



ESCOLA DE
HUMANIDADES

LETRÔNICA

Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS

Letrônica, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 1-14, jan.-dez. 2025

e-ISSN: 1984-4301

<http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2025.1.48020>

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA (A)TÍPICA EM MONOLÍNGUES E BILÍNGUES À LUZ DA PSICOLINGÜÍSTICA

La enseñanza de la comprensión de textos en la educación secundaria: aportes de la investigación y desafíos pendientes

O ensino da compreensão de textos no ensino médio: contribuições da pesquisa e desafios pendentes

Teaching reading comprehension in secondary education: contributions from research and outstanding challenges

Juliana Tonani¹

orcid.org/0000-0003-4822-3839
jtonani@conicet.gov.ar

Victoria Arnés¹

orcid.org/0000-0002-5378-9522
varnes@psico.unlp.edu.ar

Valeria Abusamra^{1,2}

orcid.org/0000-0002-2954-8665
yabusamra@gmail.com

Recebido em: 15 maio. 2025.

Aprovado em: 29 out. 2025.

Publicado em: 15 dez. 2025.

Resumen: Enseñar de modo explícito a comprender textos en la escuela secundaria proporciona oportunidades para que las y los estudiantes puedan leer crítica y autónomamente textos cada vez más complejos, diversos y específicos de cada asignatura para aprender a través de ellos. El siguiente artículo se propone revisar estudios teóricos y empíricos sobre la enseñanza de la comprensión de textos en la educación secundaria. Primero, se hace referencia a los desafíos propios del nivel educativo en materia de alfabetización. Luego se retoman los distintos aportes que desde la investigación se han generado para promover la enseñanza de la comprensión de textos en la escuela secundaria. Específicamente, se exponen algunas líneas de investigación en el contexto iberoamericano. Finalmente, se reflexiona sobre los desafíos pendientes en busca de consolidar una ciencia de la enseñanza de la lectura.

Palabras clave: comprensión de textos; lectura; enseñanza; educación secundaria.

Resumo: O ensino explícito da compreensão de texto no ensino médio oferece oportunidades para que os estudantes possam ler de maneira crítica e autônoma textos cada vez mais complexos, diversos e específicos de cada disciplina, a fim de aprender por meio deles. Este artigo tem como propósito revisar as contribuições teóricas e empíricas sobre o ensino da compreensão de textos no ensino médio. Primeiramente, faz-se referência aos desafios da alfabetização nesse nível de ensino. Em seguida, são retomadas diferentes contribuições que foram geradas a partir de pesquisas para promover o ensino da compreensão de textos no ensino médio. Especificamente, são apresentadas algumas linhas de investigação no contexto ibero-americano. Por fim, reflete-se sobre os desafios ainda presentes na busca pela consolidação de uma ciência do ensino da leitura.

Palavras-chave: compreensão de textos; leitura; ensino; ensino médio.

Abstract: Explicitly teaching reading comprehension in secondary school offers students opportunities to read increasingly complex, diverse and subject-specific texts critically and independently, in order to learn through them. This article aims to review theoretical and empirical contributions regarding the teaching of reading comprehension in secondary education. First, it addresses the specific challenges of this educational level in terms of literacy. Then, it examines various contributions from research aimed at promoting reading comprehension instruction in secondary school. Specifically, it presents some lines of research within the Ibero-American context. Finally, the article reflects on the ongoing challenges in the pursuit of consolidating a science of reading instruction.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CONICET-CIIPME), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

² Universidad de Buenos Aires (UBA); Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina); Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Keywords: reading comprehension; reading; teaching; secondary education.

Introducción

La lectura y la escritura son herramientas fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía (Unesco, 2020). En tanto habilidades culturales, requieren de enseñanza explícita y se desarrollan a lo largo de toda la vida en contextos que van alcanzando complejidad creciente. En la escuela, la lectura y la comprensión de textos son centrales no solo porque permiten el acceso a otros saberes (Roldán, 2019) sino, fundamentalmente, por su potencial epistémico (Bereiter; Scardamalia, 2013; Serrano, 2014; Solé, 2018). Asimismo, frente a una sociedad caracterizada por la ubicuidad tecnológica, resulta insoslayable que las y los estudiantes sean capaces de operar con múltiples fuentes y evaluar la calidad de la información de manera crítica. En particular, enseñar de modo explícito a comprender textos proporciona oportunidades para que las y los estudiantes puedan leer crítica y autónomamente cada vez más complejos, diversos y específicos de cada asignatura de manera de poder aprender a través de ellos.

Dada su relevancia, el objetivo de este trabajo es sintetizar aportes teóricos y empíricos sobre la enseñanza de la comprensión de textos en la educación secundaria. Se trata de un estudio de carácter teórico basado en la revisión y articulación de investigaciones y trabajos de referencia en la temática (Montero; León, 2007). En primer lugar, en línea con el análisis propuesto por Goldman y Snow (2015), se articulan distintos aportes teóricos que permiten desarrollar las múltiples dimensiones que intervienen e interactúan al comprender un texto considerando los desafíos propios del nivel educativo. En segundo lugar, se presentan tres recomendaciones basadas en evidencia para la enseñanza de la comprensión de textos en la escuela secundaria (Biancarosa; Snow, 2006; Kamil *et al.*, 2008; Kosanovich; Reed; Miller, 2010; Quigley; Coleman, 2019) y, sobre esta base, se examina la producción científica desarrollada en el contexto iberoamericano. Para ello,

se recuperan metaanálisis, revisiones sistemáticas y estudios teóricos y empíricos relevantes para el área de estudio. Finalmente, se reflexiona acerca de los desafíos pendientes.

1 Comprender textos en la escuela secundaria

De acuerdo con el modelo propuesto por el RAND Reading Study Group (Snow, 2002), la comprensión de textos supone un fenómeno complejo en el que intervienen el texto, el lector y la actividad en la que se enmarca la lectura. El conjunto de estos elementos, a su vez, interactúan en un contexto sociocultural más amplio.

Este modelo permite reflexionar acerca de la enorme diversidad de situaciones de lectura en las que participan las y los estudiantes en la escuela. Específicamente, a partir del análisis de cada uno de los elementos, Goldman y Snow (2015) se preguntan qué tipo de instrucción es necesaria para el desarrollo de la alfabetización en la educación secundaria. Tomando de referencia su esquema expositivo, se revisa la bibliografía sobre la temática en busca de responder a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las habilidades que necesitan las y los estudiantes para comprender los textos en la escuela secundaria? ¿A qué demandas se enfrentan para resolver las tareas escolares? ¿Qué características tienen los textos académicos? ¿Qué cambios genera la mediación tecnológica?

1.1 Lectores

Shanahan y Shanahan (2008) proponen un modelo de alfabetización que contempla tres niveles: alfabetización básica, alfabetización intermedia y alfabetización disciplinar, evidenciando su carácter progresivo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje y la enseñanza de la lectura a lo largo de la escolaridad implican una progresión que va desde habilidades más generales y transferibles a distintos textos y tareas, hacia formas de lectura más especializadas, propias de cada área del conocimiento disciplinar.

1.1.1 Alfabetización básica

La alfabetización básica suele desarrollarse en los primeros años de la educación primaria y abarca habilidades como la decodificación, el reconocimiento de palabras de alta frecuencia, el conocimiento de estructuras textuales comunes y la comprensión de convenciones del sistema de escritura. Estas habilidades están implicadas en todas o la mayoría de las tareas de lectura, por lo que son altamente generalizables (Roldán; Zabaleta, 2017).

1.1.2 Alfabetización intermedia

Sobre la base de la alfabetización básica, la alfabetización intermedia requiere del dominio de nuevas habilidades que, según el modelo, comienzan a ejercitarse hacia el final de la educación primaria, y se consolidan, en su mayoría, durante los primeros años de la educación secundaria.

En este nivel, cobra relevancia la consolidación de la fluidez lectora, entendida como una lectura rápida, precisa y con la entonación adecuada (Álvarez-Cañizo *et al.*, 2020). La lectura fluida deja recursos cognitivos disponibles para los procesos más complejos implicados en la comprensión de textos (Cuadro; Abusamra, 2021) por lo que constituye un requisito indispensable, aunque no suficiente, para la lectura comprensiva (Defior, 2014). En este sentido, un obstáculo frecuente en el nivel secundario se vincula con la imposibilidad de acceder al significado del texto, producto de limitaciones en los procesos asociados a la fluidez lectora (Cuadro; Balbi; Luis, 2017; Giménez *et al.*, 2019). Esta situación refuerza la importancia de abordar la fluidez lectora en el aula, especialmente cuando se evidencian mayores dificultades en esta dimensión.

Por otra parte, entre el conjunto de habilidades de alfabetización intermedia se encuentran los distintos procesos cognitivos y metacognitivos que son sustanciales para construir una representación coherente del texto (Chimenti; Abusamra, 2021; Oakhill, 2020; Oakhill; Cain; Elbro, 2014).

Un aspecto fundamental para el procesamiento del nivel textual es el vocabulario, relacionado con la capacidad de identificar los significados de

las palabras (Chimenti; Abusamra, 2021). El conocimiento del vocabulario abarca dos dimensiones: la amplitud (cantidad de palabras almacenadas en el léxico mental) y la profundidad (conocimiento de las diversas definiciones y posibles usos que pueden tener las palabras). Perfetti, Landi y Oakhill (2005) plantean que existe una suerte de círculo virtuoso: las buenas habilidades de comprensión favorecen el desarrollo del vocabulario, a la vez que un buen vocabulario contribuye al desarrollo de la comprensión. De esta manera, aunque no se sepa con certeza la dirección causal, el vocabulario es uno de los predictores más importantes de la comprensión lectora.

Otra de las habilidades relevantes es la de generación de inferencias. Las inferencias son representaciones mentales que el lector construye con el propósito de comprender el sentido de un texto, añadiendo, integrando, sustituyendo u omitiendo información (León, 2003). Generar inferencias implica conectar dos partes distintas de información del texto (inferencias conectivas) así como también vincular la información que aparece en el texto con los conocimientos previos del lector, enriqueciendo la representación mental de lo leído (inferencias elaborativas) (Escudero; León, 2007). Por otro lado, la jerarquización de la información textual se vincula con la habilidad del lector para categorizar o distinguir entre la información relevante e irrelevante, en función de los objetivos de lectura. Establecer un orden jerárquico resulta fundamental para la comprensión, en tanto contribuye a la construcción de un modelo mental coherente con el texto (Cartoceti *et al.*, 2016). También cobran relevancia habilidades metacognitivas, entre las que se incluye la intuición del texto que involucra los conocimientos relativos a la organización prototípica de los géneros textuales para su abordaje (Abusamra *et al.*, 2010, 2011). Por último, cabe mencionar el monitoreo o supervisión como otra habilidad metacognitiva esencial para reflexionar sobre la propia comprensión (Barreyro *et al.*, 2020; Ripoll; Aguado, 2015).

Si bien Shanahan y Shanahan (2008) no lo señalan en forma explícita, en el nivel intermedio

podrían incluirse también una serie de habilidades necesarias para la lectura en dispositivos digitales, frecuentemente conectados a internet (Burin, 2020; Ripoll, 2023). Van Deursen y Van Dijk (2014) distinguen cuatro habilidades: operativas, formales, de información y estratégicas. Las habilidades operativas se vinculan con los procesos y acciones puestos en juego para utilizar las herramientas en los entornos digitales: barras de navegación, enlaces, ingreso a páginas web, descarga de archivos, etc. Las formales son las que remiten a la navegación y flujo a través de las estructuras de los medios digitales. Las habilidades de información se relacionan con la búsqueda, selección y evaluación de la información proveniente de internet. Por su parte, las habilidades estratégicas se vinculan con la utilización de la información obtenida para alcanzar un objetivo o meta personal, profesional o laboral (Burin *et al.*, 2016).

1.1.3 Alfabetización disciplinar

El tercer nivel propuesto por Shanahan y Shanahan (2008) remite a la alfabetización disciplinar, que supone un conjunto de habilidades mucho más específicas, orientadas a interpretar y producir textos según las convenciones propias de cada campo de conocimiento. La alfabetización disciplinar tiene como objetivo que las y los estudiantes puedan aprender el lenguaje de una disciplina para la comprensión e interpretación del mundo. Se considera que, en tanto el lenguaje académico expresa el saber disciplinar, aprender una disciplina implica acceder y utilizar su lenguaje (Henríquez; Muñoz Salinas, 2017; Moje, 2008; Shanahan; Shanahan, 2008, 2012). Por ello, resulta propicio comenzar a trabajar estas habilidades al avanzar en la educación secundaria (Shanahan; Shanahan, 2008).

1.2 Textos

1.2.1 Tipos de textos y géneros discursivos en las asignaturas escolares

Los textos adoptan múltiples formas según su

propósito, contexto y tradición. A estas distintas configuraciones se las ha denominado géneros discursivos (Bajtin, 1956), aunque algunos autores optan por hablar de tipologías textuales (Castellà, 1996). Tales taxonomías permiten distinguir entre un texto histórico, uno científico, un cuento, una noticia periodística o una sentencia judicial. Estas formas no son estáticas, sino que se transforman a lo largo del tiempo y están atravesadas por los sentidos que los textos adquieren en cada sociedad.

Enfrentarse a un género desconocido puede dificultar considerablemente la comprensión lo que puede manifestarse en la sorpresa frente a ciertas estructuras sintácticas o figuras retóricas, en la presencia de vocabulario técnico o poco habitual, o en claves contextuales que escapan al conocimiento previo del lector. Muchos estudiantes pueden experimentar estas dificultades al iniciarse en la lectura de textos filosóficos, científicos, romances medievales o novelas del siglo XIX. Aunque estén escritos en la misma lengua, responden a convenciones distintas, propias de su época y función. No hay fórmulas mágicas: familiarizarse con un nuevo género requiere tiempo, práctica y exposición sostenida.

A lo largo de la escolaridad, las actividades de lectura incluyen variados tipos de textos (Silvestri, 1998). Mientras que en los primeros años de la educación primaria los textos más usuales son los narrativos, con un vocabulario más cercano al lenguaje cotidiano de las niñas y los niños, en la educación secundaria se leen mayoritariamente textos expositivos (Fang, 2012). Los textos expositivos persiguen el fin de ampliar y enriquecer las visiones del mundo, presentando nuevos temas y sistemas de relaciones conceptuales (Sánchez; García, 2021) por lo que el lenguaje se vuelve más abstracto y especializado variando, a su vez, de un área de conocimiento a otra.

Según Silvestri (1998), en la medida en que los textos que circulan tanto en el ámbito educativo como en el ámbito científico son objeto de conocimiento para sus comunidades, comparten ciertas características referidas a los géneros conceptuales tales como una alta densidad léxica

y una gran exigencia en términos de precisión conceptual. Sin embargo, sus interlocutores son distintos: mientras que el discurso científico supone una comunidad académica formada en la disciplina, en la escuela las y los estudiantes se encuentran en proceso de aprendizaje, lo que redundará en características propias para cada discurso. En particular, en el discurso educativo circulan una gran variedad de géneros, algunos de ellos concebidos explícitamente con un fin didáctico, tales como la explicación docente y el libro de texto, y otros que, si bien son géneros extra-escolares, se transforman al ser incluidos en la tarea escolar.

1.2.2 Formatos y modalidades de textos mediados por la tecnología

La incorporación de tecnologías digitales y el uso cada vez más extendido de dispositivos como el celular o la computadora modifican las formas en que circulan los textos y se accede a estos. Estas transformaciones no solo introducen nuevos formatos y prácticas de lectura, sino que también reconfiguran los habituales (Godoy, 2023). Coiro (2020) señala que los textos digitales pueden diferenciarse de acuerdo con su tipo textual, en sintonía con los textos en papel. Pero, a su vez, pueden establecerse diferencias de acuerdo con el lugar donde se encuentran y la forma en que los lectores se relacionan con ellos. De esta manera, si bien todos los textos leídos en pantallas pueden catalogarse como digitales (Godoy, 2023), es posible establecer ciertas diferencias entre dos grandes categorías. Por un lado, los textos digitales (Burin, 2020) o nativos de Internet (McFadden, 2012) son aquellos diseñados específicamente para los entornos digitales y se caracterizan por ser dinámicos, multimodales y por presentar contenidos interconectados a través de nodos de información y enlaces (hipervínculos), lo que permite al lector explorar de manera activa y seguir diferentes caminos de navegación según sus intereses (OECD, 2011; Salmerón *et al.*, 2018). Por otro lado, los textos digitalizados (Álvarez; Taboada, 2021), facsimiles digitales (McFadden, 2012) o textos

digitales en Internet (Godoy, 2023) son versiones electrónicas de textos en papel que conservan la estaticidad y linealidad pero que implican otros modos de interacción en cuanto a la experiencia táctil, la posibilidad de ir y volver a otras páginas del texto, las características ergonómicas, entre otros (Abusamra; Difalcis, 2022).

1.3 Actividades escolares

Uno de los principales objetivos de la lectura en la escuela secundaria es leer para aprender y, en ese sentido, las lecturas forman parte de tareas escolares más amplias que implican producciones escritas u orales por parte de las y los estudiantes. Para resolver las tareas, las y los estudiantes deben comprender el texto de base –o los múltiples textos– haciendo un uso intencional de las estrategias de lectura necesarias para el procesamiento de la nueva información. Pero, también, deben poder elaborar las respuestas solicitadas, lo que involucra volver al texto para encontrar los datos necesarios, relacionar conceptos, comparar, analizar, reorganizar y sintetizar información, entre otras actividades (Solé; Lordán, 2021). Es en la interacción reiterada con el texto que las y los estudiantes pueden “hacer cosas con la lectura” para transformar la información en conocimiento (Solé, 2021a, p. 32). Al integrar la nueva información a los conocimientos previos, se enriquecen las visiones del mundo, incorporando nuevos conceptos y modificando los sistemas de relaciones conceptuales (Sánchez; García, 2021).

La inclusión de tecnologías en la resolución de actividades puede desempeñar un papel significativo debido a que facilitan el acceso a ciertos recursos (Godoy, 2023). En entornos con Internet, las posibilidades de los estudiantes se amplían en términos de la cantidad de fuentes de información disponibles sobre un tema (y en diferentes formatos), las herramientas digitales que se pueden utilizar o la posibilidad de interacción con aplicaciones de inteligencia artificial. De allí el potencial que pueden tener para el aprendizaje (Castells; Nadal, 2021). Por ejemplo, navegar en internet para investigar un tema y realizar una producción escrita implica integrar

la información proveniente de múltiples textos, evaluar la credibilidad de la información sobre un tema, adoptar una postura crítica frente a una publicación en un medio digital, entre otras (Coiro, 2020). Dada la inmensidad de los entornos digitales, resulta particularmente importante que las y los estudiantes actúen estratégicamente al buscar, evaluar, seleccionar e integrar la información en sintonía con los objetivos de la tarea que están realizando (Fajardo; Villata; Salmerón, 2016; Salmerón *et al.*, 2018). En esta línea, algunas investigaciones señalan la importancia que tiene en la enseñanza modelar este proceso para permitir progresivamente una mayor autonomía de los estudiantes (Castells; Nadal, 2021; García; Amadieu; Salmerón, 2021; Salmerón; Llorens; Fajardo, 2015).

2 ¿Cómo enseñar a comprender textos en la educación secundaria? Aportes desde la investigación

En la educación secundaria, las prácticas de lectura se encuentran orientadas por objetivos pedagógicos, vinculados al aprendizaje del contenido curricular y al razonamiento disciplinar que se busca promover, de modo que la alfabetización es estratégica y, a la vez, disciplinar (Frankel *et al.*, 2016). En este punto, resulta fundamental ofrecer el andamiaje necesario para que las y los estudiantes puedan leer de forma estratégica y crítica desde cada espacio curricular (Goldman; Snow, 2015). No se trata de que las y los estudiantes lean como expertos y expertas sino de brindarles oportunidades tanto para acercarse al lenguaje de las disciplinas como para consolidar la lectura estratégica (Solé, 2021a). Para ello, a su vez, se requiere del abordaje y enseñanza de toda una serie de habilidades interrelacionadas que se ponen en marcha a la hora de comprender información a la que se accede a través de tecnologías digitales (Ripoll, 2023), una práctica cada vez más habitual tanto en la escuela como en la vida cotidiana.

Sobre la base de la evidencia científica recabada y de la experticia de investigadores e investigadoras en la temática, en el contexto

anglosajón se han publicado distintos informes, guías y recomendaciones para mejorar los niveles de alfabetización en el nivel secundario (Biancarosa; Snow, 2006; Kamil *et al.*, 2008; Kosanovich; Reed; Miller, 2010; Quigley; Coleman, 2019). Las distintas publicaciones coinciden en una serie de recomendaciones: (1) enseñanza contextualizada, explícita y guiada de las estrategias de lectura; (2) enseñanza explícita del vocabulario académico y disciplinar; y (3) discusiones de calidad en torno al significado y la interpretación de los textos.

Además, se alude a otros aspectos relevantes tales como la motivación y compromiso con la lectura (Biancarosa; Snow, 2006; Kamil *et al.*, 2008; Kosanovich; Reed; Miller, 2010), la selección atenta de múltiples textos que resulten desafiantes (Biancarosa; Snow, 2006; Kosanovich; Reed; Miller, 2010; Quigley; Coleman, 2019), la importancia de intervenciones específicas para estudiantes con dificultades en la lectura (Biancarosa; Snow, 2006; Kamil *et al.*, 2008; Quigley; Coleman, 2019) y la inclusión de actividades de escritura en la instrucción (Biancarosa; Snow, 2006; Quigley; Coleman, 2019), entre otras.

En el contexto iberoamericano, a su vez, se han desarrollado distintas líneas teóricas y de investigación que sostienen la relevancia de considerar estos aspectos para fomentar una comprensión profunda del texto. Aun así, la discusión acerca de cómo promover el desarrollo de la lectura y la comprensión de textos en el nivel secundario se encuentra menos sistematizada. Con el objetivo de profundizar el abordaje de cada una de estas orientaciones desde la producción científica local, a continuación se ofrece una breve descripción de las tres recomendaciones a partir de las guías e informes de referencia (Biancarosa; Snow, 2006; Kamil *et al.*, 2008; Kosanovich; Reed; Miller, 2010; Quigley; Coleman, 2019) y se exponen sintéticamente algunas de las líneas de investigación desarrolladas en la región para cada una.

2.1 Enseñanza contextualizada, explícita y guiada de las estrategias de lectura

2.1.1 Breve descripción

Las estrategias de lectura (vinculadas con las habilidades de alfabetización intermedia) son las rutinas y procedimientos que los lectores utilizan para comprender los textos. Para enseñar explícitamente estrategias en el aula se sugiere planificar secuencias que permitan una transferencia gradual de la responsabilidad de la tarea, comenzando por la explicación y modelado del uso de las estrategias para luego proponer, a través de prácticas guiadas, distintas tareas con el objetivo de lograr cada vez mayor autonomía en el uso de las estrategias, hasta generar espacios de práctica independiente. Por las características del nivel, se requiere una enseñanza contextualizada en el marco de cada asignatura.

2.1.2 Líneas de investigación en el contexto iberoamericano

Por un lado, se han realizado múltiples estudios empíricos que sustentan la enseñanza explícita de estrategias de lectura. De hecho, en población hispanohablante se considera la estrategia didáctica con mayor respaldo científico (Ripoll, 2023). En un metaanálisis sobre la eficacia de la mejora de la comprensión lectora en español en distintos niveles educativos, Ripoll y Aguado (2014) encontraron que las estrategias más utilizadas fueron las actividades de identificación de ideas principales y/o de progresión temática, de generación de inferencias y de elaboración de resúmenes. En esta línea, en una revisión reciente (Tonani; Chimenti, 2023) se encontró que, en general, los estudios de intervención en comprensión de textos suelen abordar habilidades de alfabetización intermedia, siendo las actividades más frecuentes las de jerarquización de información y realización de inferencias. A su vez, se encontró que usualmente se propone el trabajo de múltiples estrategias en el aula (NRP, 2000) y que, de manera recurrente, las secuencias didácticas se estructuran sobre el principio de

enseñanza directa o transferencia progresiva de la tarea. De manera complementaria, además, en las secuencias se distinguen tres momentos de lectura -antes, durante y después de la lectura- y se utilizan recursos o soportes didácticos para explicitar los distintos procesos que intervienen al comprender un texto.

Por otro lado, se han consolidado líneas teóricas que refieren a la especificidad disciplinar estudiando, por ejemplo, las habilidades ligadas al desarrollo del pensamiento histórico y a la alfabetización histórica (Carretero; Rodríguez-Moneo; Cantabrana, 2023; Henríquez; Muñoz Salinas, 2017; Reyes Parra; Navarro Roldán; Santisteban Fernández, 2024). Aun así, faltan estudios que focalicen en la enseñanza de la lectura y la escritura para el aprendizaje de los contenidos disciplinares (Roldán; Zabaleta, 2021; Tonani; Chimenti, 2024; Tonani; Chimenti; Arnés, 2025).

Las investigaciones que incluyen tecnologías digitales también son escasas en el ámbito iberoamericano y en el nivel secundario. Las revisiones realizadas en español no permiten derivar resultados concluyentes sobre efectos positivos de las tecnologías en la lectura (Sáciga Palomino, 2017; Salmerón *et al.*, 2024; Salmerón; Delgado, 2019). En una revisión sistemática reciente (Arnés; Tonani; Chimenti, 2025) se encontraron solo cinco estudios implementados con estudiantes hispanohablantes del nivel secundario. Su análisis permite observar algunas tendencias que se encuentran en sintonía con los hallazgos de otras revisiones (Ripoll; Aguado, 2014; Sáciga Palomino, 2017; Tonani; Chimenti, 2023). Los estudios suelen abordar tanto aspectos cognitivos como metacognitivos de la comprensión y las actividades más frecuentes se vinculan con el monitoreo de la propia comprensión, las inferencias y la jerarquización de información. Las secuencias de trabajo se organizan en torno a fases de instrucción o modelado y fases de práctica o ejercitación, y se desarrollan habitualmente en espacios complementarios a las clases, por lo que, en general, no se indagan específicamente las vinculaciones entre uso de tecnologías, comprensión de textos y aprendizaje de contenidos curriculares.

2.2 Enseñanza explícita del vocabulario académico y disciplinar

2.2.1 Breve descripción

Resulta necesario dedicar espacios al abordaje explícito y sistemático del vocabulario en cada asignatura. Se trata de ayudar a las y los estudiantes a apropiarse del lenguaje académico y disciplinar. Ello incluye reconocer qué palabras, frases y conceptos requieren de atención, activar los conocimientos previos necesarios para su abordaje, explicitar los significados de conceptos complejos, enseñar estrategias para deducir el significado del vocabulario a partir del análisis de pistas semánticas, sintáctica o contextuales, así como ofrecer oportunidades para utilizar el nuevo vocabulario en distintos contextos, entre otras actividades posibles.

2.2.2 Líneas de investigación en el contexto iberoamericano

En relación con esta recomendación, en la región se ha desarrollado toda una línea de trabajo ligada al estudio del lenguaje académico, entendido como el conjunto de habilidades de lenguaje utilizadas en las asignaturas que abarca recursos discursivos y léxico-gramaticales poco frecuentes en interacciones cotidianas (Meneses; Uccelli; Ruiz, 2021; Uccelli; Meneses, 2015). Por un lado, se desarrolló un constructo teórico transdisciplinar sobre el que se diseñó un instrumento para medir las habilidades ligadas al lenguaje académico. Por otro, se realizaron distintas investigaciones empíricas con el fin de establecer relaciones entre el lenguaje académico y la comprensión lectora y se propusieron programas de intervención para su enseñanza. En este punto, se ha señalado la relevancia de las discusiones productivas en el aula para el desarrollo del lenguaje académico y de la comprensión profunda de los textos (Jones *et al.*, 2019; Uccelli, 2020).

2.3 Aumento de oportunidades para que las y los estudiantes participen en discusiones de calidad en torno al significado y a la interpretación de los textos.

2.3.1 Breve descripción

Las discusiones de calidad en torno a los textos fomentan la comprensión, la interpretación y el aprendizaje de los textos. Son oportunidades tanto para reflexionar metacognitivamente acerca del propio proceso de comprensión, como para construir colectivamente el significado global del texto, incorporando el vocabulario específico y las formas de razonamiento propias de las asignaturas. Para promover discusiones de calidad resulta fundamental preparar el debate con antelación, seleccionar los textos de base, elaborar preguntas interesantes para abrir el debate, guiar las discusiones y proponer apoyos y andamiaje para darles continuidad y profundidad.

2.3.2 Líneas de investigación en el contexto iberoamericano

Investigaciones que toman los aportes de la teoría socio-interaccional han permitido avanzar en la identificación de estrategias discursivas que utilizan las y los docentes para dar apoyo, resolver problemas y promover la construcción del significado a partir del diálogo (Zabaleta *et al.*, 2019). Entre dichas estrategias se encuentran la pregunta, la repetición de la información, la expansión, la contextualización y la descontextualización (Borzzone, 2005; Rosemberg, 2002). Específicamente, se han identificado tres dimensiones que son clave a la hora de guiar discusiones productivas en torno a los textos: (a) la reflexión sobre los potenciales desafíos y dificultades que conllevan los textos que se utilizan para enseñar; (b) la identificación de evidencias de comprensión y de errores por parte de las y los estudiantes a través de sus comentarios y preguntas durante la conversación; y (c) el despliegue de formas del contenido de los textos (Kucan; Hapgood; Palincsar, 2011; Meneses *et al.*, 2016). A partir de ello,

se evidencia que, por un lado, el saber disciplinar de las y los docentes resulta fundamental para proponer estrategias que permitan conectar la nueva información con los conocimientos previos de las y los estudiantes, así como para abordar de manera precisa el vocabulario académico. Por otro lado, para modelar el uso flexible de estrategias de lectura, las y los docentes también deben conocer aspectos relativos a la enseñanza de la lengua, y específicamente, a los modelos de comprensión de textos (Meneses *et al.*, 2016).

En consonancia con lo anterior, diversos estudios destacan la importancia de generar espacios de colaboración entre investigadores y docentes como un aspecto fundamental para diseño y desarrollo de estrategias educativas en las aulas que promuevan el aprendizaje de los y las estudiantes a partir de la lectura de textos y la discusión en torno a ellos (Kucan; Hapgood; Palincsar, 2011; Meneses *et al.*, 2016; Sepúlveda; Paulet Piedra; Cardoso, 2021). Además, en distintas propuestas de enseñanza explícita de la comprensión de textos implementadas en el nivel secundario, el intercambio oral tiene un lugar relevante en las secuencias didácticas tanto para discutir en torno a los textos como para generar instancias de reflexión metacognitiva (Cartoceti *et al.*, 2016; Castrillón Rivera; Morillo Puente; Restrepo Calderón, 2020; De Ruyt *et al.*, 2024; Doll Castillo; Parra Vásquez, 2021; Galeano-Sánchez; Ochoa-Angrino, 2022; Lagos *et al.*, 2013; Meneses Alba; Osorio Castañeda; Rubio Quintero, 2018; Roldán; Zabaleta; Barreyro, 2021).

Conclusiones

En los últimos años, a partir de los aportes de múltiples disciplinas, se ha desarrollado un importante cúmulo de conocimiento teórico y empírico que ha permitido desarrollar una ciencia de la lectura (Abusamra; Chimenti; Tiscornia, 2021) y sentar las bases para una ciencia de la enseñanza de la lectura (Duke; Ward; Pearson, 2021; Kim; Snow, 2021). Sin embargo, es relativamente menor la cantidad de estudios –a nivel global, pero centralmente en la región– que refieren específicamente a la alfabetización en el nivel

secundario. En este punto, avanzar en una síntesis de los resultados de la investigación puede ser un aporte para el desarrollo de una ciencia de la enseñanza de la lectura que atienda a los desafíos regionales. La síntesis aquí ofrecida no constituye una lista exhaustiva de los aspectos que se deben considerar para diseñar propuestas de enseñanza de la comprensión de textos. Aun así, se trata de una selección de líneas de investigación que exploran principios ciertamente importantes para el desarrollo de la alfabetización en la educación secundaria. Ello puede constituir una base para proyecciones de trabajo futuros, de manera de continuar indagando estas y otras dimensiones en los escenarios educativos actuales. Resulta necesario, además, desarrollar nuevos estudios que indaguen las complejidades que introduce la mediación tecnológica en las aulas, contemplando las condiciones e infraestructura de una región tan diversa en términos de acceso y recursos (Pedró, 2011).

La síntesis de los resultados de investigación, además, puede constituirse como un punto de partida para avanzar en el desarrollo de nuevos materiales y recursos para el aula. Si bien en los últimos años se ha desarrollado una sólida base de conocimientos sobre cómo enseñar a comprender textos, su llegada al ámbito educativo todavía sigue siendo limitada (Kim; Snow, 2021; NRP, 2000; Sánchez, 2016). En particular, en el contexto iberoamericano faltan programas y materiales que se generen en contexto y no sean meras traducciones (Gomez-Koban; Calet; Defior, 2019). Además, se requiere generar materiales que difundan de manera accesible los resultados de investigación. En esta línea, se destaca el aporte de algunos equipos de investigación que han desarrollado diferentes recursos que, con el objetivo de vincular la investigación y la docencia, buscan compartir los hallazgos más relevantes en el área, desarrollar materiales didácticos, y delinear una serie de principios, fundamentados teóricamente, para orientar la planificación de actividades de lectura en las aulas (Abusamra *et al.*, 2014, 2022; Ripoll, 2023; Solé, 2021b).

Con el propósito de describir e indagar situa-

ciones de lectura en clase, Sánchez y equipo han propuesto un sistema de análisis de la práctica educativa con múltiples dimensiones. Según los autores, entender qué es lo que efectivamente sucede en las aulas resulta indispensable para imaginar, en función del conocimiento académico del que se dispone, cambios que sean factibles de llevar a cabo (Sánchez; García; Rosales, 2010; Sánchez *et al.*, 2008a, 2008b). En este punto, un desafío pendiente en pos de consolidar una verdadera ciencia de la enseñanza de la lectura es ampliar la comunicación bidireccional entre el ámbito de la investigación y la comunidad educativa para construir conocimiento conjunto (Kim; Snow, 2021, p. 11). Ello permitirá aunar esfuerzos para asumir los retos que implica el desarrollo de la alfabetización a lo largo de toda la escolaridad, y en particular, en la educación secundaria.

Referencias

- ABUSAMRA, Valeria; CARTOCETI, Romina; FERRERES, Aldo; RAITER, Alejandro; DE BENI, Rossana; CORNOLDI, Cesare. *Test Leer para Comprender II: Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- ABUSAMRA, Valeria; CASAJÚS, Andrea; FERRERES, Aldo; RAITER, Alejandro; DE BENI, Rossana; CORNOLDI, Cesare. *Programa Leer para comprender*. Desarrollo de la comprensión de textos. Para 1º, 2º y 3er curso de la escuela secundaria. Libro Teórico. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- ABUSAMRA, Valeria; CHIMENTI, María de los Ángeles; TISCORNIA, Sol. *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos*. Buenos Aires: Tilde Editora, 2021.
- ABUSAMRA, Valeria; DIFALCIS, Micaela. Nuevos desafíos. In: ABUSAMRA, Valeria; FERRERES, Aldo; DIFALCIS, Micaela; PIACENTE, Telma (org.). *Leer y comprender: tejidos con hilos de palabras*. Buenos Aires: Editorial AZ, 2022. p. 171-189.
- ABUSAMRA, Valeria; FERRERES, Aldo; DIFALCIS, Micaela; PIACENTE, Telma. *Leer y comprender: tejidos con hilos de palabras*. Buenos Aires: Editorial AZ, 2022.
- ABUSAMRA, Valeria; FERRERES, Aldo; RAITER, Alejandro; DE BENI, Rossana; CORNOLDI, Cesare. *Test Leer para Comprender*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- ÁLVAREZ, Guadalupe; TABOADA, María Beatriz. *Enseñanza virtual: 27 preguntas y respuestas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Ateneo, 2021.
- ÁLVAREZ-CAÑIZO, Marta; CUEVA, Elena; CUETOS, Fernando; SUÁREZ-COALLA, Paz. Fluidez lectora y comprensión en estudiantes españoles de secundaria. *Psicotema*, Oviedo, v. 32, n. 1, p. 75-83, enero 2020.
- ARNÉS, Victoria; TONANI, Juliana; CHIMENTI, María de los Ángeles. *Intervenciones en comprensión lectora mediante tecnologías digitales con población hispanohablante: una revisión sistemática*. [S. l.], 2025. Manuscrito presentado para su publicación.
- BAJTÍN, Mijail. El problema de los géneros discursivos. In: BAJTÍN, Mijail. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1956. p. 247-290.
- BARREYRO, Juan Pablo; MUSCI, María Cecilia; BUONSANTI, Luciana; BRENLLA, María Elena; GOTTHEIL, Barbara. REMICOM: evaluación del monitoreo de la comprensión lectora en niños y niñas. *Neuropsicología Latinoamericana*, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 24-30, jul. 2020. Disponible en: https://mail.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/592. Acceso en: 13 nov. 2025.
- BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. *The Psychology of Written Composition*. New York: Routledge, 2013.
- BIANCAROSA, Gina; SNOW, Catherine. *Reading Next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington: Alliance for Excellent Education, 2006.
- BORZONE, Ana María. Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido. *Revista Mexicana de Psicología*, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 121-135, jun. 2005.
- BURIN, Débora I. Comprensión de texto digital. In: BURIN, Débora I. (org.). *La competencia lectora a principios del SXXI: texto, multimedia e internet*. Buenos Aires: Teseo, 2020. p. 71-98.
- BURIN, Débora; COCCIMIGLIO, Yamila; GONZÁLEZ, Federico; BULLA, Jhon. Desarrollos recientes sobre habilidades digitales y comprensión lectora en entornos digitales. *Psicología, conocimiento y sociedad*, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 191-206, mayo 2016.
- CARRETERO, Mario; RODRÍGUEZ-MONEO, María; CANTABRANA, María; PARELLADA, Cristian. Introducción. Enseñar historia en la era digital. In: CARRETERO, Mario (org.). *Enseñar historia en la era digital*. Buenos Aires: Tilde Editora, 2023. p. 7-46.
- CARTOCETI, Romina; ABUSAMRA, Valeria; DE BENI, Rossana; CORNOLDI, Cesare. 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*, Buenos Aires, v. 33, n. 1, p. 111-128, jun. 2016.
- CASTELLÀ, Josep Maria. Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, [s. l.], v. 10, p. 23-31, 1996.
- CASTELLS, Nuria; NADAL, Esther. Leer y aprender con tecnologías digitales. In: SOLÉ, Isabel (org.). *Leer, comprender y aprender: propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos*. Barcelona: Neuroaprendizaje Infantil, 2021. p. 41-72.

CASTRILLÓN RIVERA, Eliana María; MORILLO PUENTE, Solbey; RESTREPO CALDERÓN, Luz Adriana. Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 203-231, enero/junio 2020. DOI: <https://doi.org/10.22395/csyevgn17a10>.

CHIMENTI, María de los Ángeles; ABUSAMRA, Valeria. De aprender a leer a leer para aprender. In: ABUSAMRA, Valeria; CHIMENTI, Ángeles; TISCORNIA, Sol (org.). *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tilde Editora, 2021. p. 35-66.

COIRO, Julie. Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, Newark, v. 56, n. 1, p. 9-31, feb. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.302>.

CUADRO, Ariel; ABUSAMRA, Valeria. De música ligera: la fluidez como condición imprescindible para la comprensión lectora. In: ABUSAMRA, Valeria; CHIMENTI, Ángeles; TISCORNIA, Sol (org.). *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tilde editora, 2021. p. 67-83.

CUADRO, Ariel; BALBI, Alejandra; LUIS, Agustina. Acceso léxico y lectura de textos en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 1-8, dic. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1282>.

DE RUYT, Pablo; PULGAR, Javier; SÁNCHEZ, Ivan; HERRERA, Edith. From pages to practice: improving reading comprehension and learning strategies through physics learning. *Physics Education*, [s. l.], v. 60, n. 1, 015015, p. 1-12, dic. 2024.

DEFIOR, Sylvia. Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas / Processes involved in the recognition of written words. *Aula*, Granada, n. 20, p. 25, dic. 2014.

DOLL CASTILLO, Ivette; PARRA VÁSQUEZ, Claudio. Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva revista del Pacífico*, [s. l.], n. 75, p. 158-180, jul. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>.

DUKE, Nell K.; WARD, Alessandra E.; PEARSON, David P. The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, [s. l.], v. 74, n. 6, p. 663-672, 2021.

ESCUADERO, Inmaculada; LEÓN, José. Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. *Revista Signos*, [s. l.], v. 40, p. 311-336, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200003>.

FAJARDO, Inmaculada; VILLALTA, Ester; SALMERÓN, Ladislao. ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de Psicología*, Murcia, v. 32, n. 1, p. 89-97, enero 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571>.

FANG, Zhihui. The Challenges of Reading Disciplinary Texts. In: JETTON, Tamara L.; SHANAHAN, Cynthia (org.). *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines: General Principles and Practical Strategies*. New York: The Guilford Press, 2012. p. 35-68.

FRANKEL, Katherine K.; BECKER, Brice L. C.; ROWE, Marjorie W.; PEARSON, David P. From "what is reading?" to what is literacy? *Journal of Education*, Boston, v. 196, n. 3, p. 7-17, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/002205741619600303>.

GALEANO-SÁNCHEZ, Nelly; OCHOA-ANGRINO, Solanilly. Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 504-526, mayo 2022. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13>.

GARCÍA, Victoria; AMADIEU, Franck; SALMERÓN, Ladislao. Integrating digital documents by means of concept maps: testing an intervention program with eye-movements modelling examples. *Heliyon*, Amsterdam, v. 7, n. 12, e08607, p. 1-9, dic. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08607>.

GIMÉNEZ, Almudena; LÓPEZ-ZAMORA, Miguel; LÓPEZ-PÉREZ, Javier; LUQUE, Juan Luis. ¿Predice la eficacia en lectura de palabras el rendimiento académico en secundaria? *Contextos de Educación*, [s. l.], v. 27, n. 20, p. 76-89, dic. 2019.

GODOY, Lucía. Lectura de textos digitales: ¿nuevas prácticas letradas? *Lengua y Sociedad*, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 309-329, mayo 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23291>.

GOLDMAN, Susan R.; SNOW, Catherine. E. Adolescent literacy: Development and instruction. In: POLLATSEK, Alexander; TREIMAN, Rebecca (org.). *The Oxford handbook of Reading*. New York: Oxford University Press, 2015. p. 463-478.

GOMES-KOBAN, Clara; CALET, Nuria; DEFIOR, Sylvia. Programas de intervención en psicología educativa: tendiendo puentes entre la investigación y la práctica. *Anales de Psicología*, [s. l.], v. 35, n. 3, p. 378-388, oct. 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.3.327941>.

HENRÍQUEZ, Rodrigo; MUÑOZ SALINAS, Yerko. Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino: revista de historia, geografía y cultura andina*, [s. l.], n. 53, p. 7-21, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0719-2681201700020000>.

JONES, Stephanie M.; LARUSSO, Maria; KIM, James; KIM, Ha Yeon; SELMAN, Robert; UCCELLI, Paola; BARNES, Sophie P.; DONOVAN, Suzanne; SNOW, Catherine. Experimental Effects of Word Generation on Vocabulary, Academic Language, Perspective Taking, and Reading Comprehension in High-Poverty Schools. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 448-483, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1615155>.

KAMIL, Michael L.; BORMAN, Geoffrey D.; DOLE, Janice; KRAL, Cathleen C.; SALINGER, Terry; TORGESEN, Joseph. *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A practice guide* (NCEE 2008-4027). Washington: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 2008.

KIM, Young-Suk; SNOW, Catherine. The Science of Reading Is Incomplete without the Science of Teaching Reading. *The Reading League Journal*, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 5-13, Sept./Oct. 2021.

KOSANOVICH, Marcia L.; REED, Deborah K.; MILLER, Debra H. *Bringing Literacy Strategies into Content Instruction: Professional Learning for Secondary-Level Teachers*. Portsmouth: RMC Research Corporation, 2010.

KUCAN, Linda; HAPGOOD, Susanna; PALINCSAR, Anne-marie. Teachers' specialized knowledge for supporting student comprehension in text-based discussions. *Elementary School Journal*, [s. l.], v. 112, n. 1, p. 61-82, Sept. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1086/660689>.

LAGOS, Irma; YAIKIN, Joshua; ESPINOZA, Christian; ALVEAL, Nicza; JARA, Dominique; RIVERA, Sofia; TORRES, Carolina. El taller de comprensión de texto de divulgación científica, facilitador de procesamiento profundo en educación secundaria. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, [s. l.], v. 12, n. 23, p. 103-122, enero/julio 2013.

LEÓN, José Antonio. *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide, 2003.

McFADDEN, Christine. Are textbooks dead? Making sense of the digital transition. *Publishing Research Quarterly*, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 93-99, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12109-012-9266-3>.

MENESES ALBA, Julie Ximena; OSORIO CASTAÑEDA, Katherine; RUBIO QUINTERO, Ana María. La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades pedagógicas*, [s. l.], n. 72, p. 29-47, enero 2018. DOI: <https://doi.org/10.19052/ap.4336>.

MENESES, Alejandra; MÜLLER, Magdalena; HUGO, Evelyn; GARCÍA, Ángeles. Discusión productiva para la comprensión de textos: habilidades y conocimientos específicos en la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, [s. l.], v. 42, n. 4, p. 87-106, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500006>.

MENESES, Alejandra; UCCELLI, Paola; RUIZ, Marcela. El lenguaje académico como catalizador de la equidad en la educación escolar. In: ÁVILA REYES, Natalia (org.). *Multilingual contributions to writing research: Toward an equal academic exchange*. The WAC Clearinghouse, University Press of Colorado, 2021. p. 79-101.

MOJE, Elizabeth B. Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Newark, v. 52, n. 2, p. 96-107, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>.

MONTERO, Ignacio; LEÓN, Orfelio G. A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 847-862, July 2007.

NRP – NATIONAL READING PANEL. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

OAKHILL, Jane. Four decades of research into children's reading comprehension: A personal review. *Discourse Processes*, Londres, v. 57, n. 5-6, p. 402-419, Apr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1740875>.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. London: Routledge, 2014.

OECD. *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance* (Volume VI). Paris: OECD, 2011.

PEDRÓ, Francesc. *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. Documento básico. [S. l.]: Fundación Santillana, 2011.

PERFETTI, Charles; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. The acquisition of reading comprehension skill. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (org.). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell, 2005. p. 227-247.

QUIGLEY, Alex; COLEMAN, Robbie. *Improving Literacy in Secondary Schools: Guidance Report*. London: Education Endowment Foundation, 2019.

REYES PARRA, Paola Andrea; NAVARRO ROLDÁN, Claudia Patricia; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática. *Panta Rei: revista digital de historia y didáctica de la historia*, [s. l.], v. 18, p. 269-291, 2024. DOI: <https://doi.org/10.6018/pantarei.611711>.

RIPOLL, Juan Cruz. *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023.

RIPOLL, Juan Cruz; AGUADO, Gerardo. *Enseñar a leer: cómo hacer lectores competentes*. Madrid: Giunti EOS, 2015.

RIPOLL, Juan Cruz; AGUADO, Gerardo. La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 27-44, sep. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>.

ROLDÁN, Luis Ángel. Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas. *Psicología USP*, São Paulo, v. 30, e180126, p. 1-9, jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e20180126>.

ROLDÁN, Luis Ángel; ZABALETA, Verónica. Alfabetización básica, intermedia y disciplinar: algunas distinciones teóricas con implicancias educativas. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 6, 2017. *Anales* [...]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2017. p. 97-100.

ROLDÁN, Luis Ángel; ZABALETA, Verónica. Modalidades de intervención para mejorar la comprensión de textos: una síntesis de la literatura. *Orientación y Sociedad*, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 1-29, jun. 2021.

ROLDÁN, Luis Ángel; ZABALETA, Verónica; BARREYRO, Juan Pablo. Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, [s. l.], v. 26, n. 89, p. 575-594, abr./jun. 2021.

ROSEMBERG, Celia Renata. La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema. *Lingüística en el Aula*, [s. l.], n. 5, p. 7-28, 2002.

SÁCIGA PALOMINO, Andrea. *Metaanálisis sobre la eficacia de programas informáticos para mejorar la comprensión lectora del español*. 2017. Tesis (Máster Universitario en Intervención Educativa y Psicológica) – Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra, Pamplona, 2017. Disponible en: <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/2090>. Acceso en: 11 mayo 2025.

SALMERÓN, Ladislao; ALTAMURA, Lidia; DELGADO, Pablo; KARAGIORGI, Anastasia; VARGAS, Cristina. Reading comprehension on handheld devices versus on paper: A narrative review and meta-analysis of the medium effect and its moderators. *Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 116, n. 2, p. 153-172, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000830>.

SALMERÓN, Ladislao; DELGADO, Pablo. Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje. *Cultura y Educación*, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 472-480, oct. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630958>.

SALMERÓN, Ladislao; LLORENS, Ana; FAJARDO, Inmaculada. Instrucción de estrategias de lectura digital mediante modelado por video. *Informació Psicològica*, València, n. 110, p. 13-23, dic. 2015.

SALMERÓN, Ladislao; STRØMSØ, Helge I.; KAMMERER, Yvonne; STADTLER, Marc; VAN DEN BROEK, Paul. Comprehension processes in digital reading. In: BARZILAI, Mirit; THOMSON, Jenny; SCHROEDER, Sascha; VAN DEN BROEK, Paul (org.). *Learning to Read in a Digital World*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2018. p. 91-120.

SÁNCHEZ, Emilio; GARCÍA, Ricardo; ROSALES, Javier. *La lectura en el aula*: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: Graó, 2010.

SÁNCHEZ, Emilio. Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, [s. l.], n. 17, p. 83-101, enero/junio 2016.

SÁNCHEZ, Emilio; GARCÍA, Ricardo. Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, Santiago de Chile, v. 58, n. 2, p. 1-17, oct. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.5>.

SÁNCHEZ, Emilio; GARCÍA, Ricardo; CASTELLANO, Nadezhna; DE SIXTE, Raquel; BUSTOS, Andrea; GARCÍA-RODICIO, Horacio. Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Culture and Education*, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 95-118, enero 2008a. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564008783781431>.

SÁNCHEZ, Emilio; GARCÍA, Ricardo; ROSALES, Javier; DE SIXTE, Raquel; CASTELLANO, Nadezhna. Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, [s. l.], n. 346, p. 105-136, mayo/ago. 2008b.

SEPÚLVEDA, Angélica; PAULET PIEDRA, Nicole; CARDOSO, Beatriz. Aprender a estudiar textos en primaria: propuestas para innovar en las prácticas de lectura de textos escolares. *Pensamiento Educativo*, [s. l.], v. 58, n. 2, p. 1-19, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.6>.

SERRANO, Stella. La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, Cali, v. 42, n. 1, 97-124, enero 2014. DOI: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>.

SHANAHAN, Timothy; SHANAHAN, Cynthia. Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 78, n. 1, p. 40-49, Apr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>.

SHANAHAN, Timothy; SHANAHAN, Cynthia. What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in language disorders*, Philadelphia, v. 32, n. 1, p. 7-18, Jan./March 2012. DOI: <https://doi.org/10.1097/TLD.ob013e318244557a>.

SILVESTRI, Adriana. La habilidad de reformulación escrita en alumnos del ciclo secundario. *Signo y Señal*, Buenos Aires, n. 8, p. 269-284, dic. 1998.

SNOW, Catherine. *Reading for understanding*: Toward an R & D program in reading comprehension. Santa Monica: RAND, 2002.

SOLÉ, Isabel. Aprender a partir de textos: preguntas para fomentar el aprendizaje. Ámbitos de psicopedagogía y orientación, Barcelona, n. 49, p. 3-15, nov. 2018.

SOLÉ, Isabel. Aprender a través de los textos: leer para aprender contenidos curriculares. In: SOLÉ, Isabel (org.). *Leer, comprender y aprender*: propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos. Barcelona: Neuroaprendizaje Infantil, 2021a. p. 15-40.

SOLÉ, Isabel (org.). *Leer, comprender y aprender*: propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos. Barcelona: Neuroaprendizaje Infantil, 2021b.

SOLÉ, Isabel; LORDÁN, Eva. Textos y tareas de lectura. In: SOLÉ, Isabel (org.). *Leer, comprender y aprender*: propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos. Barcelona: Neuroaprendizaje Infantil, 2021. p. 41-70.

TONANI, Juliana; CHIMENTI, María de los Ángeles. Enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela secundaria: algunas reflexiones a partir de dos revisiones. *Traslaciones*: revista latinoamericana de lectura y escritura, [s. l.], v. 11, n. 21, p. 105-125, jun. 2024.

TONANI, Juliana; CHIMENTI, María de los Ángeles. Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: una revisión sistemática. *Cuadernos de Investigación Educativa*, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 1-21, dic. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3440>.

TONANI, Juliana; CHIMENTI, María de los Ángeles; ARNÉS, Victoria. Leer y escribir en asignaturas de ciencias sociales: una revisión sistemática. *Panta Rei: revista digital de historia y didáctica de la historia*, [s. l.], v. 19, p. 311-328, jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.6018/pantarej.652231>.

UCCELLI, Paola. *Las destrezas lingüísticas en el contexto escolar peruano: un desafío pendiente*. Ciclo de charlas internacionales de La Dirección Académica de Relaciones Institucionales (DARI), Pontificia Universidad Católica del Perú. Publicado en el canal PUCP Internacional, Lima, 12 nov. 2020. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=KNza_ssnwDw. Acceso en: 11 mayo 2025.

UCCELLI, Paola; MENESES, Alejandra. 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*, [s. l.], n. 10, p. 179-206, 2015.

UNESCO. *Estrategia de la UNESCO para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (2020-2025) – Plan de acción*. París, 2020.

VAN DEURSEN, Alexander; VAN DIJK, Jan. *Digital skills: unlocking the information society*. Dordrecht: Springer, 2014.

ZABALETA, Verónica; ROLDÁN, Luis Á.; CENTELGHE, María E.; PIATTI, Vanesa S.; MICHELE, Jesica P.; INGARGIOLA, Rocio B. Conversar y comprender en la escuela secundaria: un estudio de tres situaciones de enseñanza. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, [s. l.], v. 18, n. 37, p. 79-96, ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837zabaleta2>.

Juliana Tonani

Es licenciada y profesora en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires y diplomada en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente es becaria doctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se encuentra realizando el Doctorado en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata. Su tema de investigación se vincula con la enseñanza de la comprensión de textos en la escuela secundaria. Se desempeña como docente de grado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y como profesora en el nivel secundario.

Victoria Arnés

Es licenciada y profesora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se encuentra realizando el Doctorado en Psicología en la Facultad de Psicología (UNLP). Su tema de investigación se vincula con el desarrollo de la comprensión lectora en la escuela secundaria mediante el uso de una plataforma digital. Además, se desempeña como ayudante diplomada en las cátedras de Psicología I y Psicología II de la Facultad de Psicología (UNLP).

Valeria Abusamra

Es doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (UBA) e investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se desempeña como profesora en la Universidad de Buenos Aires, en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y en el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA). Es autora de los libros: *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos* (Tilde Editora, 2021), *Leer y comprender: Tejidos con hilos de palabras* (Editorial AZ, 2022), *Neurociencias y educación* (Paidós, 2019) y *Cerebro y ficción. Mitos y verdades sobre la neurociencia* (Tilde Editora, 2024). Mención del premio "Científicas que cuentan" por su trabajo de difusión de la ciencia.

Dirección de correspondencia

Centro interdisciplinario de investigaciones en psicología matemática y experimental "Dr. Horacio J.A. Rimoldi" (CIIPME-CONICET)

Tte. Gral. Juan Domingo Perón 2158

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, C1040A-AH

Os textos deste artigo foram normatizados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.