

La lectura en el aula en dos asignaturas de la escuela secundaria: un estudio comparativo

Luis Ángel Roldán^{a,b*} 

Verónica Zabaleta^a 

Victoria Arnés^a 

Eugenia Simiele^a

^a Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina

^b Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Resumen: Este trabajo se propone un análisis comparativo de las actividades de lectura en dos asignaturas del primer año de la educación secundaria argentina: Prácticas del Lenguaje (PDL) y Ciencias Sociales (CS). Se grabaron en audio ocho clases, cuatro de cada uno de los espacios curriculares. Se analizaron de acuerdo con propuestas teóricas preexistentes que permiten segmentar las observaciones en diferentes unidades, caracterizar los tipos y funciones de lecturas y las estrategias promovidas. En las sesiones de PDL fue más frecuente la lectura como actividad típica de aula y se realizó poniendo en juego mayor variedad de estrategias que en CS. La lectura colectiva genuina mental predominó en PDL, mientras que en CS prevaleció la lectura por parte de las profesoras con comentarios. Los resultados permiten introducir reflexiones relativas a las intervenciones docentes en materia de lectura según la asignatura escolar y los distintos desafíos que supone su enseñanza.

Palabras clave: lectura, comprensión de textos, asignaturas escolares, educación secundaria.

El estudio de la conversación en el aula y su relación con la comprensión lectora se ha convertido en tema central de la investigación psicoeducativa. El fenómeno educativo es, entre otras cosas, un fenómeno psicolingüístico. Una histórica línea de investigación ha intentado describir y analizar cómo los docentes realizan el andamiaje de los procesos de comprensión mediante la interacción lingüística con los alumnos (Ruano Hernández, Sánchez Miguel, Ciga Tellechea, & García, 2011; Sánchez Miguel, 2010; Sánchez, Rosales, Cañedo, & Conde, 1994; Sánchez, Rosales, & Suárez, 1999).

El concepto de andamiaje fue propuesto por Wood, Bruner y Ross (1976), y se refiere a un proceso que les permite a los novatos en ciertas tareas aprender de forma paulatina, bajo la guía de algún sujeto experto. La idea de andamiaje se relaciona de forma clara con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo formulado por Vigotsky (2000). Hay al menos dos características que definen al andamiaje; por un lado, se trata de un proceso interaccional o dialógico, por otro, es un proceso planificado, en el sentido en que supone por parte del experto la capacidad de definir una secuenciación de acciones que garanticen la autonomía final de los sujetos que aprenden.

La comprensión de textos se ha definido como una compleja habilidad cultural que se desarrolla principalmente en el ámbito escolar a partir de la interacción que los docentes promueven con material escrito diverso. Se entiende como

un “proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a partir de la participación y la interacción con el lenguaje escrito” (Snow, 2002, p. 11). La lectura en la escuela supone para los estudiantes, desde los últimos años de la escolaridad primaria hasta la secundaria, demandas progresivamente más desafiantes, ya que deben apropiarse de los contenidos especializados de las disciplinas mediante el abordaje de textos académicos (Fang, 2012; Snow, 2018).

La lectura con ayuda, colectiva o guiada ha sido considerada como una actividad típica de aula que contribuye al aprendizaje tanto de la fluidez como de la comprensión (Broncano, Ciga, & Sánchez Miguel, 2011; Iturra & Rosales, 2015). Broncano et al. (2011) destacan la importancia de la función epistémica de la lectura en clase. Denominan lectura *elaborativa* a aquella que tiene como función principal construir nuevos conocimientos que forman parte del núcleo central de la unidad temática que los profesores desarrollan en sus clases, y que no se han introducido por medio de otra actividad diferente a la lectura.

Se han encontrado relaciones entre las lecturas de función epistémica con el aprendizaje de algunas disciplinas escolares, como las ciencias naturales (CN). Por ejemplo, Rojas-Rojas, Meneses y Sánchez Miguel (2019) observaron que la lectura colectiva con función *elaborativa* se hallaba asociada con la calificación obtenida por la escuela en esa asignatura escolar; mientras que en los establecimientos con altos rendimientos en CN ese tipo de lectura apareció en un 73,1%, en las escuelas con bajo rendimiento en CN dicha presencia fue del 41%.

* Dirección para correspondencia: aroldan@psico.unlp.edu.ar

Otros autores han asociado la presencia de las lecturas colectivas según se trate de diferentes ciclos escolares. El trabajo realizado por Bustos, Montenegro, Tapia y Calfual (2017) mostró que a medida que se avanza en la escolaridad, las lecturas colectivas disminuyen y, con ellas, disminuyen los episodios y las ayudas que los profesores ofrecieron a los alumnos para andamiar los procesos de comprensión, y que permitían la lectura competente. Todo esto considerando que, además, la complejidad de los textos es creciente a medida que la escolaridad avanza.

También, las interacciones centradas en el texto en el aula parecen variar en función de la asignatura en la que se inserte. Así, en otra investigación llevada a cabo por Bustos-Ibarra, Montenegro-Villalobos, Sandoval-Santana y Melo-Letelier (2018), se observó que existe una mayor aparición de lecturas colectivas en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (40%), CN (34%) e Historia y Geografía (26%).

Más allá de la lectura colectiva y la interacción entre profesores y docentes mediada por el texto, un clásico enfoque sobre la enseñanza de la comprensión de textos sugiere que los estudiantes deben aprender estrategias de lectura, primero en un contexto mediado, para progresivamente apropiarse de las mismas (Rosenshine & Meister, 1994).

Robledo Ramón, Fidalgo Redondo y Méndez del Río (2019) observaron que las estrategias más utilizadas por los docentes durante las sesiones de trabajo de la lectura han sido la lectura oral y la realización de preguntas sobre el contenido de los textos. Sitúan, además, que las estrategias que demandan autorregulación y monitoreo de la comprensión por parte del estudiante fueron menos utilizadas.

Si bien algunos enfoques contraponen la enseñanza de estrategias de lectura a la enseñanza centrada en la interacción mediada por el texto o sobre la base de la discusión productiva (McKeown, Beck, & Blake, 2009), otras perspectivas sostienen que la enseñanza de estrategias de lectura debe hacerse en el marco de la lectura conjunta y dialógica entre docentes y estudiantes con el fin de conseguir el objetivo genuino de la construcción del significado del texto y su aprendizaje (Boardman, Boelé, & Klingner, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación tiene por objetivo analizar el lugar de la lectura en clase cuando se enseñan los contenidos que prescribe el diseño curricular en Ciencias sociales y Prácticas del Lenguaje o Lengua y Literatura. Interesa realizar esta indagación en el nivel secundario de enseñanza, dado que, como ya se ha dicho, los textos representan importantes desafíos para los estudiantes y, comparativamente respecto del nivel primario, el número de estudios es mucho menor. Específicamente, se busca identificar la presencia y función de las lecturas colectivas en el aula de docentes que imparten dos asignaturas en diferentes establecimientos escolares de la ciudad de La Plata, Argentina. Además,

interesa identificar los tipos de estrategias de lectura que se promueven en uno u otro de los espacios curriculares en cuestión. Los interrogantes que orientaron dicha indagación son: ¿Con qué frecuencia aparece la lectura colectiva como actividad típica de aula en ambas asignaturas?, ¿qué tipos de lectura es posible encontrar y qué funciones cumplen?, ¿qué estrategias de lectura se promueven en cada caso?

Método

El enfoque metodológico adoptado fue mixto, con un diseño exploratorio secuencial basado en observaciones de clase.

Participantes

Se incluyeron en esta investigación ocho docentes de ocho escuelas públicas de gestión estatal de la ciudad de La Plata. Las docentes impartían las asignaturas Prácticas del Lenguaje o Lengua y Literatura (PDL) y Ciencias Sociales (CS), abocada a la enseñanza de la historia y la geografía, en el primer año del nivel secundario de enseñanza. Se grabaron en audio cuatro sesiones de cada una de las asignaturas mencionadas. La duración de cada una de las clases fue de entre 60 y 80 minutos. Para seleccionar a las participantes se tuvo en cuenta la disponibilidad y el interés por participar en el estudio. Ninguna de las docentes recibió asesoramiento o acompañamiento externo que condicionaran la práctica en su aula.

Análisis de datos

Los audios se transcribieron y se analizaron de acuerdo con dos propuestas: el sistema elaborado por Emilio Sánchez Miguel y sus colaboradores (Sánchez Miguel, García, Rosales, de Sixte, & Castellano, 2008; Sánchez Miguel et al., 2008) y las categorías propuestas por Robledo-Ramón et al. (2019) para caracterizar las estrategias de lectura.

De cada sesión o clase, se tuvieron en cuenta las Actividades Típicas de Aula (ATA) que la componían. 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 tienen 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 cambios en todos los indicadores mencionados. El indicador más importante es que se observe un cambio en el objetivo global que se persigue (Broncano et al., 2011).

A partir de la identificación de las ATA, específicamente las ATA de lectura, se analizó el tipo

de lectura presente en cada situación, de acuerdo con la propuesta de Broncano et al. (2011). Estos autores delimitan tres tipos de situaciones de lectura. En primer lugar, reconocen aquellas situaciones de *lectura integrada a la realización colectiva de una tarea* propuesta por el docente. En estas situaciones, la lectura de los alumnos no es supervisada específicamente por el docente, sino que la comprensión se vincula con la realización de una tarea. Es decir, los alumnos solo reciben supervisión del docente respecto de aquellas interpretaciones que se relacionen con la tarea específica que se propone, pero no sobre el proceso de lectura en sí. En el segundo tipo, mencionan la situación de *revisión colectiva de tarea con lectura en casa*, en la cual se da lugar a una supervisión conjunta por parte del docente y los alumnos de la lectura realizada en el hogar, con la finalidad de revisar una tarea asignada. Aquí se le otorga a la lectura del texto un valor importante para la resolución de una tarea escolar y, por ello, es necesaria la supervisión de la interpretación que los alumnos hacen. Ahora bien, en estas situaciones no hay una ayuda genuina por parte del docente, ya que la supervisión es diferida respecto de la lectura y es el resultado de la realización de la tarea lo que se evalúa, pero no el proceso seguido.

Por último, los autores distinguen un tercer tipo de lectura cuyo objetivo central es la interpretación pública del texto: la *lectura colectiva*. A su vez, delimitan tres subtipos de lectura colectiva, de acuerdo con el modo en que se realiza dicha interpretación. Un primer subtipo es la *lectura colectiva con comentario*, en la cual a partir de la lectura oral o en silencio de los alumnos el docente aporta herramientas u orientaciones para la comprensión de lo leído mediante comentarios interpretativos, al margen del papel que los alumnos puedan tener en dicho proceso.

El segundo subtipo delimitado es la *lectura colectiva genuina*, que consiste en una supervisión de la lectura de los alumnos mientras estos leen en voz alta un texto. En estas situaciones el docente supervisa no solo lo que los alumnos leen, en sentido estricto, sino también lo que comprenden de lo leído. Finalmente, el tercer subtipo es la *lectura colectiva genuina-mental*, que tiene lugar cuando luego de una lectura silenciosa de los alumnos, se realiza una interpretación colectiva del significado del texto mediante preguntas y tareas que deben responderse públicamente en la clase.

Se analizó, además, la función de las actividades dedicadas a la lectura, para lo que se tuvo en cuenta la clasificación propuesta por Broncano et al. (2011). Así, se considera *activadora* a la lectura que tiene por objetivo introducir y recordar o activar conocimientos previos claves para la sesión. Las lecturas con función *elaborativa* suponen la construcción de nuevos conocimientos que no han sido introducidos con anterioridad en la clase. La lectura con función *consolidadora* es aquella que afianza o asienta conocimiento previamente desarrollado. Y, por último, las lecturas con el objetivo de *ejemplificar* con el texto los contenidos previamente expuestos o leídos.

Además, se tuvieron en cuenta las estrategias que utilizaron las docentes en los intercambios siguiendo la propuesta de Robledo Ramón et al. (2019). Posteriormente, se categorizaron esas estrategias bajo las etiquetas propuestas por Ness (2011) entre estrategias comprensivas y no comprensivas. Se optó por separar la estrategia de vocabulario de las estrategias comprensivas siguiendo la clasificación del National Reading Panel (NRP, 2000). En la Tabla 1, se resumen las estrategias de lectura que se localizaron en el corpus y la recategorización de estas según el tipo.

Tabla 1. Clasificación de las estrategias identificadas en el corpus

<i>Estrategias de vocabulario</i>
Vocabulario (VOC): estrategias que se dirigen a posibilitar el acceso al significado de palabras que son claves para la comprensión lectora (por ejemplo, explicaciones docentes sobre el significado de una palabra, identificar palabras desconocidas, buscar en el diccionario).
<i>Estrategias no comprensivas</i>
Lectura silenciosa (LSI): estrategias que implican la lectura en silencio por parte de los alumnos.
Lectura oral o en voz alta (LOR): estrategias en que se realiza la lectura en voz alta, guiada por el docente en grupos pequeños o grandes, o en que la lectura en voz alta es realizada por el docente mientras los estudiantes escuchan.
<i>Estrategias comprensivas</i>
Predecir/Conocimiento previo (CPR): estrategias que se dirigen a identificar y activar conocimientos previos (por ejemplo, realizando anticipaciones respecto del contenido del texto o predicciones por parte de los alumnos).
Monitorización de la comprensión (MON): estrategias que apuntan a la metacognición de los alumnos, proporcionando recursos para ser conscientes de su comprensión de la lectura.
Estructura textual (EST): estrategias que se dirigen a esclarecer la estructura textual y la narrativa del texto.
Responder preguntas sobre contenidos del texto (RPR): estrategias en que el docente solicita responder preguntas sobre el texto.
Elaborar preguntas (EPR): estrategias que apuntan a la elaboración de preguntas por parte de los alumnos y a la respuesta de dichas preguntas.
Representaciones visuales (RVI): estrategias dirigidas a generar representaciones visuales en relación con el texto (por ejemplo, a través de gráficos, esquemas o imágenes mentales).

Aspectos éticos

Las grabaciones se solicitaron formalmente a cada una de las docentes que participó en la investigación, asegurando siempre la confidencialidad de los datos recogidos. Siguiendo los principios éticos y el código de conducta que propone la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association [APA]), los psicólogos pueden prescindir del consentimiento informado solo cuando razonablemente puede suponerse que la investigación no causará malestar o daño, e involucre el estudio de las prácticas educativas corrientes, el currículo o los métodos de supervisión en el aula aplicados en ámbitos educativos, entre otras (APA, 2017).

Procedimientos

Cada uno de los autores del trabajo segmentó, de forma independiente, las sesiones en las ATA. Una vez identificadas las ATA de lectura colectiva, se dividieron en episodios, se analizaron las funciones y el tipo de lectura desarrollado. La fiabilidad de este sistema de análisis alcanza valores aceptables calculados con el índice de Kappa que van del .78 al .99 (Sánchez Miguel et al., 2008). Finalmente se consideraron las estrategias de lectura puestas en juego por los docentes en las ATA de lectura.

Se calculó la existencia de la asociación entre las variables tipo de ATA y asignatura, y entre tipo de estrategia utilizada y asignatura. Los análisis fueron realizados con la prueba exacta de Fisher. Además, se calculó el tamaño de la asociación con los coeficientes Φ y ν de Cramer. Para realizar dichos cálculos y el diseño de gráficos se utilizó el lenguaje de programación R a través de RStudio (<https://www.r-project.org/>).

Resultados

El análisis de la presencia de las ATA de lectura reveló que en PDL el 66,7% se dedica a esa actividad,

mientras en las clases de CS solo el 15,8% de las actividades áulicas se dedicaron a la lectura (Figura 1). La prueba exacta de Fisher mostró una asociación estadística significativa entre esas variables ($p=.013$), asimismo, el coeficiente Φ arrojó una asociación moderada-alta de .509.

El análisis de los casos permite afirmar que la mayoría de las ATA de lectura en PDL se correspondieron con el tipo lectura colectiva genuina mental, con función elaborativa, y en menor medida, a la realización de tareas que integran la lectura. En el caso de CS, en cambio, la mayoría de las ATA de lectura implicó la lectura por parte de las profesoras con comentarios realizados por ellas.

En relación con el tipo de estrategia utilizada por los docentes, se observa que, en PDL el 65,8% fueron estrategias comprensivas, el 20,3% de vocabulario y el 13,9% fueron no comprensivas. En CS, en cambio, el mayor porcentaje de estrategias se situaron en vocabulario con un 50%, y las de tipo comprensiva alcanzaron un 28,6%. Finalmente, el 21,4% de los casos se situaron en las de tipo no comprensivo (Figura 2). La prueba exacta de Fisher mostró una asociación estadística significativa entre el tipo de estrategia y el espacio curricular ($p=.019$). Asimismo, el coeficiente ν de Cramer arrojó una asociación débil-moderada de .283.

El análisis pormenorizado de las estrategias mostró que las docentes de PDL utilizaron una variedad importante de las mismas. El mayor porcentaje se localizó en las respuestas a preguntas sobre el contenido del texto (RPR, 34,2%), seguido de intervenciones para clarificar el significado de palabras específicas (VOC, 21,5%), la lectura en voz alta (LOR, 12,7%) y la clarificación de aspectos relativos a la estructura del texto (EST, 12,7%). En CS, solo se utilizaron cuatro de las nueve estrategias localizadas en el corpus, con una frecuencia mayor en la clarificación del vocabulario (VOC, 50%), seguido de respuestas relativas al contenido del texto (RPR, 28,6%) (Figura 3).

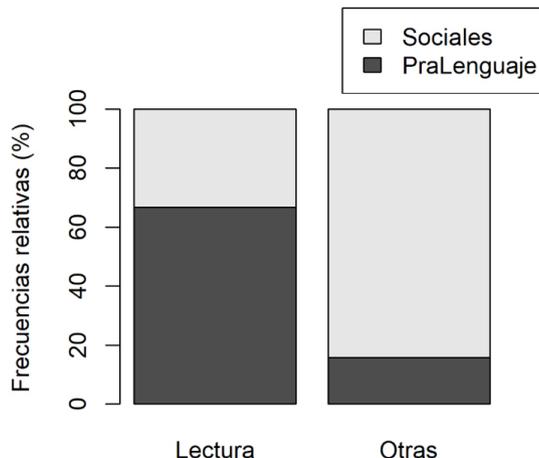


Figura 1. Porcentaje de las ATA por asignatura

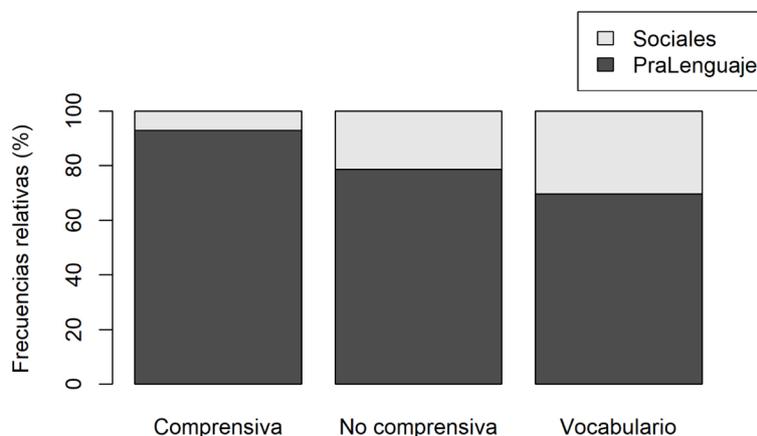


Figura 2. Porcentaje del tipo de estrategia utilizada por asignatura

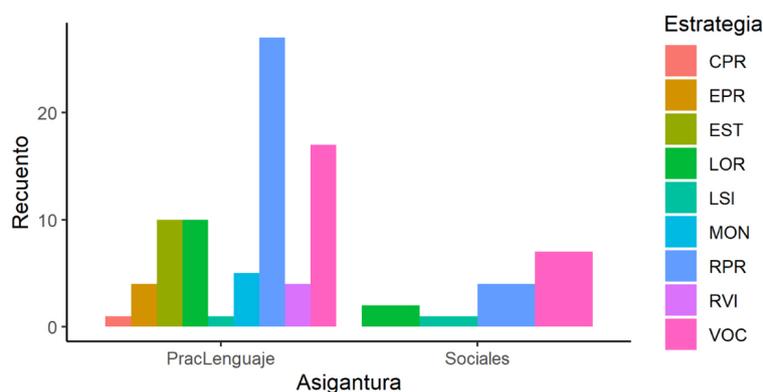


Figura 3. Frecuencia de uso de las estrategias utilizadas por asignatura

Discusión

Este trabajo tuvo como objetivo caracterizar el tipo y la función de las lecturas que desarrollan las docentes de dos asignaturas específicas en dos espacios curriculares del primer año de la escuela secundaria argentina. Interesaba, además, identificar las estrategias cuya utilización era promovida en las actividades de lectura.

Los datos analizados en este trabajo dan cuenta de que en asignaturas específicas como PDL las ATA de lectura serían más frecuentes que en las clases de CS. Esto informa que los docentes de asignaturas que no tienen por objeto la enseñanza del lenguaje o sus prácticas utilizan menos los intercambios con sus alumnos centrados en el texto o mediados por los mismos, en línea con lo expresado por otros trabajos (Bustos-Ibarra et al., 2018).

Respecto de las funciones de la lectura, en PDL la mayoría se corresponde con el tipo de lectura colectiva genuina mental, con función elaborativa, y, en menor medida, a la realización de tareas con lectura integrada. En CS, en cambio, la mayoría de las ATA implican la lectura realizada por el profesor con comentarios a cargo del propio docente. Esto parece ser relevante sobre todo si se considera que dicha práctica es crucial

para el aprendizaje de contenidos específicos (Broncano et al., 2011; Rojas-Rojas et al., 2019).

Estos datos sugieren que la responsabilidad por el aprendizaje de la comprensión lectora no se comparte de la misma manera por las docentes de distintos espacios curriculares, lo cual supone la necesidad de trabajar en vistas a la construcción de una responsabilidad compartida de la enseñanza de la lectura en todas las asignaturas de modo tal que se convierta en un instrumento para el aprendizaje. Todo esto resulta crucial si consideramos que la complejidad de los textos en la escuela secundaria es mayor que en el nivel primario, y requiere de un andamiaje más ajustado y sistemático por parte de las y los docentes.

Cuando las estrategias se agrupan según su tipo, se encuentra que las docentes de PDL utilizan un mayor porcentaje de estrategias comprensivas, mientras que las de CS centralizan su intervención en la mejora del vocabulario. Es importante poner este dato en relación con lo que algunos autores marcan respecto de la necesidad de atender de manera simultánea y articulada a los diferentes aspectos de la comprensión. El incremento en el vocabulario, si bien necesario, no es suficiente para mejorar el desempeño del conjunto en materia de comprensión

lectora (Abusamra, Cartoceti, Raiter, & Ferreres, 2008; Roldán, Zabaleta, & Barreyro, 2021).

En las sesiones de PDL se utiliza una mayor variedad de estrategias de lectura que en CS, tendiendo a prevalecer en ambas las respuestas a preguntas sobre el contenido del texto y la clarificación del vocabulario. Respecto de las estrategias, nuevamente, en la asignatura de PDL se encuentra una variedad mayor de las mismas. Es particularmente interesante la aparición de estrategias como el monitoreo o el trabajo de la estructura del texto, las cuales han mostrado sus efectos en la mejora de la comprensión lectora (Robledo Ramón et al., 2019).

Los resultados permiten introducir reflexiones relativas a las intervenciones que llevan a cabo los docentes en el campo de la enseñanza de la lectura comprensiva, lo que puede constituirse en un insumo significativo para la formación del profesorado y la política educativa. Conocer lo que el profesorado realiza en el aula resulta clave para la mejora de las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora.

Este estudio aporta evidencia sobre el uso diferencial de las estrategias áulicas utilizadas por parte de los docentes de distintas asignaturas y muestra la importancia de la formación inicial y continua en la enseñanza de la lectura y la comprensión de textos.

Reading in the classroom in two secondary school subjects: a comparative study

Abstract: This study aims to perform a comparative analysis of reading activities in two first-year subjects of secondary school in Argentina: *Prácticas del Lenguaje* (PDL) [Language and Literature (LAL)] and *Ciencias Sociales* (CS) [Social Studies (SS)]. Eight lessons were audio-recorded, four from each study area. They were analyzed in accordance with pre-existing theoretical proposals, which made it possible to segment the observations into different units, characterize the types and functions of readings and the strategies promoted. In Language and Literature, reading was a more frequent classroom activity and was carried out with a greater variety of strategies than in Social Studies. Genuine mental collective reading prevailed in Language and Literature, whereas teachers' reading with comments prevailed in Social Studies. The results lead to reflections on different teaching interventions in reading practices according to the school subject and the different challenges involved in teaching them.

Keywords: reading, text comprehension, school subjects, secondary education.

La lecture en classe dans deux enseignements du secondaire: une étude comparative

Résumé : Cet article propose une analyse comparative des activités de lecture dans deux enseignements de la première année de l'enseignement secondaire argentin : Pratiques du langage (PDL) et Sciences sociales (CS). Huit classes ont été enregistrées en audio, quatre de chacun des espaces du programme. On a analysé selon des propositions théoriques préexistantes qui permettent de segmenter les observations en différentes unités, caractériser les types et fonctions de lectures et les stratégies promues. Dans les sessions PDL, la lecture fût plus fréquente comme activité typique de la classe et elle s'est réalisée en utilisant une plus grande variété de stratégies que dans CS. La véritable lecture collective mentale prédomina en PdL, mais en CS c'est la lecture par les enseignants avec des commentaires qui a prévalu. Les résultats permettent d'introduire des réflexions sur les interventions pédagogiques concernant la lecture selon l'enseignement scolaire, et les différents enjeux que leur enseignement comporte.

Mots-clés : lecture, compréhension de texte, enseignements scolaires, enseignement secondaire.

A leitura na sala de aula em duas disciplinas do ensino médio: um estudo comparativo

Resumo: Este trabalho propõe uma análise comparativa das atividades de leitura em duas disciplinas do primeiro ano do ensino médio argentino: Prática de Linguagem (PDL) e Ciências Sociais (CS). Gravaram-se em áudio oito aulas, quatro de cada um dos espaços curriculares. Analisaram-se de acordo com as propostas teóricas preexistentes as quais permitem segmentar as observações em diferentes unidades, caracterizar os tipos e funções de leituras e as estratégias promovidas. Nas sessões de PDL foi mais frequente a leitura como atividade típica de sala de aula e se realizou investindo a maior variedade de estratégias que nas CS. A leitura coletiva genuína mental predominou na PDL, enquanto que nas CS prevaleceu a leitura por parte das professoras com comentários. Os resultados permitem introduzir reflexões relativas às intervenções docentes em matéria de leitura segundo a disciplina escolar, e os distintos desafios que supõe seu ensino.

Palavras-chave: leitura, compreensão de textos, disciplinas escolares, ensino médio.

Referencias

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A., & Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *PSICO*, 3(3), 352-361. Recuperado de <http://tinyurl.com/3hhzs49z>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Recuperado de <http://tinyurl.com/bddv6uf4>
- Boardman, A. G., Boelé, A. L., & Klingner, J. K. (2018). Strategy instruction shifts teacher and student interactions during text-based discussions. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 175-195. doi: org/10.1002/rrq.191
- Broncano, A., Ciga, E., & Sánchez Miguel, E. (2011). ¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las Unidades Didácticas? *Culture and Education*, 23(1), 57-74. doi: 10.1174/113564011794728605
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., & Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria. *Ocnos*, 16(1), 89-106. doi: 10.18239/ocnos_2017.16.1.1208
- Bustos-Ibarra, A. V., Montenegro-Villalobos, C. S., Sandoval-Santana, W. L., & 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. doi: 10.15517/revedu.v42i2.23432
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34. Recuperado de <http://tinyurl.com/3a44654x>
- Iturra, C., & Rosales, J. (2015). Reading together in the classroom. A study of the difference between teacher and student interactions and the requirements of the Ministry of Education in Chile. *Culture and Education*, 27(1), 64-92. doi: 10.1080/11356405.2015.1006848
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253. doi: 10.1598/RRQ.44.3.1
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development.
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117. doi: 10.1080/02568543.2010.531076
- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R., & 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), 97-120. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2019-384-414
- Rojas-Rojas, S. P., Meneses, A., & 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. doi: 10.1080/09500693.2019.1641855
- Roldán, L. A., Zabaleta, V., & Barreyro, J. P. (2021). Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 575-594. Recuperado de <http://tinyurl.com/4by4553d>
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530. doi: 10.2307/1170585
- Ruano Hernández, E., Sánchez Miguel, E., Ciga Tellechea, E., & 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. Recuperado de <http://tinyurl.com/3svtrj77>
- Sánchez Miguel, E. (Coord). (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona, ES: Graó.
- Sánchez Miguel, E., García, J. R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A., & García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: Tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Culture and Education*, 20(1), 95-118. doi: 10.1174/113564008783781431
- Sánchez Miguel, E., García, J. R., Rosales, J., de Sixte, R., & 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. Recuperado de <http://tinyurl.com/y84s6zrj>
- Sánchez Miguel, E., Rosales, J., Cañedo, I., & Conde, P. (1994). El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Journal for the Study of Education and Development*, 17(67-68), 51-74. doi: 10.1174/021037094321268868
- Sánchez Miguel, E., Rosales, J., & Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14/15, 71-89. Recuperado de <http://tinyurl.com/39adszau>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Snow, C. E. (2018). Simple and not-so-simple views of reading. *Remedial and Special Education*, 39(5), 313-316. doi: 10.1177/0741932518770288
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, ES: Crítica.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Recibido: 19/5/2022
Aprobado: 15/3/2023