: lectura en voz alta del texto por parte de los alumnos e interpretación pública de lo leído, ambos episodios con supervisión (ayuda, apoyo) del docente.

Suele considerarse que el aprendizaje de la comprensión y comprender para

aprender a partir de los textos son los principales propósitos de la intervención educativa. De hecho, ambos tipos de aprendizajes configuran los objetivos principales hallados en los artículos. En este sentido, Bustos et al. plantean su interés “en aquellas clases en las que la lectura se utiliza con el objetivo de aprender sobre una temática, más que con el objetivo de aprender a ser mejor lector” (2017, p. 90). En cambio, Iturra Herrera define como una de las restricciones a considerar en la conformación de la muestra que “la planificación de la sesión se centrara en la enseñanza de la comprensión de textos” (2013, p. 115).

Bustos et al. (2017) diferencia entre dos aproximaciones a la enseñanza de la comprensión lectora: la enseñanza explícita de estrategias de comprensión y “ayudar a comprender”. Esta última, de tipo dialógico, está centrada en la construcción conjunta del significado y de la representación coherente de un texto a partir de la interacción entre docente y estudiantes en clase.

La distinción entre comprensión superficial, profunda y crítica/reflexiva es introducida en varios trabajos. Se recuperan allí los aportes de Kintsch (1988, 1998) y también la diferenciación propuesta por la OECD (2016) (Bustos et al., 2017; Iturra y Rosales, 2015; Rojas Rojas et al., 2019). Según estas propuestas la comprensión no es una cuestión de todo o nada, sino que existen diversos niveles que van desde la capacidad de extraer información literal presente en el texto hasta la posibilidad de interpretarla haciendo uso de los conocimientos con que cuenta el lector, e incluso asumir una perspectiva reflexiva sobre el texto y el proceso de lectura mismo.

Otra cuestión que recuperan algunos estudios es la distinción entre tres momentos de la lectura: fase de prelectura o anticipación, durante la lectura o fase de construcción, después de la lectura o evaluación (Iturra Herrera, 2013, 2015). Una variable que es considerada en los estudios chilenos es la experiencia docente, calificada de acuerdo a un programa dependiente del Ministerio de Educación, es decir, externo a los estudios.

Cabe señalar que se ha observado poca consideración de las características de los textos seleccionados por los docentes y/o los investigadores.

El papel de las interacciones

Aprender a leer y comprender textos, tal como ya fue dicho, es un proceso largo y complejo de carácter situado, es decir, sucede en el contexto específico de las aulas. De allí, la importancia que adquieren las interacciones entre docente y estudiantes. Los artículos insisten en la relevancia que tiene para lectores inexpertos el apoyo inmediato al proceso de lectura (Broncano et al., 2011) y la transferencia progresiva del control y la responsabilidad para el logro de la autonomía durante la lectura (Bustos-Ibarra et al., 2018). Varios términos que se pueden vincular a las interacciones mediadas por el lenguaje se utilizan en los estudios, muchas veces de modo indistinto: discurso, estrategias discursivas, discusión, diálogo, patrones dialógicos, conversación, conversación instruccional (*instructional conversations*, *dialogic inquiry*, *dialoguing to learn*), participación verbal. Se recuperan las triadas o ciclos de intercambios de habla: indagación, respuesta y evaluación (IRE); indagación, respuesta y feedback (IRF), como también otros patrones más simétricos de intercambio. Otros términos se refieren a las interacciones sin hacer

foco específicamente en el lenguaje, tales como: intersubjetividad, negociación de significados, espacio de negociación, acción compartida, contextos declarados (aquellos que se proponen explícitamente enseñar a comprender) y no declarados (aquellos en los que se lee para aprender sobre un tema), participación guiada. Al caracterizarse específicamente el rol docente se incorporan los siguientes conceptos: modelado, ayuda, apoyo, supervisión, mediación, andamios o *scaffolding*. Rojas Rojas et al. (2019) enfatizan la importancia no solo del andamiaje cognitivo sino también del motivacional y emocional en el aprendizaje a partir de la lectura de textos científicos, y diferencian entre andamios internos, regulatorios y de retroalimentación.

Asimismo, varios artículos recuperan lo que se ha denominado en la literatura sobre la temática “marcos o formatos instruccionales”, que aluden a la organización global de la enseñanza de la lectura: *reciprocal teaching*, *transactional strategy instruction*, *scaffolded reading experience* (SRE). Iturra y Rosales diferencian entre actividades y estructuras de participación. Las primeras “son aquellos espacios cortos de tiempo (10 a 20 minutos) en que los profesores y alumnos se organizan para la consecución de objetivos”, mientras que las segundas “se referirían a los derechos y obligaciones de los participantes con respecto a quién puede hablar, cuándo y a quién” (2015, p. 80).

Precisamente el sistema de análisis que aquí se explora hace foco en la práctica educativa, lo que constituye un término abarcativo de muchas de las cuestiones que se desarrollaron en el presente subapartado.

Enfoque metodológico adoptado

Los estudios combinan metodologías mixtas, cuantitativas y cualitativas. El sistema de análisis se ha utilizado con mayor frecuencia para estudiar las situaciones de lectura en educación primaria; solo en un caso el nivel educativo es secundario. Se identifican como participantes a los estudiantes y a los docentes a cargo de los cursos; estos suelen diferenciarse en función de su experiencia, experticia, pertenencia al ámbito público o privado y asignaturas que dictan. En otros casos se caracteriza el corpus de observaciones. Un aspecto central del sistema de análisis utilizado se relaciona con la segmentación de las observaciones (en general, grabaciones de video o, en menor medida, transcripciones literales de audio) en las unidades. Se abordan preponderantemente sesiones o clases más que unidades didácticas o curriculares completas. Se reconoce la lectura colectiva como actividad típica de aula en la que se identifican los episodios característicos y, en menor medida, los ciclos que los componen. Respecto de las dimensiones de análisis consideradas, tienden a utilizarse preponderantemente las dimensiones que (contenidos y procesos) y cómo (estructuras de participación). Prácticamente todos los estudios informan sobre la fiabilidad del sistema de análisis.

Resultados obtenidos en los estudios explorados

Bustos et al. (2017) realizaron un estudio con nueve profesores de 3°, 5° y 7° grado de educación primaria chilena, divididos a su vez según la experticia docente (novel, competente y destacada). Encontraron que la lectura colectiva en el aula era una actividad típica relevante, pero que su presencia disminuía a medida que se

avanzaba en los grados escolares (el 25 % del tiempo se dedicaba a la lectura en 3°, mientras que en 7° esta actividad ocupaba el 16 %). En relación con los episodios, encontraron que la mayoría remitía a la lectura en voz alta y a la interpretación (36 y 31 %, respectivamente), mientras que los episodios de planificación eran solo del 10 %. Los autores interpretan que aún en los años avanzados se sigue destinando un porcentaje considerable de episodios a actividades instrumentales de la lectura, como la lectura en voz alta, y se asigna un tiempo mucho menor a episodios como el de la planificación de la lectura colectiva, proceso que permitiría una mayor participación de los estudiantes en tanto la lectura se propone como meta conjunta.

Respecto a las ayudas ofrecidas por los docentes en los episodios de interpretación, los autores localizan una diferencia significativa a favor de 3° grado en el porcentaje de ayudas regulatorias recibidas, esto es: ayudas que orientan o guían en la tarea y que no invaden el contenido por su naturaleza regulatoria. En los resultados analizados no se encontraron diferencias en los aspectos considerados según se trate de profesores con distinta experticia.

En suma, los datos parecen mostrar que a medida que se avanza en la escolaridad las lecturas colectivas disminuyen, y, con ellas, se reducen las ayudas que los profesores ofrecen para andamiar los procesos de comprensión y promover el logro de una creciente autonomía durante la lectura, todo esto considerando, que, además, la complejidad de los textos aumenta a medida que la escolaridad avanza.

En otra investigación llevada a cabo por Bustos-Ibarra et al. (2018) con el mismo corpus se observa que existe una mayor aparición de lecturas colectivas en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (40 %), Ciencias Naturales (34 %) e Historia y Geografía (26 %).

En relación con las estructuras de participación encontradas, en los episodios de planificación prevalecen las de tipo IRE y monologal y, a medida que los niveles de escolaridad avanzan, preponderan las de tipo monologal. En los episodios de interpretación/evaluación se observa la aparición de estructuras IRE e IRF, con un aumento de las de tipo IRE y monologal a medida que la escolaridad avanza. La estructura de tipo simétrica es casi nula.

En otro trabajo los mismos autores (Bustos-Ibarra et al., 2019) observan, en relación con el contenido público construido en el diálogo a partir de los textos, que en un 60 % de los intercambios no se abordan ideas centrales y secundarias del texto, o las mismas se tratan de forma indiferenciada. Asimismo, en el caso en que se propone la selección y la jerarquización de la información, los profesores y los estudiantes trabajan menos del 50 % de las ideas centrales potenciales que se encuentran en los textos. Respecto de la participación de los profesores y los alumnos en la construcción de esas ideas principales, los autores concluyen que las mismas son elaboradas en su mayoría por los docentes en el caso de 3° y 5° básico de primaria. En el caso de 7° la responsabilidad de la elaboración de las ideas parece ser más compartida.

En el trabajo de Iturra Herrera (2015) realizado sobre la base de 30 grabaciones de 40 minutos, pertenecientes a un programa de evaluación de la enseñanza del Ministerio de Educación de Chile, se observa que los docentes calificados como “básicos” se diferencian en la forma en la que organizan la enseñanza de la lectura

colectiva en el antes y el después de la misma. De esta manera, los docentes con desempeño “básico” organizaron su enseñanza antes de la lectura con episodios de planificación menos ordenados que aquellos docentes calificados como “competentes”. Así, estos últimos tendían a iniciar la actividad típica de lectura con la organización de un único episodio de planificación seguido por otro de conocimientos previos. En el momento posterior a la lectura, los docentes con desempeño “competente” incluyeron en su totalidad episodios para evaluar o cerrar el trabajo realizado a partir de la lectura. Los docentes calificados como “básicos”, en cambio, incluyeron ese tipo de actividades en un 40 %.

En otra investigación, desarrollada con el mismo corpus, Iturra Herrera (2013) se enfocó en la forma en que se organiza la lectura y los contenidos públicos construidos por los docentes y los alumnos en los momentos antes, durante y después de la lectura. Así, en el momento anterior a la lectura, los episodios de planificación fueron los más característicos, configurándose con un patrón de interacción monologal. Asimismo, en este momento aparecieron episodios de conocimientos previos, enfocados fundamentalmente a explicitar contenidos relativos a los textos a trabajar, y menos sobre los tipos de textos y las estructuras textuales.

En la fase “durante la lectura”, se visualizó un mayor porcentaje de episodios de interpretación de lo leído, los cuales cobraban una estructura más dialógica, acompañada de retroalimentación de los profesores. La autora aclara que este tipo de configuración se observó en un 50 % de la muestra.

En el momento posterior a la lectura, los episodios con mayor presencia se vincularon con la revisión de guías de trabajo, donde la mayoría de las interacciones estaban orientadas a que el profesor evaluara el contenido de las respuestas de los alumnos. Además, en esas actividades no se abordaba el establecimiento de la jerarquía de la información trabajada. El episodio de recapitulación de las ideas trabajadas se enfocó en evaluar el recuerdo de estas, más que en la revisión del tipo de medio o estrategia utilizado para la comprensión del texto.

Broncano et al. (2011) indagaron la presencia y función de las lecturas a lo largo de cuatro unidades didácticas con una duración de entre cuatro y ocho sesiones. Los autores observaron que existía una gran variabilidad del tiempo total dedicado a la lectura en el aula (desde un 54 % en una de las UD al 10 % en otra). Asimismo, el tiempo de lectura colectiva era igualmente variable (entre 49 y 6 %). En solo una de las cuatro UD la lectura era la actividad rectora, mientras que en otra lo era la realización de tareas, y en las dos restantes, la explicación. Solo en una de las UD el tiempo dedicado a la lectura colectiva elaborativa alcanzó un 45 %, mientras que en el resto no logró superar el 7 %. Se recuerda que los autores conciben la lectura elaborativa como aquella que tiene como función principal construir nuevos conocimientos que forman parte del núcleo central de la unidad y que no se han introducido por medio de otra actividad diferente a la lectura.

Rojas Rojas et al. (2019) observan que la lectura colectiva con función elaborativa se encuentra asociada a la calificación obtenida por la escuela en ciencias: mientras que en las escuelas con altos rendimientos en ciencia (en adelante, ARC) ese tipo de lectura aparece en un 73,1 %, en las escuelas con bajo rendimiento en ciencias (en adelante, BRC) dicha presencia es del 41 %. Asimismo, las escuelas con ARC

promueven en igual manera la comprensión literal e inferencial, mientras que las de BRC estimulan la comprensión literal en un 69 % y la inferencial en un 15%. Además, las escuelas con ARC promueven andamiajes no invasivos, mientras que las de BRC lo llevan a cabo de forma invasiva. La participación de las y los estudiantes es mayor en las escuelas con ARC frente a las de BRC.

Robledo Ramón et al. (2019) observaron que las estrategias más empleadas por los docentes durante las sesiones de trabajo de la comprensión lectora fueron la lectura oral y la realización de preguntas sobre el contenido de los textos, mientras que las estrategias que demandan autorregulación y monitoreo de la comprensión por parte del estudiante fueron menos utilizadas. Además, las interacciones que más aparecen son aquellas en las que el profesor ordena, informa o realiza preguntas y los alumnos tienen escaso control del proceso o iniciativa en el intercambio. Finalmente, las autoras encuentran que el uso de las estrategias predice el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos; así, la comprensión de textos está relacionada especialmente con las estrategias de lectura en voz alta y las de representaciones visuales.

En el estudio llevado a cabo por Iturra y Rosales (2015) se encontró que a lo largo de tres UD la lectura conjunta tenía un papel importante (54 % del corpus). Las lecturas en el estudio se organizaban fundamentalmente en episodios de activación de conocimientos, de lectura conjunta y de interpretación, siendo mucho menor la aparición de episodios de planificación. El estudio, además, buscó identificar los contenidos elaborados en los episodios de interpretación/evaluación y de desarrollo de tareas. Allí se encontró que el 70 % de las preguntas que los docentes realizaban estaban dirigidas a la selección de información, mientras que el 27 % tenían como finalidad interpretar el contenido del texto, y solo el 3 %, la reflexión sobre el mismo.

Discusión y conclusiones

El trabajo se propuso revisar y sintetizar estudios empíricos que recuperan un sistema de análisis de la práctica educativa utilizado, fundamentalmente, para indagar la lectura en clase. Cabe aclarar, sin embargo, que el sistema de análisis ha sido empleado también con otros propósitos, como abordar las interacciones en situaciones de resolución de problemas matemáticos (Rosales et al., 2012), los contextos de diversidad cultural y lingüística producidos por las migraciones (Sansó Galiay et al., 2016), y la alfabetización en geografía (Molina-Valdés y Haas-Prieto, 2018).

En la bibliografía sobre la temática, existe una profusión de propuestas relativas a cómo emprender el análisis de observaciones de clase. De allí que resultase de interés conocer cómo un sistema particular fue recuperado en diversos estudios, en tanto que esto permite que los esfuerzos de diferentes grupos de investigación tengan continuidad y, además, generar una acumulación progresiva de los hallazgos.

El sistema de análisis ha sido aplicado principalmente al nivel primario de educación y en relación con la enseñanza de diferentes áreas curriculares. Por lo tanto, resultaría interesante avanzar en el estudio de las prácticas de lectura en la educación secundaria. Por un lado, porque la lectura experta está lejos de haberse

alcanzado en ese nivel educativo y aún resultan necesarios los apoyos que brindan los docentes. Por otro lado, porque ese nivel educativo inaugura nuevos desafíos vinculados al aprendizaje de las disciplinas, a través de textos progresivamente más complejos, técnicos y abstractos.

Las investigaciones consideradas se centran fundamentalmente en la comprensión de textos; cabe aclarar que no se hallaron descripciones de éstos, más allá de su diferenciación en narrativos y expositivos. La consideración de las características de los textos seleccionados ya sea espontáneamente por el docente o introducidos por el investigador, puede resultar un aporte para indagaciones futuras.

Si bien el aprendizaje de la comprensión resulta de suma relevancia en el segundo ciclo de la educación primaria y en el primero de la secundaria, el reconocimiento rápido y preciso de palabras sigue siendo un desafío para muchos niños y adolescentes, aun en esos niveles educativos. Por lo tanto, la implementación de prácticas de lectura en clase que promuevan ambos componentes de la lectura resulta esencial. Es interesante constatar que la definición de la lectura como actividad típica de aula supone dos episodios característicos: la lectura en voz alta del texto, esencial para propiciar el desarrollo de la fluidez, y la interpretación de lo leído, tendiente a favorecer la construcción conjunta de significados.

En lo relativo al abordaje de la comprensión, que es lo que predomina en los estudios seleccionados, se plantea una distinción entre su enseñanza explícita y las situaciones, consideradas más frecuentes en las aulas, en las que los docentes ayudan a comprender mientras se aprende sobre un tema (enseñanza implícita). Si bien esta distinción es sumamente relevante, no parecen resultar del todo claras sus diferencias en términos de eficacia, más allá de su frecuencia disímil.

Los estudios enfatizan el papel del discurso y de las interacciones en clase entre docente y estudiantes, recuperando aportes de enfoques socioculturales. En muchos casos las categorías incluidas se utilizan de modo indistinto, por lo que sería de interés precisarlas y explicitar las opciones teóricas asumidas en el diverso campo que representan los mencionados enfoques. Una línea de indagación que ampliaría la existente podría ser la consideración de las interacciones entre pares.

En lo relativo a los resultados que se derivan de las investigaciones, cabe destacar algunos considerados como los más relevantes. Es preciso señalar que, al no ser los estudios totalmente comparables entre sí, lo que aquí se releva son tendencias que pueden resultar interesantes para el diseño de estudios e intervenciones educativas futuras.

La lectura como ATA tiene una presencia variable en las UD, cuando se recorta esta unidad de análisis, y esa variabilidad también se observa en las funciones de la lectura, siendo poco frecuente la función elaborativa y la enseñanza de estrategias metacognitivas. Esta parece predominar en las asignaturas vinculadas a la enseñanza del lenguaje y la comunicación por sobre otras áreas disciplinares. Se ha reportado una disminución de la lectura como ATA a medida que se avanza en los grados escolares de la educación primaria. Predominan los episodios de lectura en voz alta y de interpretación por sobre los de planificación. Es decir, los docentes siguen destinando un tiempo considerable a actividades instrumentales de lectura, aun en el segundo ciclo de primaria. Esto puede interpretarse de diverso modo de

acuerdo a las realidades educativas de diferentes países o regiones, en tanto que en algunos la consolidación de habilidades de fluidez y comprensión a lo largo de la toda la escolaridad primaria e incluso de la secundaria puede resultar de vital importancia. Esta diversidad de realidades también puede tornar interesante la realización de réplicas de investigaciones llevadas a cabo en otros contextos.

Las denominadas ayudas regulatorias disminuyen a medida que se avanza en los grados escolares. Respecto a las estructuras de participación, predominan las secuencias IRE y monologales por sobre las simétricas, y las primeras aumentan a medida que avanzan los grados escolares. Nuevamente, esta tendencia hallada podría dar cuenta del rol pasivo que parece asumir el estudiantado en los diálogos contruidos con los docentes para el logro de la comprensión de textos.

En relación con el contenido público construido en clase, se ha señalado que no siempre se destinan los esfuerzos suficientes al abordaje de las ideas centrales de los textos o estas ideas no se diferencian suficientemente de las secundarias.

Asimismo, se reportaron diferencias en la organización de las lecturas en clase de acuerdo a la calificación docente y de acuerdo a la calificación de las escuelas.

Para finalizar, puede señalarse que el desarrollo presentado en este trabajo resulta valioso en al menos dos sentidos. Por un lado, destaca el valor metodológico de un sistema de análisis que se ha mostrado productivo para el estudio de las prácticas docentes, desde una perspectiva situada que enfatiza la validez ecológica de las investigaciones educativas. Por otro lado, sistematiza información importante relativa al estudio de la lectura, fundamentalmente de la comprensión de textos, poniendo el acento en los desafíos que supone su enseñanza.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado gracias al financiamiento que la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata otorgó al proyecto de investigación “Programas de intervención en comprensión lectora y prácticas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria”, en sus dos etapas (PPID S011 y S014), y al financiamiento derivado de una beca doctoral otorgada por la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires a uno de los autores del artículo.

Referencias

- Biancarosa, G. (2019). Measurement of reading comprehension and growth. En V. Grover, P. Uccelli, M. Rowe y E. Lieven (eds.), *Learning through language*. Cambridge University Press.
- Broncano, A., Ciga, E. y Sánchez, E. (2011). ¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las unidades didácticas? *Cultura y Educación*, 23(1), 57-74.
[HTTPS://DOI.ORG/10.1174/113564011794728605](https://doi.org/10.1174/113564011794728605)
- 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. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 16(1), 89-106.
[HTTP://DX.DOI.ORG/10.18239/OCNOS_2017.16.1.1208](http://dx.doi.org/10.18239/OCNOS_2017.16.1.1208)
- Bustos-Ibarra, A., Montenegro, C. S., Jarpa-Azagra, M. V., Calfual-Catalán, K. P. y Tapia-Ibacache, A. (2018). En las salas de primaria ¿Cómo se lee para aprender? *Revista Espacios*, 40(41), 25-36.
- Bustos-Ibarra, A. V., Montenegro-Villalobos, C. S., Sandoval-Santana, W. L. y Melo-Letelier, G. F. (2018). Creando contextos de comprensión: Rol estudiantil en las instancias de lectura en la sala de clases. *Revista Educación*, 42(2), 21-41.
[HTTPS://DOI.ORG/10.15517/REVEDU.V42I2.23432](https://doi.org/10.15517/REVEDU.V42I2.23432)
- Cartwright, K. B. (2015). *Executive skills and reading comprehension: A guide for educators*. The Guilford Press.
- Cartwright, K. B. y Duke, N. K. (2019). The DRIVE model of reading: Making the complexity of reading accessible. *The Reading Teacher*, 73(1), 7-15.
[HTTPS://DOI.ORG/10.1002/TRTR.1818](https://doi.org/10.1002/TRTR.1818)
- Iturra Herrera, C. (2013). Los diálogos construidos y los contenidos elaborados en clases dedicadas a la comprensión de textos, en aulas chilenas. *Psicología Educativa*, 19(2), 113-122. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/S1135-755X\(13\)70018-6](https://doi.org/10.1016/S1135-755X(13)70018-6)
- Iturra Herrera, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-547.
[HTTPS://DX.DOI.ORG/10.11144/JAVERIANA.UPSY14-2.OELA](https://dx.doi.org/10.11144/JAVERIANA.UPSY14-2.OELA)
- Iturra, C. y Rosales, J. (2015). Lectura conjunta en el aula. Un estudio sobre la distancia entre la interacción profesores alumnos y las prescripciones del Ministerio de Educación Chileno. *Cultura y Educación*, 27(1), 64-92.
[HTTPS://DOI.ORG/10.1080/11356405.2015.1006848](https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006848)
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Rawson, K. A. (2005). Comprehension. En M. J. Snowling y C. Hulme (eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Blackwell Publishing.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.

- Molina-Valdés, E. y Haas-Prieto, V. (2018). Estudio de las interacciones profesor-alumno en la alfabetización de la geografía. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 59-76. [HTTPS://DOI.ORG/10.17227/RCE.NUM75-8101](https://doi.org/10.17227/RCE.NUM75-8101)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD]. (2016). *PISA 2015 Results (vol I): Excellence and equity in education*. PISA, OECD Publishing. [HTTPS://DOI.ORG/10.1787/9789264266490-EN](https://doi.org/10.1787/9789264266490-EN)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD]. (2019). *PISA 2018 Results (vol I): What students know and can do*. PISA, OECD Publishing. [HTTPS://DOI.ORG/10.1787/5f07c754-EN](https://doi.org/10.1787/5f07c754-en)
- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R. y Méndez del Río, M. (2019). Evaluación de la comprensión lectora a partir del análisis de la práctica del profesorado y la interacción docente-estudiante. *Revista de Educación*, 384, 97-113. [HTTPS://DX.DOI.ORG/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-414](https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-414)
- Rojas Rojas, S., Meneses, A. y Sánchez Miguel, E. (2019). Teachers' scaffolding science reading comprehension in low-income schools: How to improve achievement in science. *International Journal of Science Education*, 41(13), 1827-1847. [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/09500693.2019.1641855](https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1641855)
- Rosales, J., Vicente, S., Chamoso, J. M., Muñoz, D. y Orrantia, J. (2012). Teacher-student interaction in joint word problem solving. The role of situational and mathematical knowledge in mainstream classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1185-1195. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.1016/J.TATE.2012.07.007](http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.007)
- Ruano Hernández, E., Sánchez Miguel, E., Ciga Tellechea E. y García, J. R. (2011). Un protocolo para observar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen textos en el aula. *Psicología Educativa*, 17(2), 127-145. [HTTPS://DOI.ORG/10.5093/ED2011V17N2A2](https://doi.org/10.5093/ED2011V17N2A2)
- Sánchez, E. y Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17(2), 147-173. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.1174/1135640054192865](http://dx.doi.org/10.1174/1135640054192865)
- Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N., Sixte, R. de, 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](https://doi.org/10.1174/113564008783781431)
- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., Sixte, R. de y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Sansó Galiay, C., Navarro Sierra, J. L. y Huguet Canalis, Á. (2016). Análisis de la interacción en un aula con alta diversidad sociocultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.6018/REIFOP.19.1.224711](http://dx.doi.org/10.6018/REIFOP.19.1.224711)
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Science and Technology Policy Institute. RAND.

Snow, C. E. (2018). Simple and not-so-simple views of reading. *Remedial and Special Education, 39*(5), 313–316. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0741932518770288](https://doi.org/10.1177/0741932518770288)