

## LECTURA Y COMPRENSIÓN AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD SECUNDARIA: APORTES PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Verónica Zabaleta\* & Luis Ángel Roldán\*\*

### Resumen

El presente trabajo desarrolla los resultados preliminares de un proyecto de investigación en curso que se propone caracterizar programas y propuestas de intervención en comprensión lectora (CL) y compararlos con las prácticas de enseñanza en el primer año de la educación secundaria. Específicamente se analizan aquí el *Programa Leer para Comprender*, el *Programa LEE comprensivamente*, y los marcos instruccionales de la *Enseñanza Recíproca* y el *Modelo Cultural Mediacional* para mejorar la Lectura: *Cuestión-Preguntar-Leer*. Además, se sintetizan algunos de los ejes que pueden derivarse del análisis de la bibliografía consultada, tales como: la importancia de la fluidez en la CL, la relevancia del aprendizaje a partir del texto, la comprensión como fenómeno multicomponencial y la importancia que cobran las interacciones sociales en los programas analizados. Se exponen las diferencias entre las modalidades que presentan las propuestas, así como sus limitaciones, en función de los desafíos que implica el manejo de textos progresivamente más complejos y de carácter disciplinar, en la escolaridad secundaria. Finalmente, se analizan las implicancias de la intervención en CL para la orientación educativa.

**Palabras clave:** Comprensión lectora, Texto, Programa, Escolaridad Secundaria.

### 1. INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura en las sociedades modernas han sido caracterizadas por su ubicuidad. Gran parte de los acontecimientos significativos en la vida de los individuos y las sociedades supone algún tipo de documentación escrita (Olson, 1997). Nuestra comprensión del mundo se encuentra cada vez más mediada por la palabra escrita, tanto en su modalidad impresa como digital (UNESCO, 2013).

---

\* Docente e Investigadora. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. veronicazabaleta@gmail.com.

\*\* Profesor en Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Becario doctoral en la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. angelroldan1990@gmail.com.

Los aprendizajes de la lectura y la escritura suceden particularmente en la escuela y han sido considerados aprendizajes escolares básicos, instrumentales, la vía privilegiada de acceso a la cultura letrada.

Asimismo, 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 el aprendizaje a partir de ellos (Jetton & Lee, 2012). Por otra parte, estas exigencias propias del nivel secundario se conjugan con cierta preocupación actual por la trayectoria educativa real de los estudiantes durante el ciclo básico. Se han detectado altas tasas de repitencia, sobreedad y abandono y, más allá de estos indicadores, bajos logros en los aprendizajes (Terigi, 2007). Por ejemplo, la tasa de sobreedad o extraedad en nuestro país, entendida como el porcentaje de alumnos cuya edad sobrepasa la edad teórica correspondiente al nivel que están cursando (12-17 años para secundario), alcanzaba en el año 2013 al 35,7% de los estudiantes del ciclo básico (INDEC, 2013). La tasa de sobreedad constituye un indicador importante en tanto que puede entenderse en relación con el ingreso tardío al sistema educativo, al abandono y reingreso y/o a la repitencia. El otro aspecto señalado, vinculado a los aprendizajes, puede analizarse a partir de la consideración de algunos resultados del último Operativo Nacional de Evaluación, realizado en 2013 (DiNIECE/ONE, 2013). Si se consideran los resultados del mencionado Operativo en el área de Lengua, un 25% de los estudiantes se sitúa en un nivel de desempeño bajo. En general, estos estudiantes pueden abordar aspectos textuales superficiales, realizar actividades mecánicas de lectura y relectura parcial, para localizar información en textos muy frecuentados escolarmente. El porcentaje de estudiantes en este nivel de desempeño, cuando se trata de la evaluación de los conocimientos en ciencias sociales y en ciencias naturales, asciende a, aproximadamente, el 50% de los sujetos evaluados.

Asimismo, los recientes datos publicados por el operativo de evaluación Aprender, llevado a cabo en 2016, presenta datos que llaman a la reflexión en torno a los problemas que persisten en el nivel secundario para alcanzar los objetivos enunciados por la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206, 2006).

El operativo categoriza el desempeño de los alumnos en 4 niveles: Por debajo del nivel básico, Básico, Satisfactorio y Avanzado.

Según los resultados preliminares, los alumnos de 5°/6° año de la educación secundaria sólo alcanzaron niveles de desempeño satisfactorio/avanzado, en el área de Lengua, en un 53,6% de los casos. En las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales esos porcentajes son del 40,9%, 63,7% y 58,9%, respectivamente (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017).

Los datos muestran además, que los desempeños bajos aumentan en alumnos que han repetido uno o dos años en relación con los que nunca lo han hecho. Asimismo, en los estratos sociales de mayores ingresos el porcentaje de alumnos que

alcanzan mejores desempeños es superior, respecto a sectores de medios y bajos ingresos. Si bien los resultados son preliminares, a partir de los mismos, podemos inferir que en el nivel medio de enseñanza persisten desigualdades importantes (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017).

El conjunto de las consideraciones y los datos presentados dan cuenta de un cuadro de situación complejo vinculado a las trayectorias particulares y las dificultades de los estudiantes, a lo que se agrega la escasa preparación de los docentes para enseñar las estrategias necesarias para la comprensión de textos académicos, cuando se inicia el nivel secundario.

Desde un punto de vista práctico entonces y vinculado a las condiciones actuales de la escolarización de niños y jóvenes, resulta importante la indagación de propuestas sistematizadas de intervención en comprensión de textos y el análisis de las prácticas concretas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria. Ness (2007, 2009), en el contexto norteamericano, encontró que, en 40 horas de observación de clase, solo 82 minutos de instrucción, es decir, el 3% del tiempo de instrucción, estuvo destinado a la enseñanza explícita, al modelado y andamiaje de los estudiantes en la comprensión de textos. De ese 3% de tiempo de instrucción, la mayor parte del mismo estuvo destinada a la respuesta a preguntas literales y a solicitar el resumen escrito de un texto.

Desde un punto de vista teórico, han proliferado en las últimas décadas las investigaciones sobre la comprensión textual y sobre la intervención para su mejoramiento a través de programas específicos. En el año 2000, por ejemplo, el National Reading Panel de Estados Unidos revisó 215 estudios sobre métodos de mejora de la comprensión textual (NRP, 2000). En el año 2014, Ripoll y Aguado, realizaron un meta-análisis considerando 39 estudios en español relativos a la eficacia de las intervenciones basadas en estrategias de comprensión. Los autores señalan que existe escasa o nula divulgación de estrategias, programas y métodos de intervención que se hayan mostrado eficaces en lengua española. Esto contrasta con los países anglosajones, donde la práctica basada en evidencias promueve el uso de métodos educativos respaldados por los resultados de la investigación.

El relevamiento bibliográfico realizado permitió delimitar diferentes programas de intervención en CL que serán analizados en este trabajo. Los programas se conciben, en términos generales, como acciones organizadas, sistemáticas, planificadas, teóricamente fundamentadas y orientadas a favorecer el desarrollo de la CL o a abordar las dificultades detectadas en dicho desarrollo. Suelen tener una estructura clara, incluir materiales de trabajo a utilizar con los estudiantes y explicaciones dirigidas a los agentes educativos que podrían poner en marcha la propuesta de intervención. En algunos casos, es posible encontrar guías detalladas que pueden resultar excesivamente directivas. A su vez, algunos programas, se vinculan al desarrollo de instrumentos de evaluación de la CL (Télliez, 2010).

## 2. LA PSICOLOGÍA Y LA INVESTIGACIÓN EN LECTURA Y COMPRESIÓN DE TEXTOS

La Psicología Cognitiva y la Psicolingüística Cognitiva, que estudia los procesos psicológicos implicados en el uso y adquisición del lenguaje (Molinari Marotto, 1998), han permitido avanzar en la delimitación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. Piacente (2009) señala que, por un lado, han permitido especificar la naturaleza de ese objeto de conocimiento complejo, delimitando las demandas cognitivas implicadas en su aprendizaje. Por otro, identificar el tipo de conocimientos y habilidades necesarios para el procesamiento de tales demandas.

Al respecto, se considera pertinente la propuesta de Rivière (1987), quién al referirse a la Psicología Cognitiva, sostiene que ésta tiene la estructura de una categoría natural, cuyos límites son difusos y sus elementos no equivalentes. A partir de esta consideración realiza la siguiente diferenciación. En un sentido estrecho, la Psicología Cognitiva incluiría sólo los modelos computacionales y las teorías del procesamiento de la información. En un sentido amplio, podrían considerarse como Psicologías cognitivas otros modelos teóricos que han realizado aportes acerca de las funciones de conocimiento (la teoría piagetiana, los aportes del interaccionismo sociohistórico, entre otros).

En este trabajo se toman aportes tanto de la Psicología Cognitiva del Procesamiento de la Información (PI) como de los enfoques sociogenéticos de las funciones mentales. La Psicología Cognitiva del PI ha enfatizado el estudio de los procesos implicados en la lectura y la escritura, apuntando a la construcción de modelos universalistas del funcionamiento mental. La necesidad progresiva de considerar la importancia de la interacción entre factores cognitivos, textuales y situacionales en los procesos de lectura y escritura, ha permitido cierta confluencia entre enfoques, en principio, incompatibles, como los antes mencionados (Polselli Sweet & Snow, 2003; Silvestri, 2001).

En la psicología contemporánea se ha instaurado una fuerte disputa entre las teorías nominadas de dominio general y las teorías de dominio específico. Las primeras sostienen que los cambios cognitivos en un dominio afectan simultáneamente al resto. Las segundas, contrariamente, consideran que la mente humana cuenta con mecanismos especializados para el tratamiento de la información procedente de diferentes ámbitos de la realidad, por lo que no necesariamente el cambio en un dominio implica necesariamente cambio en el otro. Además ha conllevado la delimitación de procesos específicos relativos a los diferentes dominios de que se trate (Enesco & Delval, 2006; Karmiloff-Smith, 1994).

La lectura y la escritura pasaron a ser conceptualizadas como procesos cognitivo-lingüísticos de dominio específico, en los que están implicadas estructuras, representaciones mentales, operaciones y estrategias. Asimismo se ha planteado, tanto en la lectura como en la escritura, la necesidad de distinguir dos grandes sub procesos, uno de nivel inferior – reconocimiento y escritura de palabras-, y otro de nivel superior – la comprensión y la producción de textos.

En relación con los primeros, siguiendo a Morais (1989), puede afirmarse que “leer, es extraer de una representación gráfica del lenguaje, la pronunciación y el significado que le corresponde” (p.85). La lectura se sustenta, en principio, sobre la base de la automatización de procesos básicos, como la identificación de palabras escritas. Alegría (2006) señala que este mecanismo constituye la “piedra angular de la lectura” y que “las funciones superiores solo podrán expresarse plenamente cuando las funciones primitivas se hayan automatizado suficientemente” (p.108).

En los aprendizajes iniciales cobra relevancia la lectura de palabras. Para ello es necesario el dominio del principio alfabético, cuando se trata de sistemas de escrituras alfabéticas, como es el caso del español.

Pero no se trata de un dominio aislado, el de la decodificación, dado que la finalidad última de la lectura es la comprensión de textos progresivamente más complejos.

La decodificación y la comprensión tienen una relación de complementariedad, aunque suponen procesos subyacentes distintos e implican, por lo tanto, recursos de evaluación e intervención diferenciales. La lectura fluida (leer con una rapidez, precisión y entonación adecuadas) es una condición necesaria pero no suficiente para una lectura comprensiva.

La fluidez no suele ser considerada por los docentes que trabajan con niños mayores, fundamentalmente de los últimos años de la escolaridad primaria, y con adolescentes y jóvenes, en la secundaria, en tanto se la concibe como objeto de intervención de los primeros años de la escolarización. Además se la suele percibir como una consecuencia de la lectura y no como un factor facilitador esencial (Guerin & Murphi, 2015).

La comprensión lectora puede ser entendida como un proceso mental de construcción de significado a partir del contenido del texto. Cuando se lee un texto, se ponen en juego un conjunto diverso y complejo de operaciones cognitivas. La comprensión constituye en consecuencia el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información proporcionada por el texto y el conocimiento del mundo almacenado en su memoria (Gottheil, Fonseca et. al, 2011; Graesser, Gernsbacher, & Goldman, 1997). Implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto. No constituye una habilidad unitaria sino que integra diferentes competencias (Abusamra, 2010).

### 3. MÉTODO

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo vinculado a la exégesis de textos. Se trata de un estudio teórico basado en la revisión y análisis crítico de aportes de investigaciones sobre una temática particular, en este caso, la intervención en la comprensión de textos (Montero & León, 2007). Parte de considerar, en principio, dos meta-análisis (NRP, 2000; Ripoll & Aguado, 2014) que se han centrado en sintetizar la investigación realizada sobre intervenciones para la mejora de la

comprensión lectora en inglés y en español. Asimismo, se consideró un libro de reciente publicación (Jetton & Shanahan, 2012) que ha basado varios de sus capítulos en búsquedas en las bases ERIC y PsycINFO, incluyendo en las mismas los siguientes términos: *comprehension*, *comprehension instruction*, *learning with text*, *understanding text*. La revisión realizada permitió delimitar la relevancia de ciertos autores y grupos de trabajo internacionales en la temática, tales como el RAND Reading Study Group (Snow, 2002; Biancarosa & Snow, 2006), el grupo conducido por Guthrie y Wigfield (Guthrie, McRae, Coddington, Klauda, Wigfield & Barbosa, 2009; Guthrie, Wigfield, & Klauda, 2012) quienes desarrollaron un marco instruccional conocido como CORI (Concept-Oriented Reading Instruction), entre otros. Asimismo, pudo corroborarse un uso extendido del marco instruccional desarrollado por Palincsar y Brown (1984) denominado “enseñanza recíproca” (*reciprocal teaching*). Por último, se seleccionaron dos programas de intervención elaborados y publicados por grupos de investigación con desarrollo en Argentina, ya que resultaba de interés considerar también la producción local (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, De Beni & Cornoldi, 2011; Gottheil, Fonseca, Aldrey, Lagomarsino, Pujals, Pueyrredon, Buonsanti, Freire, Lasala, Mendivelzúa, & Molina, 2011).

#### 4. RESULTADOS

En los últimos años se han diseñado intervenciones que tienden a favorecer el desarrollo de la comprensión en la forma de programas. Muchos de ellos, sostenidos en marcos teóricos cognitivos y psicolingüísticos, delimitan áreas o habilidades que se proponen desarrollar mediante lo que se han denominado “ejercicios de lápiz y papel”. Se reconoce a la comprensión como proceso multicomponential y esas múltiples habilidades implicadas en la construcción del significado a partir de los textos se convierten en el objeto de la intervención.

A continuación se comentan brevemente programas de intervención desarrollados para favorecer la comprensión.

##### ***Enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984)***

Uno de los llamados “marcos instruccionales” más citados en la bibliografía especializada es el de la enseñanza recíproca, término acuñado por Palincsar y Brown (1984) para designar un conjunto de estrategias que pueden enseñarse a los alumnos para mejorar su comprensión (Rosenshine & Meister, 1994).

En términos generales, la enseñanza recíproca se refiere a una metodología que pone el acento en la interacción dialógica del alumno o los alumnos con el profesor, o en algunos casos con otro alumno, bajo el rol de tutor. La idea central es que el sujeto que maneja ciertas estrategias, las moldee y las regule para ponerlas en juego a la hora de la lectura y la comprensión de un texto.

La metodología propone cuatro estrategias centrales que deben guiar la interacción: por un lado se encuentra la clarificación, que consiste en la dilucidación de palabras o partes del texto que no son claros. El resumen es otra de las estrategias, y consiste en jerarquizar la información proporcionada por el texto en importante y secundaria. La formulación de preguntas se refiere a la estrategia por medio de la cual se hacen preguntas al texto, nuevamente exige la diferenciación entre ideas principales y secundarias y se le proporcionan a los alumnos ciertas pistas para preguntar, con los indicadores: quién, qué, dónde, por qué y cuándo. La última de las estrategias se denomina predicción, y consiste en que el alumno anticipe qué va a suceder en los párrafos siguientes del texto, realizando inferencias y valorando las mismas.

El marco instruccional de la enseñanza recíproca se funda en aportes de la psicología cognitiva y de la psicología histórico-cultural. Esta influencia se constata en los siguientes supuestos:

- Todos los procesos psicológicos aparecen primero en un plano interpersonal y luego intrapersonal, de ahí el carácter profundamente dialógico de la propuesta.
- El profesor o el alumno más capaz sirven de andamiaje al proceso de comprensión, es decir que la enseñanza recíproca se propone ser un espacio de zona de desarrollo próximo que medie lo que el alumno no puede realizar solo en la actualidad pero que podrá realizarlo en el futuro.
- Las actividades de la enseñanza recíproca se proponen en contexto, es decir que se realiza con un fin determinado claro para el profesor y el o los alumnos y se realiza con textos completos, y significativos para los actores.

### ***Un modelo cultural mediacional de la instrucción en lectura: Cuestión-Pre-guntar-Leer (Griffin, Díaz, King & Cole, 1989, citado en Cole, 1999)***

En este punto se recupera una experiencia de intervención realizada para favorecer la comprensión desde el enfoque teórico de la Psicología Cultural. Es presentada por Cole (1999) en su libro *Psicología Cultural*. Si bien se hace referencia a trabajos de la década del '80 y '90, resultan interesantes en tanto conciben a la lectura como una actividad conjunta siendo central el modo en que los adultos organizan un "medium cultural para la lectura" (p. 240).

Se trata de una actividad no obligatoria realizada a contraturno de la escuela. Se denomina al espacio "Colegio de Campo de Crecimiento". El objetivo era que los niños participen en una actividad en la que está implicada la lectura antes que puedan leer de modo autónomo (transferencia progresiva de la responsabilidad). Se trata de crear un medium estructurado para el desarrollo de la lectura que andamie la participación de los niños, incluso antes de saber leer. En la actividad participaban 24 niños, divididos en dos grupos de 12 cada uno. La mitad de los niños "encajaban en la definición clínica de alumnos con dificultades de aprendizaje" (p. 237). Se seleccionaron textos potencialmente interesantes para ellos. Se utilizó un procedimiento basado

en un conjunto de herramientas, roles y división del trabajo inspirados en el procedimiento de enseñanza recíproca de Palinscar & Brown (1984). Cada rol correspondía a una parte hipotética diferente del acto íntegro de la lectura. Cole (1999) representa la actividad a través del triángulo mediacional expandido propuesto por Engeström (1987, 2001).

La estructura Global de *Cuestión-Preguntar-Leer*, incluía:

- Conversación sobre metas (a largo, medio y corto plazo): debate sobre las diversas razones que los niños podían tener para querer aprender a leer.
- Distribución de roles (impresos en fichas). Cada participante era responsable de desempeñar al menos un rol en la actividad completa: la persona que pregunta sobre palabras difíciles de pronunciar; la persona que pregunta sobre palabras difíciles de comprender; la persona que hace una pregunta sobre la idea principal del pasaje; la persona que decide qué sujeto responderá a las preguntas hechas por otros; la persona que pregunta sobre lo que va a suceder después.
- Lectura silenciosa. Reparto del texto del día, un párrafo a la vez. Los participantes (incluido el instructor y un lector competente, normalmente un estudiante universitario, lo mismo que los niños) leían en silencio.
- Realización de los roles.

Cole se interesa en los textos, las fichas con roles y la perturbación selectiva del funcionamiento fluido del guion PL. Se centra en el proceso in situ de coordinación y descoordinación en torno a la actividad con guion como una fuente clave de datos sobre la capacidad de los niños individuales para interiorizar los roles que figuran en el.

### ***Programa Leer para Comprender (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, De Beni & Cornoldi, 2011)***

Es un instrumento para desarrollar la comprensión basado en un modelo multi-componencial de la comprensión de textos que reconoce distintas áreas organizadas en tres grandes núcleos:

- Núcleo relativo al contenido (ligado a habilidades de base): incluye las áreas de esquema básico del texto, hechos y secuencias y semántica léxica.
- Núcleo relativo a la elaboración (que comprende los procesos de integración de la información): incluye las áreas de estructura sintáctica, cohesión textual e inferencias
- Núcleo relativo a la metacognición (que se centra en las habilidades de monitoreo y control): incluye las áreas de intuición del texto, flexibilidad y errores e incongruencias.

Estos tres núcleos convergen en otras dos áreas: jerarquía del texto (vinculada a la diferenciación de aspectos principales y secundarios) y modelos mentales.

Se ha diseñado un programa destinado a niños de entre 9 y 12 años y otro destinado a los tres primeros años de la escolaridad secundaria (1º, 2º y 3º).

El programa trabaja selectivamente sobre las 11 áreas. Se considera que para desarrollar una habilidad compleja puede ser productivo operar en paralelo, pero de manera independiente, sobre algunos componentes. La frecuencia ideal de intervención es dos veces por semana, 40 minutos cada vez. El esquema de entrenamiento puede ser aplicado individual o colectivamente. La modalidad general prevé una fase de trabajo individual y una fase de discusión grupal sobre resultados y dificultades de las tareas.

### ***Programa LEE comprensivamente (Gottheil, Fonseca, Aldrey, Lagomarsino, Pujals, Pueyrredón, Buonsanti, Freire, Lasala, Mendeivelzúa y Molina, 2011).***

Es un programa de entrenamiento cuyo objetivo fundamental es aprender, incorporar y afianzar estrategias de comprensión lectora, en niños de 3º y 4º grado. Puede ser utilizado en otros niveles de acuerdo a la competencia lectora, por esto se lo ha incluido dentro del corpus de análisis ya que en la práctica hemos observado que es posible su utilización a la finalización de la escolaridad primaria, incluso al inicio de la secundaria.

Se presentan dos personajes que harán un viaje para aprender a comprender disfrutando de la lectura: Leo y Lea. Está organizado en 16 unidades de trabajo denominadas estaciones, estructuradas con un mismo formato y secuenciadas en orden de dificultad. Cada unidad se organiza alrededor de tres etapas, de acuerdo al momento en el que se trabaje: “Antes de leer”, “Lectura activa” y “Después de leer”.

Cada unidad se organiza a partir de cuatro ejes, a saber: vocabulario, monitoreo o autorregulación de la comprensión, producción de inferencias y comprensión de la estructura del texto.

A diferencia del anterior, no propone el desarrollo en paralelo de diversos componentes sino que organiza secuencias en las que pueden desarrollarse en simultáneo, a partir de la lectura de un texto breve, diferentes habilidades ligadas a los ejes que se propone trabajar el programa.

El análisis de los programas de intervención y de la bibliografía a ellos vinculada, permite delimitar ejes temáticos relevantes para el abordaje de la orientación educativa en la educación secundaria, en lo relativo a la promoción de la comprensión de textos, a saber:

#### ***a. La fluidez lectora (FL) y su consideración como constructo multidimensional que mantiene complejas relaciones con la comprensión lectora (CL)***

Si bien muchas de las propuestas de intervención en CL no incluyen tareas vinculadas a la FL; todas convergen en señalar que la misma constituye una condición necesaria aunque no suficiente para que el lector pueda construir significado interactuando con material escrito.

González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2014) señalan que existe falta de consenso en la definición de la fluidez. Desarrollaron una escala en español que permite examinarla como constructo multidimensional. Consideran, además de la velocidad y la precisión, la prosodia. Ésta última incluye cuatro dimensiones principales:

el volumen de lectura, asociado a la intención del texto; la entonación de los distintos tipos de oraciones; el patrón de pausas; y la segmentación del texto en bloques significativos. Asimismo, los autores señalan que los estudios que analizan las relaciones entre FL y CL indican una relación entre fluidez y lectura prosódica, además de una relación causal entre lectura prosódica y comprensión lectora.

En un reciente artículo, Guerin & Murphi (2015) señalan que la prosodia es un elemento central de la fluidez. Es un término utilizado para describir cómo los sujetos que leen fluidamente utilizan el acento, el tono y la entonación para comunicar el significado de lo que están leyendo. La instrucción centrada en las características prosódicas de la lectura es reconocida como una parte importante de los programas que tienden a fortalecer las habilidades lectoras de los adolescentes. Existen estudios que indican que hay una fuerte correlación entre la prosodia oral y la lectura comprensiva silenciosa. Wharton-McDonald & Swiger (2009) señalan que el reconocimiento automático de palabras y la fluidez son requisitos para la comprensión. Rasinski y sus colaboradores (2005) reportaron que la fluidez representó en uno de sus estudios el 28% de la diferencia en comprensión.

Sin embargo, estos resultados derivados de la investigación, no han impactado significativamente en las prácticas en tanto que suele ser poco frecuente observar en las aulas intervenciones que intenten garantizar la mejora en la fluidez lectora de adolescentes.

#### *b) Lenguaje académico y comprensión lectora*

Un área considerada prioritaria en los estudios sobre comprensión lectora y en los programas de intervención que se proponen su promoción o mejora, es la del vocabulario.

Jetton y Lee (2012) afirman que el vocabulario utilizado en textos disciplinares propios de la escolaridad secundaria puede ser difícil de comprender para los adolescentes por dos razones. Primero, porque las palabras que los estudiantes podrían normalmente conocer y usar en su lenguaje cotidiano tienen significados especializados en los textos propios de las diferentes disciplinas. Segundo, los textos disciplinares contienen un vocabulario altamente especializado relevante para la disciplina pero infrecuente en los contextos cotidianos. Por ejemplo, los conceptos de meiosis y mitosis en biología. Asimismo, los autores reflexionan acerca del alto nivel de abstracción que el vocabulario disciplinar implica así como cierto tono impersonal y autoritario que se suele utilizar en los textos para generar objetividad y credibilidad, lo que puede resultar poco atractivo para el lector adolescente.

Uccelli y Meneses (2014) señalan que el desarrollo del lenguaje (el que obviamente no se reduce al vocabulario) durante la preadolescencia ha recibido escasa atención debido a la creencia de que el proceso del desarrollo del lenguaje se circunscribe principalmente a los primeros años de vida. Sostienen que si bien estudios recientes empiezan a identificar la preadolescencia como una etapa de crecimiento significativo en las habilidades de lenguaje académico, algunos expertos han subrayado que este constructo solo cuenta hasta el momento con definiciones imprecisas

o reduccionistas. Por lo tanto, plantean la importancia de avanzar en la identificación de habilidades clave de lenguaje académico (HCLA), que incluyan pero vayan más allá del vocabulario. Esto se torna relevante para ampliar el conocimiento sobre el desarrollo de lenguaje y para ofrecer evidencia que esclarezca la relación entre lenguaje y CL y, de esa manera, poder diseñar intervenciones pedagógicas que mejoren la comprensión de textos académicos.

El constructo HCLA ha permitido especificar un conjunto de habilidades de lenguaje trans-disciplinarias que corresponden a recursos lingüísticos recurrentes en textos académicos, pero poco frecuentes en el lenguaje cotidiano (Uccelli & Meneeses, 2014; Snow & Uccelli, 2009).

*c) La concepción multicomponencial de la comprensión como base para la construcción de propuestas de intervención*

Los programas de intervención considerados, basados en los aportes de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística, adoptan un enfoque de la comprensión que acentúa su carácter multicomponencial. Es decir, que están implicados múltiples procesos y habilidades. Los mismos se operacionalizan en los programas en las diversas actividades que se les proponen a los sujetos para mejorar su rendimiento en tareas de comprensión. El National Reading Panel en su revisión (NRP, 2000), especifica, por ejemplo, siete estrategias importantes para promover el desarrollo de la CL: la supervisión de la propia comprensión, el aprendizaje cooperativo, los organizadores gráficos, la instrucción sobre la estructura y el contenido de los textos narrativos, la respuesta a preguntas, la generación de preguntas y el resumen.

*d) La importancia atribuida a las interacciones y al formato que éstas asumen en los programas de intervención.*

En la revisión realizada, un marco instruccional que suele ser retomado es el de la denominada “enseñanza recíproca”, propuesto originalmente por Palincsar y Brown (1984). Implica el establecimiento de un diálogo entre docente y estudiantes en relación con un texto escrito que se intenta comprender. El significado se construye de modo colaborativo a través de cuatro actividades principales: resumir, clarificar, formular preguntas y predecir. Estas actividades adquieren valor en tanto que implican el desarrollo de estrategias específicas de comprensión. En principio dos estrategias resultan transversales a todo el desarrollo de la actividad: una es la comprensión del propósito de la lectura y otra la activación de los conocimientos previos relevantes. Luego se mencionan la realización de inferencias, la diferenciación de las ideas principales de las secundarias, la evaluación crítica de la consistencia interna del contenido y el monitoreo de la propia comprensión.

Los programas analizados se diferencian en cuanto a la importancia que le atribuyen al formato de las interacciones sociales (entre docente y estudiantes y/o entre pares) durante la lectura comprensiva. En algunos casos solo introducen indicaciones generales ligadas a la importancia del establecimiento de un adecuado rapport y la distinción de un momento de trabajo individual y de otro colectivo que funciona más como espacio de revisión de los ejercicios resueltos que como espacio de realización

conjunta de una actividad. En otros casos la estructura misma de la intervención se organiza alrededor de los intercambios, aunque sin desconocer cuáles son los procesos o las estrategias cuyo desarrollo se intenta promover.

## 5. IMPLICACIONES PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Una cuestión a abordar refiere a cómo pueden actualizarse este conjunto de saberes procedentes, principalmente, de la investigación, en el diseño de intervenciones psicoeducativas en el contexto escolar. Es decir, ¿cómo puede el psicólogo educacional diseñar intervenciones que promuevan el aprendizaje de la lectura y la escritura y que prevengan las posibles dificultades en dicho proceso, cuando desarrolla su labor en una escuela?

Para comenzar es posible establecer algunas líneas generales de acción, vinculadas a la alfabetización, que pueden derivarse de la consideración del rol, funciones y responsabilidades del Orientador Educacional (OE), tal como aparecen referidos en la Disposición 76/08 (Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social). Esto es interesante ya que el Psicólogo Educacional (en adelante, PsE), en el rol de OE, puede integrar los denominados Equipos de Orientación Escolar (EOE), cuyo accionar se especifica en la mencionada disposición.

Una primera cuestión que se puede señalar se liga a la intervención del OE en la construcción colectiva que implica el Proyecto Institucional. Aquí resulta clave la posibilidad de convertirse en alguien capaz de visibilizar a la alfabetización como proceso inscripto en el marco de dicho Proyecto. Esto implica comprender el papel central del aprendizaje de la lectura y la escritura para la promoción de trayectorias educativas enriquecidas. A su vez, supone asumir una perspectiva de proceso (no es un aprendizaje que suceda de un momento para otro) y de co-responsabilidad (la responsabilidad se encuentra distribuida, no encapsulada en la figura de un agente particular, si bien puede haber diferentes niveles de responsabilidad).

Una segunda cuestión alude al nivel de conocimiento que el PsE tiene de los Diseños Curriculares vigentes para el nivel en que se intervenga, específicamente del área de Prácticas del Lenguaje. Aquí la intervención puede asumir el formato de la cooperación con otros agentes en el análisis crítico y la implementación de los mencionados Diseños.

En tercer lugar, resulta central el trabajo colaborativo junto a directivos, docentes y familia para el diseño creativo de propuestas alfabetizadoras que atiendan a las particularidades de la comunidad educativa, principalmente de los sujetos del aprendizaje, y que favorezca la reflexión sobre las prácticas y los resultados obtenidos a partir de las mismas.

Tellez (2004), profesor en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED, presenta tres modalidades principales de intervención del PsE en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: estrategias de intervención infusivas, aditivas e intermedias.

Por estrategia infusiva se entiende que la intervención en lectura y escritura se incluye en el currículum, como parte de las planificaciones de aula y en cada una de las asignaturas y áreas de conocimiento. Implica trabajar sobre el proyecto institucional y las planificaciones de aula, por lo que supone trabajo en equipo. Se requiere entonces una transversalidad de los contenidos procedimentales y se vincula a un modelo colaborador-dinamizador.

Una de las ventajas de esta forma de trabajo es que se evita el problema de la transferencia, tanto por parte del docente como por parte de los alumnos, ya que se favorece el uso de estrategias en contextos específicos.

Las dificultades se relacionan con la inexistencia de una programación concreta a seguir y la necesidad de llegar a establecer un plan de trabajo compartido lo que precisa de un alto nivel de motivación e implicación de los docentes, a la vez que altas exigencias formativas.

Los marcos instruccionales como la Enseñanza Reciproca y Cuestión-Preguntar-Leer, que no tienen una secuencia de actividades pre-establecida, ni materiales de trabajo, son posibles de articular con estrategias de tipo infusivas.

La estrategia aditiva se refiere a la aplicación de un programa específico de lectura y/o escritura, en un horario determinado, de manera paralela a las dinámicas del aula. Según Repetto (2003):

“En orientación educativa se entiende por programa toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto...” (p. 295)

Las ventajas de esta modalidad de trabajo es que permite dar fundamento teórico a la intervención y ofrece una secuencia diseñada de actividades orientada a la consecución de los objetivos propuestos. Además, posibilita organizar y utilizar mejor el tiempo, dedicando la mayoría al logro de los objetivos del programa.

Las dificultades o desventajas se refieren a la dificultad de transferir lo aprendido a otros contextos distintos de aquel en se ha producido dicho aprendizaje. Por otro lado, la aplicación del programa suele quedar restringida a algún profesional especializado o a algún docente. Por esto se dificulta la implicación de otros agentes en el proceso, de forma que tiene poca incidencia en la dinámica general de la institución. En consecuencia, resulta difícil su integración en el currículum. En relación con los alumnos, la saturación de los horarios escolares hace difícil que se dedique un tiempo específico a la aplicación de estos programas. El Programa Leer para Comprender y el Programa LEE, son claramente ejemplos de esta estrategia de intervención.

La estrategia intermedia busca ir desde la aplicación del programa hacia la infusión curricular. Se parte de la aplicación del programa. Esto se complementa con grupos de trabajo en la institución para favorecer la reflexión y valoración sobre las

actividades desarrolladas. En estos grupos participan quiénes aplican el programa y otros docentes interesados en incorporar nuevas estrategias a las dinámicas cotidianas del aula.

Entre las ventajas cabe remarcar que en dicha estrategia, se favorece la transferencia, ya que se puede partir de utilizar los materiales del programa para ir incluyendo gradualmente aquellos materiales con los que trabajan los docentes en sus clases. Los programas pueden convertirse en un instrumento mediador del aprendizaje tanto de los docentes como de los estudiantes.

Otra de las formas de trabajo interesantes para mejorar la comprensión de textos en la escuela se refiere a la intervención basada en proyectos (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2008). Por proyecto se entiende una secuencia de situaciones de enseñanza que se extienden en el tiempo (uno o dos meses y hasta todo un cuatrimestre), con una frecuencia cotidiana o semanal y suponen la elaboración de un producto final tangible. Puede partirse de la elaboración colectiva de un proyecto vinculado a la alfabetización (por ejemplo, la lectura y la escritura de cuentos de terror o de fábulas para elaborar un libro a presentar en un acto escolar o en un evento cultural determinado). Dicho proyecto podría desarrollarse de modo transversal en diferentes cursos y las intervenciones basarse en los conocimientos actuales sobre la lectura y la escritura. Se pueden diseñar espacios de trabajo áulicos ligados a un único curso escolar y otros espacios compartidos entre diferentes cursos, que incluso tengan lugar fuera del aula.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios sobre la comprensión de textos realizados en las últimas décadas retoman, fundamentalmente, los aportes de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística, los que la conciben como un constructo multicomponencial. A partir de los resultados obtenidos en numerosas investigaciones se han diseñado propuestas de intervención que persiguen el objetivo de desarrollar la comprensión de textos en sujetos con o sin dificultades.

En los programas descriptos se enfatiza, en concordancia con las investigaciones sobre el tema, el papel del vocabulario, del conocimiento previo, de la realización de inferencias y de la metacognición. Sin embargo, se diferencian en diversos aspectos: en el modo en que se organizan y secuencian las actividades (por ejemplo, por “áreas”, homogéneas en contenido, vinculadas a los procesos a desarrollar o por “estaciones”, heterogéneas en contenido, en las que se trabajan diversos procesos cognitivos “antes”, “durante” y “después” de la lectura de un texto), en el papel atribuido a las interacciones sociales durante el desarrollo de la propuesta, en la modalidad de administración, entre otros.

Las investigaciones que se centran en el aprendizaje que realizan los adolescentes a partir de los textos, plantean interrogantes referidos al modo en que las

distintas estrategias o procesos que se desarrollan a través de los programas, se ponen en juego cuando se trata del abordaje de textos disciplinares caracterizados por su carácter altamente especializado y técnico. Otro aspecto central se vincula a la especificidad del contexto escolar y las posibilidades y límites de la utilización de los programas en dicho ámbito.

Las modalidades de intervención como las descritas por Cole (1999) o el modelo de la “Enseñanza Recíproca” (Palincsar & Brown, 1984) pueden fácilmente recontextualizarse en las aulas de escuela secundaria. En este sentido, constituye un objetivo de la investigación en que se inscribe este trabajo, analizar comparativamente el conjunto de propuestas organizadas en forma de programas que apuntan al desarrollo de la CL y las prácticas áulicas cotidianas al inicio de la escolaridad secundaria. En investigaciones llevadas a cabo por Ness (2007) se halló que solo el 3% del tiempo de instrucción se dedicó a la enseñanza explícita, al modelado y andamiaje de los estudiantes en la comprensión de textos, en las clases habituales.

La lectura constituye una actividad humana compleja que requiere de formas especializadas de interacción para su aprendizaje. Se ha considerado que implica el dominio de procesos de decodificación a la vez que la construcción de significado a partir del texto.

Las investigaciones vinculadas a programas de intervención en CL permiten delimitar algunos desafíos relativos a la enseñanza.

La enseñanza de la lectura no culmina cuando los alumnos demuestran leer correctamente en voz alta un texto. Alguien puede decodificar con fluidez pero no comprender en absoluto lo que lee. El desarrollo de la comprensión implica la participación de procesos de alto orden como la elaboración sintáctica y semántica de las oraciones, la integración de la información, la realización de inferencias, procesos no automáticos que suponen gran cantidad de recursos cognitivos.

Sin embargo, aprender a leer fluidamente está lejos de ser un aprendizaje secundario. La fluidez no suele ser considerada por los docentes que trabajan con niños mayores, fundamentalmente de los últimos años de la escolaridad primaria, y con adolescentes y jóvenes, en la secundaria, en tanto se la concibe como objeto de intervención de los primeros años de la escolarización. Además se la suele percibir como una consecuencia de la lectura y no como un factor facilitador esencial (Guerin & Murphi, 2015).

Por otro lado, cuando los niños comienzan la escolaridad secundaria el desarrollo del lenguaje no ha culminado. Aprender a partir de los textos propios de las diferentes disciplinas supone el dominio de numerosas habilidades ligadas al lenguaje académico, las que deben ser enseñadas.

Para finalizar, la revisión realizada enfatiza la importancia del formato que adoptan las interacciones entre docente y alumnos y/o entre pares en el aprendizaje y la enseñanza de la lectura comprensiva, entendida como un proceso de resolución de problemas. Tal como señala Cole (1999):

... creemos que el éxito de los esfuerzos de los adultos depende de manera crucial de que éstos organicen un “*médium* cultural para la lectura” que tenga las propiedades de la cultura que he estado subrayando aquí: debe utilizar artefactos (principalmente el texto, pero no sólo él), debe ser proléptica, y debe orquestar las relaciones sociales para coordinar de una manera efectiva al niño con el sistema de mediación que se va a adquirir (p.240).

Enviado: 28-6-2017

Revisión recibida: 3-8-17

Aceptado: 30-8-2017

## Referencias

- Abusamra, V. Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010) *Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Alegría, J. (2006). *Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades —20 años después*. *Infancia y Aprendizaje* 29 (1), 93-111.
- Biancarosa, C., & 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* (2<sup>nd</sup> ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- DiNIECE/ONE (2013). *Informe de resultados ONE 2013. Muestra 2°/3° año*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Provincia de Buenos Aires.
- Disposición 76/08. *Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social*. Buenos Aires: DGCyE.
- Enesco, I. & Delval, J. (2006). Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y aprendizaje*, 29 (3), 249-267.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001) Cap. 3. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 78-118). Buenos Aires: Amorrortu.

- González-Trujillo, M.C.; Calet, N.; Defior, S., & 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., & Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente*. Libro Teórico y de Actividades. Buenos Aires: Paidós.
- Graesser, A., Gernsbacher, M.A., & Goldman, S.S. (1997). Cognición. En T.A. van Dijk (ed.), *El discurso como estructura y proceso*, (pp.292-331). Barcelona: Gedisa.
- Guerin, A., & Murphy, B. (2015) Repeated Reading as a Method to Improve Reading Fluency for Struggling Adolescent Readers. *International Literacy Association. Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (7), 551-560.
- Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Klauda, S. L., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2009). Impacts of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low – and high-achieving readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 195-214.
- Guthrie, J. T.; Wigfield, A. & Klauda, S. L. (2012) Adolescents' Engagement in Academic Literacy. University of Maryland, College Park.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2013). Sistema de Estadísticas Sociodemográficas (SESD) Tasas de repitencia, sobreedad, y abandono interanual por nivel de educación, por provincia. Total del país. Años 2012-2013.
- Jetton, T. L. & Lee, R. (2012) Cap. 1. Learning from Text. Adolescent Literacy from Past Decade. En T. L. Jetton & C. Shanahan (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.
- Jetton, T. L., & Shanahan, C. (2012). *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies*. New York: The Guilford Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Ley de Educación Nacional 26.206. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Molinari Marotto, C. (1998). Comprensión del texto. En C. Molinari Marotto, *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.
- Morais, J. (1989). *El arte de leer*. Buenos Aires: Aprendizaje Visor.

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: Author
- Ness, M. (2007). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms. *Phi Delta Kappan*, 89 (3), 229-231.
- 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.
- Olson, D. (1997). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Piacente, T. (2009). Especificidad de la evaluación psicológica en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito. Evolución y estado actual. *RIDEP*, 28 (2) 135-148.
- Polsell Sweet, A., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Rasinski, T. V.; Padak, N. D., McKeon, C. A.; Wilfong, L. G.; Friedauer, J. A.; Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 4 (1), 22-27.
- Repetto, E. (2003) (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, 1. Madrid, España: UNED.
- Ripoll, J. C., & 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.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación (2017) *Aprender 2016. Informe de resultados*. Recuperado de [http://www.educacion.gob.ar/data\\_storage/file/documents/reporte-nacional-aprender-2016-59281572b7560.pdf](http://www.educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/reporte-nacional-aprender-2016-59281572b7560.pdf)
- Silvestri, A. (2001). *La adquisición discursivo cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis Doctoral (Inédita). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.
- Téllez, J. A. (2004) *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.

- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Uccelli, P. & Meneses, A. (2014) Habilidades de lenguaje académico y su aplicación con la comprensión de la lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*, 10: 179-206.
- UNESCO (2013). *Segundo Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Repensar la Alfabetización*. Hamburgo: UIL, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Wharton-McDonald, R. & Swiger, S. (2009) Developing higher order comprehension in the middle grades. In S.E. Israel & G. G. Duffy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 510-530). New York: Routledge.

