



REXE. Revista de Estudios y Experiencias en
Educación
ISSN: 0717-6945
ISSN: 0718-5162
rexe@ucsc.cl
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile

Conversar y comprender en la escuela secundaria: un estudio de tres situaciones de enseñanza

Zabaleta, Verónica; Roldán, Luis Ángel; Centeleghe, María Eugenia; Piatti, Vanesa Silvina; Michele, Jesica Paola; Ingargiola, Rocío Belén

Conversar y comprender en la escuela secundaria: un estudio de tres situaciones de enseñanza

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 18, núm. 37, 2019

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243160421005>

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837zabaleta2>

Investigaciónón

Conversar y comprender en la escuela secundaria: un estudio de tres situaciones de enseñanza

Talking and Understanding in Secondary School: A Study of Three Teaching Situations

Verónica Zabaleta vzabaleta@psico.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Luis Ángel Roldán aroldan@psico.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

María Eugenia Centeleghe mecenteleghe@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Vanesa Silvina Piatti vanesapiatti@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Jesica Paola Michele michelejesica@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Rocío Belén Ingariola ingariolarocio@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 18, núm. 37, 2019

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Recepción: 14 Febrero 2019

Aprobación: 09 Abril 2019

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837zabaleta2>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243160421005>

Resumen: El objetivo del estudio es describir y analizar situaciones de intercambio entre docentes y estudiantes, en relación con diversos textos, utilizando para ello categorías conceptuales procedentes de los estudios sobre comprensión lectora (CL). El estudio se realizó en una escuela secundaria de gestión estatal y en una de gestión privada, en tres cursos de primer año, en las asignaturas Ciencias Sociales, Construcción de la ciudadanía y Prácticas del Lenguaje. Se utilizó una metodología de análisis cualitativa interpretativa del discurso. Se resalta el potencial que presentan las estrategias discursivas de los docentes para promover el desarrollo de la CL y el carácter promisorio de la relación entre marcos teóricos diversos, para el diseño de propuestas de investigación y de intervención en la temática.

Palabras clave: Comprensión lectora, Educación secundaria, Estrategias de Enseñanza.

Abstract: The aim of the study is to describe and analyse situations of exchange between teachers and students, in relation to different texts, using conceptual categories from the studies on reading comprehension (RC). The study was conducted in a secondary school of state management and another with a private management, in three courses of the first year, secondary school. Three subjects were covered: Social Science, Construction of Citizenship and Language Practice. A qualitative interpretive discourse analysis methodology was used. The teachers' discursive strategies are highlighted in order to promote the development of the RC and the promissory nature of the relationship between different theoretical frameworks for the design of research proposals and intervention in the subject.

Keywords: Reading Comprehension, Secondary Education, Teaching Strategies.

1. INTRODUCCIÓN

Se ha señalado en diferentes investigaciones que existe una distancia entre el conocimiento científico producido en relación con la lectura y la

comprensión de textos, y lo que efectivamente sucede en las aulas (Ripoll y Aguado, 2014; Sánchez Miguel, 2016). A esto se suma los datos aportados por operativos de evaluación de los aprendizajes que informan sobre las dificultades que los estudiantes argentinos, aún en niveles avanzados de la escolaridad, tienen respecto a las mencionadas habilidades (UNESCO, 2015; Secretaría de Evaluación Educativa, 2018). Es por esto que resulta fundamental acumular un cuerpo de conocimientos relativo a lo que los docentes realizan con sus alumnos en las situaciones cotidianas de clase para favorecer los procesos de construcción de significado a partir de los textos.

En este estudio se conceptualiza la comprensión de textos de acuerdo a lo propuesto por Snow (2002):

Definimos la comprensión lectora 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).

Esta definición enfatiza tres elementos esenciales: el lector, el texto y la actividad en que se enmarca la tarea de comprender.

Los estudiantes aprenden a comprender en situaciones de interacción con docentes y pares en relación con textos que, en la educación secundaria, se tornan progresivamente más complejos, extensos, técnicos y abstractos. Además los adolescentes pueden no sentirse particularmente motivados frente a textos disciplinares con estas características (Guthrie, Wigfield, y Klauda, 2012; Jetton y Lee, 2012). Esto encarna entonces particulares desafíos para la intervención docente.

Interesa el modo en que los docentes en sus clases habituales, y a través de la interacción lingüística, colaboran con sus estudiantes en la construcción de significado a partir de los textos. Se trata de analizar cómo ciertas estrategias discursivas, que se alejan de la tradicional secuencia Iniciación, Respuesta y Evaluación (IRE) (Cazden, 1991; Rosemberg, 2002; Sinclair y Coulthard, 1975) posibilitan el desarrollo de los procesos implicados en la comprensión lectora (Borzone de Manrique, 2005). El objetivo es describir y analizar situaciones de intercambio entre docentes y estudiantes, en relación con diversos textos, utilizando para ello categorías conceptuales procedentes de los estudios sobre comprensión lectora (CL).

Este análisis retoma aportes tanto de la Sociolingüística Interaccional como de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística.

La Sociolingüística Interaccional, que se fundamenta en categorías conceptuales procedentes de la Psicología Socio-histórica de Lev Vigotsky, ha permitido identificar diferentes estrategias de apoyo que utilizan los docentes para la construcción conjunta de significado. Entre ellas pueden mencionarse: las repeticiones en las que el docente retoma las emisiones de los estudiantes; las reestructuraciones que se centran en la reorganización sintáctica del discurso; las expansiones que permiten ampliar y completar la información; la contextualización que relaciona los conceptos abstractos con conceptos cotidianos; la

descontextualización que, contrariamente, intenta ir de los conceptos cotidianos a los conceptos abstractos (Borzone de Manrique, 2005; Gumperz y Field, 1995; Rosemberg, 2002).

Meneses, Müller, Hugo y García (2016) sostienen que investigaciones realizadas en el contexto chileno sobre patrones instruccionales, muestran que los estudiantes tienen una participación verbal restringida, ya que, en general deben responder a preguntas cerradas que implican un bajo desafío cognitivo. Proponen a la discusión productiva como actividad para abordar la compleja tarea de enseñar a leer y leer para aprender. Por su parte, la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística han permitido especificar los procesos implicados en la comprensión. Se considerarán fundamentalmente la activación de conocimiento previo relevante, la realización de inferencias, el acceso al vocabulario y la jerarquización de la información.

En un texto no aparecen todos los elementos necesarios para su comprensión, de modo tal que es necesario reponer información no presente, es decir que hay que acudir a la realización de inferencias. León (2003) señala que las inferencias pueden entenderse como:

... representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto... cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, de facto, una inferencia (pp. 23-24).

Las inferencias permiten que información implícita se torne explícita sobre la base del conocimiento previo del lector. Es decir, se ponen en juego los conocimientos o habilidades lingüísticas del sujeto, sus conocimientos de carácter general o conocimiento del mundo y sus conocimientos específicos de dominio. Los conocimientos y habilidades lingüísticas incluyen los recursos léxicos gramaticales, semánticos y pragmáticos del lector.

Los conocimientos previos se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo (MLP), organizados en esquemas. Los esquemas son estructuras activas de memoria que almacenan el conocimiento genérico adquirido mediante la experiencia pasada. Interactúan con la información proveniente del mundo. Sirven para interpretar la información recibida y, al mismo tiempo, esta información puede modificar el esquema.

La jerarquía del texto refiere a la capacidad de discriminar entre información relevante e irrelevante. Esto posibilita construir un modelo mental integrando la información procedente del texto y el conocimiento del mundo del lector (Cartoceti, Abusamra, De Beni, y Cornoldi, 2016).

Kucan y Palincsar (2013), sostienen que en la enseñanza de la comprensión lectora, es posible diferenciar dos aproximaciones. Una primera aproximación está basada en la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora. Es un enfoque que ha tenido mucho impacto y se caracteriza por la utilización de estrategias antes, durante y después de la lectura (Block y Pressley, 2002). En una revisión reciente, Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012) realizan una taxonomía posible de las

estrategias que pueden utilizar los lectores en los diferentes momentos de la actividad.

Antes de la lectura las estrategias que se mencionan son: determinar el género discursivo, determinar la finalidad de la lectura, activar conocimientos previos y hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas.

Durante la lectura, las estrategias que los autores delimitan se refieren a clarificar vocabulario, releer, resumir y parafrasear unidades textuales, representarse visualmente el contenido del texto, realizar inferencias, detectar información relevante.

Después de la lectura, las estrategias enumeradas consisten en tomar conciencia del nivel de comprensión alcanzado, la construcción global de la representación textual, y la finalidad comunicativa (capacidad de comunicar a otro el contenido de un texto).

Una segunda aproximación, de tipo dialógica, está centrada en la construcción conjunta del significado y de la representación coherente de un texto a partir de la interacción lingüística en clase. Precisamente, Meneses et al. (2016) consideran que la discusión productiva en clase constituye una actividad fundamental para promover la comprensión lectora de los estudiantes. Cazden (1991), retoma la diferenciación de Barnes (1986, citado por Cazden, 1991) entre conversación exploratoria y conversación versión final, es decir, entre la conversación en clase concebida no tanto como producto sino como proceso, como una característica del estilo oral que lo aproxima a una discusión auténtica.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia de carácter exploratorio que se propone: a) relevar y analizar diferentes propuestas o programas de intervención en comprensión lectora; b) caracterizar las prácticas áulicas cotidianas que intentan promover el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año de la educación secundaria, en distinto tipo de asignaturas (específicas y no específicas); c) comparar las características de las prácticas áulicas relevadas y las propuestas o programas de intervención analizados. Se trata de un estudio de análisis de tipo cualitativo interpretativo, basado en el material surgido de observaciones de clase, centrado en las estrategias que utilizan los docentes (“texto interaccional”), para favorecer la comprensión de diferentes tipos de textos escritos (“texto fuente”) (Manrique, 2011; Montero y León, 2007).

El corpus está constituido por observaciones en 31 horas cátedra, que oscilan entre los 40 y los 60 minutos cada una, realizadas en nueve instituciones educativas de diferente tipo de gestión y dependencia. Por lo tanto, las tres situaciones que se presentan integran un corpus de observaciones más amplio y se seleccionaron por muestreo intencional. Se realizaron en tres cursos de primer año de la escolaridad secundaria, en tres asignaturas: Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Construcción de la Ciudadanía. Los cursos pertenecen a dos escuelas de la ciudad de

La Plata: una pública, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, y otra privada, dependiente de una Universidad Católica. El criterio utilizado para seleccionar las observaciones fue que permitieran exemplificar tres modalidades de trabajo, en relación con los textos, diferentes entre sí.

Para la recolección de datos se realizó un registro escrito narrativo de lo observado y se grabó en audio la situación de intercambio. Luego se desgrabó y transcribió el audio para obtener el “texto interaccional”, el que se analizó en relación con el “texto fuente”.

En dos de las situaciones, los “textos fuente” fueron espontáneamente seleccionados por las docentes para el desarrollo de los contenidos curriculares de sus asignaturas (Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales), por lo que no recibieron ninguna instrucción específica para el desarrollo de sus clases. En la tercera situación, que corresponde a la asignatura Construcción de la Ciudadanía, el texto fue seleccionado por los investigadores en el marco de un estudio referido a la eficacia de una intervención en comprensión lectora. En la clase participaron tanto la docente a cargo del curso como uno de los investigadores, conformando una pareja pedagógica.

Se empleó una metodología cualitativa de análisis del discurso, recurriendo a categorías preexistentes en la bibliografía especificada en el marco teórico. Se consideró el modo en que estrategias discursivas tales como la repetición, la reestructuración, la expansión, la contextualización y la descontextualización promueven el desarrollo de procesos implicados en la comprensión de textos, a saber: la activación de conocimiento previo, la comprensión de vocabulario, la realización de inferencias y la jerarquización de la información textual. Asimismo, se consideró si las clases se desarrollaron de acuerdo a los tres momentos de la lectura (antes, durante y después) y el carácter explícito o implícito de las intervenciones.

La unidad de análisis básica seleccionada corresponde a fragmentos de situaciones de enseñanza y aprendizaje, alrededor de textos. En estos fragmentos se consideraron aquellas intervenciones realizadas por los docentes para favorecer la comprensión de textos.

3. RESULTADOS

Situación 1. La primera situación de intercambio corresponde a la lectura de un texto narrativo en la asignatura Prácticas del Lenguaje, en una clase de 120 minutos. El material utilizado es el cuento “Corazón delator” de Edgar Alan Poe (1843), de 2143 palabras. Esta situación puede analizarse contemplando tres momentos: las intervenciones antes, durante y después de la lectura.

Si bien los programas de intervención en comprensión recomiendan la activación de conocimientos previos y vocabulario, antes de la lectura, la docente solo formula al comienzo del intercambio, un interrogante general (“¿han leído algo del autor Poe?”, “¿Les suena a algo corazón delator?”) sin recuperar los aportes de los estudiantes, los que eran pertinentes respecto al tópico tratado. Los estudiantes vinculan el título

del cuento al título de un tema de un cantautor popular, lo que constituye una excelente oportunidad para crear un contexto cognitivo para el procesamiento textual.

- Profesora: Bueno, a ver... Se llama “El corazón delator”, es de Edgar Allan Poe, ¿han leído algo del autor Poe? ¿Nada? ¿Les suena a algo el corazón delator?

- Alumno/a 1: Sí, a una canción de Cerati.

- P: Si, a la canción de Cerati, ¿a qué más les suena?

- A2: Es un corazón que delata.

- P: ¿A qué más les suena?

- A1: Es hermoso ese tema.

- P: Sí, es hermosa la canción.

En un segundo momento, la docente realiza la lectura del cuento mientras los estudiantes la siguen en sus propios textos. La profesora incorpora, durante la lectura, gestos, la realización de sonidos y elementos prosódicos como la regulación del volumen, de la entonación y de las pausas, lo que posibilita la captación de la atención de sus oyentes (González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma, 2014).

Luego de la lectura, inicia un intercambio que posibilita la construcción compartida de significado a partir del texto. Las estrategias utilizadas por la docente posibilitan la constitución de un andamiaje de procesos relevantes para la CL, tales como la activación de conocimientos previos, la realización de inferencias y el acceso al significado (semántica léxica).

En un fragmento del intercambio la docente intenta que los estudiantes realicen una inferencia causal referida al motivo por el cual el protagonista asesina al viejo, lo que constituye el evento focal del relato. Las inferencias causales son necesarias para delimitar el porqué de una acción determinada. Para posibilitar la realización de la inferencia, la docente debe abordar una cuestión central en el área de la semántica léxica que es la construcción de significados no literales, tales como los que se ponen en juego en el uso metafórico del lenguaje.

- Profesora: ...no le interesaba el dinero del viejo, pero vos que querés decir...

- Alumno/a: Le interesaban los ojos

- P: Claro, el ojo, como dice Flavio, “el” ojo. Le interesaba el ojo, ¿qué paso con ese ojo?

- A: le molestaba.

- P: ¿Por qué le molestaba?

- A: Porque dice que no le molestaba el viejo, sino los ojos.

- P: Si...

- A: de buitre...

- P: Si, como un ojo de buitre. ¿Cómo será un ojo de buitre?

- A: Grande

- P: ¿Qué es un buitre?

- A: profe son las aves carroñeras que cuando salen en una película en el desierto se comen animales.

- P: Claro...

- A: Como un cuervo

- P: Si, porque es como dice él, son carroñeras, comen cosas podridas, carne, incluso carne humana... ¿y cómo será ese ojo del buitre? Para ver cómo será el ojo del viejo ¿no?, porque dice ojo de buitre todo el tiempo... ¿Cómo puede ser, cómo se lo imaginan chicos?

La docente inicia el intercambio dirigiendo la atención de los estudiantes a un aspecto central de la historia que opera como antecedente del evento focal: Me parece que fue su ojo. ¡Sí, eso fue! Tenía un ojo semejante al de un buitre... Un ojo celeste, y velado por una tela. Cada vez que lo clavaba en mí se me helaba la sangre. Y así, poco a poco, muy gradualmente, me fui decidiendo a matar al viejo y librarme de aquel ojo para siempre.

La comprensión de la relación causal conlleva el análisis de la expresión metafórica, que suele ser de uso cotidiano, “ojo de buitre” para lo que se torna necesario esclarecer el significado de la palabra buitre. Uno de los estudiantes realiza un movimiento discursivo interesante en tanto ubica el término en relación con un hiperónimo, es decir, agrupa el significado de la palabra buitre respecto de la categoría genérica “aves carroñeras”. Esto posibilita que otro de los estudiantes realice una comparación del término buitre con el de cuervo, animales que podrían incluirse en la clase de las aves carroñeras. Los estudiantes recuperan conocimiento previo relevante de su memoria a largo plazo, dándole sentido a la expresión metafórica que es central para la realización de la inferencia causal. Las intervenciones de la profesora van entrelazando los aportes de los estudiantes y a través de estrategias discursivas promueve la realización de procesos cognitivos complejos (Cazden, 2010). La docente retoma, reformula y expande lo que alumnos dicen: A: Le interesaban los ojos. P: Claro, el ojo, como dice Flavio, “el” ojo. Le interesaba el ojo, ¿qué paso con ese ojo? Asimismo, reestructura y expande sus expresiones: A: de buitre...P: Si, como un ojo de buitre.

¿Cómo será un ojo de buitre?

En los textos narrativos otro tipo de inferencias que resultan fundamentales son las que apuntan a los estados emocionales de los personajes. En el texto fuente analizado, esta inferencia junto a la ya descrita es central en tanto posibilita la elaboración del modelo de situación. La docente avanza en el análisis de los sentimientos que le provoca al protagonista la mirada del viejo.

- Alumno/a: Lo incomodaba

- Profesora: Lo incomodaba...

- A: O le tenía miedo, tipo como el toro que le tiene miedo al rojo pero se enoja.

- P: Claro, si, eso es muy interesante, porque decís, le genera un sentimiento pero ese sentimiento genera otra reacción, es decir, tiene miedo, supongamos lo que está diciendo A2, yo te tengo miedo pero no muestro una reacción de miedo sino una reacción de ira.

- A: Todo al mismo tiempo entonces.

- P: Dice como el toro que el toro tiene miedo al rojo y empieza a correr y enojarse, es decir que los sentimientos no generan, no tienen una reacción que sea igual al sentimiento, que sea la misma, digamos, ¿no? Eso

me parece muy interesante, eso que marcas, porque ¿la reacción que tiene el personaje cuál es? ¿Es ese sentimiento de miedo y que reacción tiene?

- A: Le incomoda el ojo, no sé cómo explicártelo...

- P: Pero ¿qué hace ante esa incomodidad, ante ese miedo, qué reacción tiene?

- A: Lo mata.

Uno de los estudiantes introduce una inferencia emocional (“le tenía miedo”) y desde allí hace un movimiento en el que introduce una comparación (“como el toro que le tiene miedo al rojo pero se enoja”) que resulta pertinente para comprender que puede existir una disociación entre los estados emocionales y sus respectivas reacciones. La docente valora positivamente la intervención del alumno, la expande complejizando su significado y vinculándola a la historia.

Estos dos fragmentos de intercambio contribuyen a la realización de la inferencia causal que se liga al evento focal: el protagonista comete el homicidio porque lo perturba el sentimiento que le provoca el ojo del anciano.

Situación 2. La segunda situación refiere a los intercambios lingüísticos que derivan de una pro- puesta de intervención que fue llevada a cabo durante 16 encuentros, de dos horas reloj cada uno. El objetivo fue favorecer las habilidades de comprensión de los alumnos, en el marco de la asignatura “Construcción de la Ciudadanía”, en una escuela de gestión privada. Se trabajaron 14 textos de un promedio de 520 palabras cada uno. Específicamente aquí se exemplifica el trabajo realizado a partir de un texto que desarrolla la temática de la libertad y la responsabilidad en la mencionada asignatura. El material de lectura utilizado corresponde a un texto expositivo (433 palabras), seleccionado de un manual de Ciudadanía (Balbiano et al., 2012).

Según el diseño curricular, la asignatura se estructura a partir de tres ejes conceptuales: el de los Sujetos, el del Contexto Socio-cultural y el de Ciudadanía. La temática de la Libertad y la Responsabilidad se sitúa en el eje de los Sujetos.

La propuesta fue llevada a cabo por la docente a cargo de la asignatura y un investigador, quienes conformaron una pareja pedagógica durante la totalidad de los encuentros. Cada uno de ellos se organizó en tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

1. En el primer momento, la docente y el investigador trabajaban con los elementos paratextuales, como el título y la organización de los textos. Además se formulaban preguntas y se proyectaban imágenes y/o videos disparadores para promover la posterior construcción del modelo de situación del texto (Gottheil et al., 2011). Otra de las actividades fundamentales en este momento era la construcción de una “nube de predicciones” a partir de lo paratextual, lo que supone anticipar e inferir lo que sucederá en el texto. En la última parte de la clase, los alumnos y la profesora podían volver sobre las predicciones realizadas para comprobar si las mismas habían sido acertadas o no, y por qué.

En el momento de completar la nube de predicciones, la docente, el investigador y los alumnos realizan el siguiente intercambio:

- Investigador: ¿Se acuerdan que la nube de predicciones es una actividad que es anterior a la lectura? ¿No? ¿Y qué hacíamos con la nube de predicciones?

- Alumno/a: Relacionamos palabras.

- A: Anticipábamos las palabras.

- I: Sí, anticipamos lo que va a decir el texto... ¿a partir de qué?

- A: Fotos y paratexto.

- I: Paratexto, perfecto. O sea, todo eso se llamaba paratexto. Los títulos, las imágenes, las negritas. Así que ahora lo que vamos a hacer es ..., anticipando lo que creemos que se va a tratar el texto, decir algunas palabras clave. Se anticipa sobre qué va a tratar el texto utilizando la nube de predicciones que se completa con palabras clave.

- A: Responsabilidad.

- A: ¿Cómo vas a decir eso?

- A: ¡Yo! ¡La libertad!

- A: Pará, ¿libertad está en el texto?

- A: Voluntarias.

- P: Voluntarias dice B.

- P: Reflexionar.

En la primera parte del intercambio, el investigador activa el conocimiento previo de los estudiantes relativo a la herramienta que suelen utilizar al iniciar la clase (¿Y qué hacíamos con la nube de predicciones?) y reconceptualiza las respuestas de los estudiantes, trasformando relacionamos palabras, anticipábamos las palabras en ... anticipamos lo que va a decir el texto. Un aspecto crítico que puede ser señalado refiere al hecho de que los estudiantes anticipan el tópico del texto produciendo asociaciones con palabras aisladas y no con ideas que expresen patrones temáticos ligados al mismo. Mencionan los términos “responsabilidad”, “libertad”, “voluntarias” y “reflexionar”, pero los coordinadores (profesora e investigador) no promueven que los articulen en pro- posiciones que impliquen algún tipo de reflexión sobre el motivo por el cual estos conceptos son claves y permiten inferir de qué tratará el texto.

La denominada “nube de predicciones” se completa con las palabras que los estudiantes extraen del paratexto, término sobre el que el investigador se detiene durante el intercambio. Uno de los estudiantes equipara los términos fotos y paratexto, que desde un punto de vista semántico, no es posible situar en un nivel jerárquico equivalente. El término “foto” puede considerarse, en este contexto, un hipónimo respecto al término “paratexto”. El investigador entonces, como modo de dar tratamiento al error cometido por el alumno, repite la parte de su emisión considerada correcta y hace un movimiento de contextualización incluyendo una serie de ejemplos (entre ellos las “imágenes”) de elementos paratextuales.

Es decir, que el intercambio, conducido fundamentalmente por el investigador, está orientado por el objetivo explícito de promover en los estudiantes el dominio de una estrategia de comprensión lectora vinculada a la utilización del paratexto para anticipar y, por lo tanto,

inferir el tópico del mismo. Sin embargo, se establece un patrón conversacional en el que prevalecen respuestas a preguntas cerradas, lo que limita el espacio de participación de los estudiantes y la expresión más espontánea de sus ideas previas.

2. En un segundo momento (“durante la lectura”), la docente leía en voz alta el texto seleccionado, de modo tal de ofrecer a los alumnos un modelo de cómo debe leerse un texto para su comprensión. Una vez finalizada la lectura por parte de la profesora, los alumnos se reunían en pequeños grupos y se les entregaban tarjetas con roles de lectura (Cole, 1999).

Los grupos estaban formados por cuatro alumnos que debían desempeñar alguno de los cinco roles que fueron diseñados, a saber: a) Yo jerarquizo la información (Jerarquía del texto); b) Yo me ocupo de las palabras difíciles de comprender (Vocabulario); c) Yo leo en voz alta (Fluidez);

d) Yo ejerco las inferencias (Inferencias); e) Yo comunico el trabajo que realizó mi grupo (Comunicación).

Las actividades que debían realizar los alumnos para desempeñar los roles de Vocabulario, Inferencias y Jerarquía del Texto, se elaboraron a partir de las propuestas del Programa Leer Para Comprender (Abusamra et al., 2011). El investigador explicitaba cuál era la importancia de cada rol y su vínculo con la comprensión del texto.

En el transcurso de los 16 encuentros que duró la intervención se trabajaron los roles de Fluidez, Vocabulario y Comunicación, acompañados o bien por el de Jerarquía Textual (primeros 9 encuentros) o bien por el de Inferencias (los últimos 7 encuentros).

Los alumnos que debían desempeñar el rol de Jerarquía del texto, realizaban la tarea de resumir algunos de los párrafos, resumir el texto completo, colocar un título en cada párrafo o relacionar los párrafos con alguna imagen que captase la idea principal del mismo.

Los alumnos que desempeñaban el rol de Inferencias respondían preguntas literales e inferenciales sobre algunos de los párrafos, explicitándose la diferencia entre estos dos tipos de preguntas. Además, los alumnos debían identificar los conocimientos previos que ellos creían necesarios para comprender el texto.

Los alumnos a los que se les asignaba el rol de Vocabulario tenían que resolver diferentes tipos de actividades. En algunos casos los estudiantes debían establecer correspondencias entre definiciones y las palabras a las que éstas hacían referencia y, en otras, debían construir ellos mismos las definiciones de un conjunto de vocablos. De modo transversal, se trabajaba la diferenciación entre palabras disciplinares y no disciplinares.

El rol de Lectura en voz alta, tenía como objetivo que los alumnos consoliden sus habilidades de fluidez lectora, elemento necesario, pero no suficiente para la comprensión de textos. Mientras la docente coordinaba el trabajo grupal, el investigador llamaba uno por uno a los alumnos que tenían este rol y hacia que los mismos lean el texto en voz alta de forma repetida.

Finalmente, el rol de Comunicación del trabajo del grupo, requería que el alumno que lo realizaba esté pendiente de las tareas que sus compañeros

llevaban a cabo, para luego comunicar la producción colectiva, al resto de la clase.

3. Despues de la lectura, el tercer momento de la clase, estaba guiado por la revisión conjunta de las actividades realizadas en los grupos. A partir de las palabras disciplinares aprendidas, los alumnos y los docentes construían un “fichero de palabras” que compilaba los nuevos términos aprendidos y sus definiciones. La idea central de este artefacto creado en el marco de la actividad de lectura, era que los alumnos pudiesen volver a consultar el vocabulario disciplinar aprendido a lo largo de las clases. También los coordinadores volvían a la nube de predicciones para cotejar cuales de éstas se cumplían y cuáles no.

En el siguiente intercambio se ejemplifica el trabajo sobre la sinonimia como una de las relaciones posibles de significado entre palabras (rol de vocabulario):

- Profesora: Bien, dice: elegir qué palabra corresponde a cada una de las definiciones que te presentamos a continuación. Redondea la respuesta correcta. La primera dice: característica que define, según Kant, a la persona que no puede medirse ni tiene precio. ¿Chicas?

- Alumno/a: Yo puse valor absoluto.

- P: Bien.

- Investigador: Perfecto.

- P: ¿Los demás?

- Varios alumnos: Sí, valor absoluto.

- P: ¿Dignidad pusieron ustedes? ¿Dignidad también?

- I: ¿Y por qué no sería dignidad, que es lo que pusieron Bautista y la compañera?

- P: Y ellos también pusieron dignidad. ¿Por qué no sería dignidad chicos? A ver, Bautista.

- A: Para mí sería dignidad, porque la parte del texto que está acá es el mismo que pone para explicar la dignidad. Que no tiene precio es la dignidad.

- P: Pueden ser las dos.

- P: ¿Entonces?

- A: Serían como...

- I: ¿Qué son?

- A: Serían como sinónimos.

- I: Exacto.

- I: Son sinónimos.

- P: A ver, ¿Bauti?

- A: Valor absoluto y dignidad sin nada ahí sí que no serían sinónimos, pero como está acá remarcado en el texto ahí sí serían...

- I: Exacto. O sea, lo que habla de que, si son sinónimos o no, no es necesariamente una relación de equivalencia que tiene que estar por fuera del texto. A veces lo que le da la relación de sinonimia...

- A: Es el contexto.

- I: Exactamente, el contexto del texto. En este caso, valor absoluto y dignidad serían lo mismo. ¿Sí? Si contestaron valor absoluto está bien y si

contestaron dignidad también está bien porque el texto dice que el valor absoluto por sí mismo de las personas es la dignidad. Bien.

En el clásico enfoque teórico de Sinclair y Coulthard (1975), se proponen intercambios denominados límites que señalan el inicio o la finalización de una etapa de la lección. En este caso la docente inicia la revisión de una actividad que se propone explícitamente abordar un aspecto considerado clave en los estudios sobre CL: el tratamiento del vocabulario disciplinar. El marcador verbal “bien” opera como movimiento marco, en tanto que anuncia un cambio en el contexto de la lección y luego, el resto de la intervención, constituye un movimiento foco que posibilita que los estudiantes dirijan su atención hacia la actividad de revisión mencionada, a partir de la lectura de la consigna con la que los grupos habían trabajado.

Luego del movimiento de iniciación de la docente (“¿chicas?”, dirigiéndose a uno de los grupos), una de las estudiantes lee la respuesta a la consigna (“yo puse valor absoluto”). Los coordinadores evalúan, en un tercer movimiento, la corrección de la respuesta (“bien”, “perfecto”) y la profesora relanza el intercambio (“¿los demás?") lo que permite que aparezca una respuesta alternativa (“dignidad”). Aquí cabe señalar que el movimiento de evaluación que realizan los coordinadores, que señala la corrección de la respuesta, podría haber obturado la discusión respecto a otras posibles alternativas.

Resulta interesante la intervención de uno de los estudiantes cuando debe justificar por qué considera que “dignidad” alude a una característica de los seres humanos que no pueden medirse ni tienen precio, ya que incorpora la referencia al texto como herramienta mediadora: “Para mí sería dignidad, porque la parte del texto que está acá es el mismo que pone para explicar la dignidad; que no tiene precio es la dignidad”. A partir de llegar a la conclusión de que hay dos respuestas correctas y no sólo una, uno de los estudiantes reflexiona respecto de la equivalencia de significado que propone el texto entre la “dignidad” y la idea de “valor absoluto”, lo que posibilita plantear la sinonimia y el papel del texto como contexto para definirla.

En la última parte de la conversación, los coordinadores colaboran con los estudiantes en una compleja actividad metalingüística vinculada a la reflexión respecto de las relaciones de significado que plantea el texto. El investigador a través de una estrategia de reformulación va complejizando y completando la idea que intenta construir uno de los estudiantes: “o sea, lo que habla de que si son sinónimos o no, no es necesariamente una relación de equivalencia que tiene que estar por fuera del texto”. Sin embargo, ese mismo estudiante completa la explicación que intenta construir el investigador: “A veces lo que da la relación de sinonimias...” A lo que el estudiante responde: “es el contexto”. El intercambio va ganando autenticidad cuando se plantea un problema a resolver y la resolución se construye de modo colaborativo. Esto hace que una conversación que podía estar destinada solo a revisar una tarea y llegar a respuesta correcta se relance bajo el formato de una conversación exploratoria y en colaboración.

Situación 3. La tercera situación de intercambio corresponde al desarrollo de la temática “la civilización egipcia” en la asignatura Ciencias Sociales. El material utilizado es un texto de carácter expositivo, organizado en varios apartados y sub-apartados, de una extensión de seis páginas y aproximadamente 2200 palabras, acompañado de diversas ilustraciones. Se encuentra incluido en un capítulo titulado “Espacios, organización sociocultural en Oriente”. El capítulo pertenece a un manual de Ciencias Sociales de Editorial Aique (Cristófori et al., 2015), utilizado en el primer año de la escolaridad secundaria.

La situación de intercambio objeto de análisis tuvo una duración de 60 minutos. Se organizó alrededor de una tarea consistente en responder cinco preguntas dictadas por la docente, a saber:

1) ¿Cuál es la ubicación geográfica de Egipto?; 2) ¿Qué importancia tiene el Río Nilo para los egipcios?; ¿Cuáles son las etapas por las que pasa el río?; 3) ¿Qué tipo de gobierno formaron los egipcios? Explica las funciones que tenía el faraón; 4) ¿Qué tipo de religión tuvieron los egipcios?,

¿Cuáles fueron sus Dioses más importantes?; 5) Realiza una pirámide que describa la composición de la sociedad egipcia, ¿por qué los escribas eran tan importantes?

Los alumnos reunidos en grupos debían leer el texto para responder las preguntas. Luego, el intercambio con la docente, se centró en la revisión de las respuestas elaboradas. No se estructuró la clase en los tres tiempos que fueron descriptos en las situaciones 1 y 2. La docente no realiza la lectura del texto, ni completo ni por fragmentos en ningún momento de la clase. Si se analizan las preguntas en relación con la información que el texto brinda, podrían caracterizarse como literales. Dos de las páginas del texto no sirven para responder ninguna de las preguntas de la guía.

En el siguiente intercambio, la docente propone la revisión de una de las preguntas de la guía con el propósito de que los estudiantes obtengan las respuestas consideradas correctas, atendiendo a una próxima evaluación. En este caso, como en el resto de los intercambios, el texto es utilizado exclusivamente como medio para el acceso a los contenidos disciplinares y no como herramienta para favorecer el desarrollo de estrategias de comprensión. No se observa una conversación en colaboración que posibilite la construcción conjunta de significado en relación con los contenidos y/o con el texto, entendido como herramienta mediadora para el aprendizaje disciplinar.

- Profesora: Recuerden al contestar que la respuesta tiene que tener parte de la pregunta “Egipto se encuentra ubicado en tal parte” o “la ubicación geográfica de Egipto es tal” ¿Si? Todas las respuestas tienen una parte de la pregunta.

- Alumno/a: ¿Eran tres etapas las del Río Nilo, no?

- P: Bien, eran tres etapas.

- A: la inundación...

- P: la inundación, la siembra y la cosecha. Hay que explicar cada una de esas etapas ¿Si?

- A: Cosecha, inundación...

- P: No, vamos por partes, primero el río Nilo se inunda, rebalsa, e inunda. Se inunda porque es un ciclo normal del río, ¿si? Se inunda y ¿Qué deja cuando las aguas se retiran?

- Contestan varios diferentes cosas (no se alcanza a escuchar).

- P: bien, deja una tierra llamada limo, esa es la primera etapa, ¿si? En la segunda etapa ¿Qué pasa? Las aguas se retiran ¿No?

- A: Si... y después se puede cultivar ¿No?

- P: Muy bien. Se puede cultivar o sembrar, es lo mismo ¿Si? Y en la tercera etapa ¿Qué es lo que sucede? ¿El hombre ya puede...?

- A: Cultivar

- P: Cosechar lo que sembró ¿Si? Esos son los tres ciclos sobre el río Nilo ¿Si? Lo importante es que sepan que para poder sembrar primero se inunda, las aguas se retiran, se forma en las orillas esta tierra fértil llamada limo ¿sí? Es una tierra bien negra que permite que puedan sembrar.

- Hablan entre todos mientras realizan la actividad (varios minutos) la profesora habla con los alumnos.

- P: Chicos recuerden que en la pregunta número dos sobre la importancia del río Nilo no solo hablamos de la inundación y el proceso de obtención de alimentos, también el río Nilo servía para un montón de otras cosas, la vida cotidiana, higienizarse, lavar la ropa obtener agua para beber ¿si?, para comunicarse, porque el país es muy grande. Acuérdense que el Río Nilo tiene 5500 km, si bien todos no están en Egipto es la mayor parte de ese río entonces el río también se utilizaba para comunicarse ¿Si? Para comunicar todos los puntos del país y también para comerciar o hacer el trueque,

¿se acuerdan que lo hablamos la clase pasada? ¿Sí? Bien. Acuérdense todos los puntos.

Al comienzo del intercambio la docente les da a los estudiantes una indicación relativa al formato que deben tener las respuestas escritas. Es uno de los alumnos quién inicia la conversación sobre el contenido.

Prevalece la evaluación de las preguntas y respuestas de los alumnos en los turnos de habla de la docente: "bien", "muy bien", "sí", "no".

En el caso de las respuestas correctas la docente suele, luego de evaluar, repetir la emisión del alumno o expandirla. Una temática interesante es el tratamiento de las respuestas incorrectas. Newman, Griffin y Cole (1991) proponen que el docente ante las respuestas erróneas puede, de modo explícito o implícito, negar la respuesta del alumno. En este último caso (negación implícita), es posible que el docente plantee la misma pregunta al mismo niño, la misma pregunta a otro niño, una nueva pregunta que implique que la respuesta del alumno es incorrecta, o que inicie una secuencia colateral. Esta última consiste en volver a formular la pregunta a la que el alumno dio una respuesta incorrecta luego de una secuencia de intercambio que opera como andamiaje para favorecer la elaboración de una respuesta adecuada. Este tipo de secuencia sería utilizable también aún en el caso en que el alumno no haya formulado una respuesta incorrecta.

En el ejemplo analizado puede observarse una negación explícita y otra implícita de respuestas incorrectas. El alumno enuncia las etapas del río

Nilo en un orden incorrecto y de modo incompleto. La docente entonces evalúa “No, vamos por partes...” e incluye la respuesta correcta. En otro fragmento de la conversación, el alumno confunde la segunda con la tercera etapa. Responde cultivar siendo la respuesta correcta cosechar. La docente sin negar explícitamente la respuesta del alumno formula la que sería la respuesta correcta “cosechar lo que sembró”. En este ejemplo puede observarse una alternativa de respuesta que no está presente en la categorización que proponen los mencionados autores. Resulta poco favorable este tipo de intervención en tanto no posibilita que el alumno tome conciencia del error y de cuál es ese error ni tampoco da lugar a la participación de los pares.

La docente evalúa su pregunta (“bien”) y repite parte de la misma. En el momento en que el alumno empieza a elaborar una respuesta, la docente interrumpe el turno de habla y expande construyendo la respuesta. Ocupa los diferentes momentos de la secuencia con sus propias intervenciones.

Es decir, que si bien se pueden identificar algunas estrategias discursivas (repetición, expansión) éstas no están puestas al servicio de la construcción conjunta de significado en relación con el texto. No hay un discurso coproducido en una conversación en relación al mismo.

En el intercambio, la docente, no intenta que los alumnos se acerquen a los conceptos abstractos, relacionándolos con conceptos espontáneos. No se promueve el desarrollo de procesos inferenciales en tanto que trabaja con información explícita.

En sucesivas oportunidades, la docente introduce las expresiones “¿sí?”, “¿no?” que tienen por objetivo constatar la escucha de los estudiantes y mantener activo el intercambio. Este uso del lenguaje se denomina función fática. Según Jakobson (1975) esta función permite mantener la comunicación, corroborar que el canal de comunicación funciona, llamar la atención del interlocutor o confirmar si su atención se mantiene.

En lo relativo a la jerarquización de la información, puede plantearse que la docente jerarquiza y organiza información del texto interaccional pero no hace referencia al texto fuente. Esa actividad de diferenciar lo principal de lo secundario no la realiza colaborativamente con los estudiantes. Por ejemplo: Lo importante es que sepan que para poder sembrar primero se inunda, las aguas se retiran, se forma en las orillas esta tierra fértil llamada limo ¿sí? Es una tierra bien negra que permite que puedan sembrar.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación que aquí se presenta se ha centrado en el aprendizaje de la comprensión lectora al inicio de la escolaridad secundaria, a partir del análisis de tres situaciones diferentes de enseñanza. Se han planteado desafíos particulares en el pasaje de la educación primaria a la secundaria, relativos a las demandas específicas y crecientes que suponen para los alumnos los textos disciplinares y literarios, y el aprendizaje a partir de ellos (Jetton y Lee, 2012). Si bien son numerosos los retos que implica la alfabetización de los adolescentes, tal como lo señalan Biancarosa y Snow

(2006), aquí se focaliza en el desarrollo de los procesos implicados en la CL, a partir de la interacción lingüística entre docente y estudiantes, alrededor del texto.

Resulta posible derivar algunas cuestiones relevantes para este campo de estudio, procedentes de un abordaje comparativo de las situaciones, de acuerdo a diferentes criterios.

Resulta un dato interesante la consideración de la relación entre la extensión de los textos y el tiempo de la clase. Si se toma como indicador la relación entre el número de palabras de los textos seleccionados por los docentes y el tiempo de la clase en minutos, puede decirse que es la situación 3 (texto de 2200 palabras en 60 minutos: 37 palabras por minuto) la que supone la mayor sobrecarga para los estudiantes. Duplica la extensión del texto de la situación 1 (texto de 2143 palabras en 120 minutos: 18 palabras por minuto), y ambas superan ampliamente la extensión del texto de la situación 2 (texto de 433 palabras en 60 minutos: 4 palabras por minuto). La extensión de los textos y el tiempo que se dedica a trabajarlos en clase constituyen factores relevantes, aunque obviamente no excluyentes de otros factores, en la enseñanza de la CL, que deben ser tenidos en cuenta por los docentes en el proceso de selección de los materiales a utilizar en sus asignaturas.

En la bibliografía especializada en CL, una temática que suele recuperarse es la diferenciación entre modelos de intervención basados en la enseñanza directa o explícita y aquellos basados en la enseñanza indirecta o implícita (Kucan y Palincsar, 2013; Meneses et al., 2016; Ness, 2009; Soriano, Miranda, y Vidal-Abarca, 1996). En este sentido, Soriano et al. (1996), plantean que:

En el primero el docente dice a los estudiantes cómo ejecutar las estrategias requeridas, proporciona explicaciones explícitas acerca de la ejecución de los procesos componentes, y da una información detallada sobre cuándo y cómo aplicar las estrategias. Incluye, asimismo, ejemplos concretos, modelado y práctica a partir de una planificación cuidadosa de las explicaciones y demostraciones (p. 58).

En la situación 1, la docente parece proponerse el objetivo de trabajar la lectura y comprensión del texto narrativo seleccionado. El formato que asume dicho trabajo es el de la enseñanza indirecta en tanto no se observa explicación explícita relativa a los procesos que promueve, a través del intercambio, con sus alumnos: recuperar conocimientos previos, esclarecer vocabulario, realizar inferencias, entre otros. Podría acercarse a lo que Kucan y Palincsar (2013) consideran una aproximación de tipo dialógica, centrada en la construcción conjunta del significado a partir de la interacción lingüística en clase. La situación 2, resulta particular ya que conjuga los objetivos de la enseñanza de la comprensión lectora y de contenidos disciplinares con los de la investigación. Una docente y un investigador conforman una pareja pedagógica para el logro de estos objetivos e implementan una propuesta de intervención que se ajusta a un modelo directo o explícito de instrucción, a partir de un programa para el desarrollo de la CL. En la situación 3, a diferencia de las dos anteriores, no hay enseñanza de la comprensión.

En las dos primeras situaciones es posible diferenciar tres momentos vinculados a la lectura. Gottheil et al. (2011) los denominan: “antes de leer”, “lectura activa” y “después de leer”. Ambas situaciones incluyen la lectura en voz alta del texto por parte del docente. En la situación 2 esto se complementa con la lectura por parte de los alumnos en pequeños grupos (rol “yo leo en voz alta”), y la lectura individual que el estudiante que tiene el rol de leer para su grupo, realiza además frente al investigador. No está de más recordar la importancia del desarrollo de la fluidez lectora como condición necesaria aunque no suficiente para que el lector pueda construir significado interactuando con material escrito. Si bien podría suponerse que en la educación secundaria estas habilidades básicas están ya automatizadas, la experiencia indica que muchos adolescentes aún presentan dificultades, en muchos casos importantes, para realizar una lectura precisa, sin cometer errores, y a una velocidad y entonación adecuadas. La tercera situación de enseñanza no se estructura de acuerdo a estos momentos en la medida en que la lectura no constituye un eje que la organiza.

En las dos primeras situaciones, el texto se utiliza como una herramienta mediadora en la relación entre los docentes, los estudiantes y la enseñanza y el aprendizaje tanto de contenidos como de estrategias de comprensión. Además, es posible observar un retorno al texto para resolver problemas durante la lectura. En la tercera situación, el texto solamente se utiliza para que los alumnos puedan responder un cuestionario, pero no hay un tratamiento del texto como herramienta mediadora. Cole (1999) considera que en la enseñanza de la lectura se coordinan múltiples sistemas de mediación: a) el niño puede mediar las interacciones con el mundo vía un adulto;

b) el adulto puede mediar las interacciones con el mundo vía el texto; c) el niño puede mediar las interacciones con el mundo a través del texto, y este es el propósito de la enseñanza. Es decir, que el aprendizaje de la lectura supone la coordinación de estos múltiples sistemas de mediación y depende de que los adultos logren organizar un “medium cultural para la lectura” en el que el texto es uno de los artefactos fundamentales.

Otro de los aspectos que se puede considerar para analizar las situaciones presentadas, refiere a las estrategias discursivas utilizadas por los docentes, en el intercambio con los alumnos, para favorecer la construcción conjunta de significado en relación con el texto. En la situación 1, la docente emprende una conversación que adopta un carácter genuino y espontáneo, y que atiende al curso del pensamiento de los alumnos en relación con la narración leída. Estrategias tales como la repetición, la expansión, la reconceptualización, la contextualización y descontextualización aparecen con frecuencia en el intercambio. A través de dichas estrategias los estudiantes pueden establecer relaciones entre la información presente en el texto y sus conocimientos previos, realizar inferencias, ampliar su vocabulario y jerarquizar información.

En la segunda situación no se observa un uso tan amplio y diversificado de estrategias discursivas. Tal vez al tratarse de una intervención para favorecer el desarrollo de la CL, ésta termina centrándose en demasiá

en la resolución de tareas, y el intercambio oral, entre los coordinadores y los estudiantes, pierde riqueza y espontaneidad. Es posible observar numerosos movimientos de evaluación que pueden, en lugar de generar feedback, clausurar los intercambios.

En la situación 3, el objetivo de la docente de que los alumnos respondan el cuestionario sobre el tema de la clase de forma correcta, conlleva una atención excesiva por parte de ésta en sus propias intervenciones, que tienden a desconocer los aportes de los estudiantes. La clase adopta la forma del “recitado” y la docente evalúa permanentemente las intervenciones de los alumnos como correctas o incorrectas.

Para concluir, puede señalarse que la consideración de las estrategias discursivas que utilizan los docentes en el intercambio con sus estudiantes, resulta fundamental en tanto que las mismas promueven el desarrollo y el enriquecimiento de los procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y sociales, implicados en la comprensión de textos. Los materiales de lectura utilizados en la educación secundaria, se tornan progresivamente más técnicos, abstractos y complejos. Los procesos que supone la CL (activar conocimiento previo relevante, realizar inferencias y acceder al vocabulario, jerarquizar información, entre otros), y que posibilitan la construcción de un modelo de situación, suceden en el marco del andamiaje realizado a través del discurso.

El análisis de las situaciones de enseñanza presentado en este trabajo da cuenta del carácter promisorio de la convergencia y el entrecruzamiento entre los aportes de la Sociolingüística Interaccional, la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística, ya que proporcionan valiosos instrumentos para el diseño de propuestas de investigación y de intervención en la temática.

Referencias

- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Balbiano, J., De Luca, P., Echt, L., Galli, A., Ippolito, M., López, L., Porro, I., Sagol, C., Snyrynskyj, G., y Valle, J. (2012). *Ciudadanía I*. Buenos Aires: Santillana.
- Biancarosa, C., y Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education. Recuperado de https://www.carnegie.org/media/filer_public/b7/5f/b75fba81-16cb-422d-ab59-373a6a07eb74/ccny_report_2004_reading.pdf
- Block, C. C., y Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York, NY: Guilford Press.
- Borzone de Manrique, A. M. (2005). *Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido*. Revista Mexicana de Psicología, 22(1), 121- 135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243020643012.pdf>

- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18049204007.pdf>
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 61-80). Buenos Aires: Manantial.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid, España: Morata.
- Cristófori, A., Zappettini, M. C., Binaghi, C., Sugobono, N., Tizio, S., Pérez, E., y Malah, S. (2015). Espacios y organización sociocultural en Oriente. En A. Cristófori y M. C. Zappettini (coords.), *Ciencias Sociales 1: Desde los comienzos de la historia y la geografía humanas hasta el fin de la Edad Media* (pp. 124-129). Buenos Aires: Aique.
- González-Trujillo, M.C., Calet, N., Defior, S., y Gutiérrez-Palma, N. (2014). Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 104- 136. doi: 10.1080/02109395.2014.893651.
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D., Buonsanti, L., Freire, L., Lasala, E., Mendivelzúa, A., y Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente. Guía teórica*. Buenos Aires: Paidós.
- Gumperz, J. J., y Field, M. (1995). Children's discourse and inferential practices in cooperative learning. *Discourse Process*, 19(1), 133-147. doi: <https://doi.org/10.1080/01638539109544908>.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., y Klauda, S. L. (2012). Adolescents' Engagement in Academic Literacy. University of Maryland, College Park. Recuperado de http://cori.umd.edu/research-publications/2012_adolescents_engagement_ebook.pdf.
- Gutiérrez-Braojos, C., y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general [General linguistic essays]*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Jetton, T. L., y Lee, R. (2012). Learning from Text. Adolescent Literacy from Past Decade. En T. L. Jetton y C. Shanahan (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies* (pp. 1-23). New York, NY: The Guilford Press.
- Kucan, L., y Palincsar, A. S. (2013). Comprehension instruction through text-based discussion. Newark, DE: International Reading Association.
- León, J. A. (coord.) (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid, España: Pirámide.
- Manrique, M. S. (2011). Las demandas lingüísticas y cognitivas de la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. *Revista IRICE*, 22(22), 45-59.
- Meneses, A., Müller, M., Hugo, E., y García, A. (2016). Discusión productiva para la comprensión de textos: habilidades y conocimientos específicos en

- la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 87-106. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500006>.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf.
- Ness, M. (2009). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons*, 49(2), 143-166. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/85d6/eaa8a35a5717e103fe26bf5cef20acf610d.pdf>.
- Newman, D., Griffin, P., y Cole, M. (1991). La zona de construcción de conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación. Madrid, España: Morata.
- Ripoll, J. C., y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001.
- Rosemberg, C. R. (2002). La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema. *Lingüística en el aula*, 5, 7-28.
- Sánchez Miguel, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe* 13. doi: 10.15645/Alabe2016.13.1.
- Secretaría de Evaluación Educativa (2018). Aprender 2017 informe de resultados secundaria. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_2017_secundaria_0.pdf.
- Sinclair, J. M., y Coulthard R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R y D program in reading comprehension. Washington, DC: RAND Education. Recuperado de https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf.
- Soriano, F., Vidal-Abarca, E., y Miranda, A. (1996). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 57-65. doi: <https://doi.org/10.1174/021037096763000781>.
- UNESCO. (2015). Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje. Santiago: OREALC/ UNESCO - LLECE.

Notas

135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243020643012.pdf> Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18049204007.pdf> Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.