

# Conversar para comprender: aproximaciones teóricas y empíricas al aprendizaje en la escuela a través de la interacción en torno a textos

Tonani, Juliana / CIIPME-CONICET - [jtonani@conicet.gov.ar](mailto:jtonani@conicet.gov.ar)

Chimenti, María de los Ángeles / CIIPME-CONICET [mchimenti@conicet.gov.ar](mailto:mchimenti@conicet.gov.ar)

Arnés, Victoria / CIIPME-CONICET - [varnes@psico.unlp.edu.ar](mailto:varnes@psico.unlp.edu.ar)

---

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

---

<sup>a</sup> *Palabras clave: lectura - interacción - escuela - alfabetización- discusión basada en textos*

## › **Resumen**

La indagación sobre las prácticas de enseñanza cuyo fin es promover la alfabetización, en tanto aspecto fundamental para garantizar el derecho a la educación y requisito para el ejercicio pleno de la ciudadanía, continúa siendo clave a la hora de pensar la construcción de conocimientos y saberes que tiene lugar en la escuela. En este trabajo, presentamos un estudio teórico en el que reflexionamos sobre los vínculos que existen entre la alfabetización, y específicamente las prácticas de lectura, y la interacción en el aula en tanto mediaciones para el aprendizaje. Para ello, adoptamos tres dimensiones: *cómo*, *qué* y *quién*, propuestas por Emilio Sánchez y colaboradores (2008a, 2008b) para el análisis de la práctica educativa, que nos permiten articular la revisión de diversos aportes teóricos y estudios empíricos relacionados con el desarrollo de prácticas de lectura en el aula mediadas a través de la conversación. El análisis realizado pone de manifiesto que los aportes teóricos provenientes de enfoques tanto socioculturales como cognitivos son fundamentales para reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza que proponen situaciones de aprendizaje a través de la discusión basada en textos.

## › **Introducción**

La alfabetización implica no solo el aprendizaje de la lectura y la escritura sino también la posibilidad de participar en actividades situadas en contextos particulares de interacción y que demandan un uso específico del lenguaje escrito (Carlino, 2005; Marder y Zabaleta, 2014). En este sentido, se ha considerado que la alfabetización es un aspecto fundamental para garantizar el derecho a la educación y un requisito insoslayable para el acceso y ejercicio de otros derechos humanos (Brito, 2015). En Argentina, se ha resaltado la importancia de la lectura y la escritura

como aprendizajes centrales para el acceso a distintos saberes así como para la construcción de una ciudadanía plena y responsable (Ley de Educación Nacional 26.206/2006). Se trata, en efecto, de prácticas socioculturales que son estructurales en los procesos de escolarización, que permiten establecer lazos con otros y conllevan destrezas cuyo dominio es de gran valor para la inclusión social (Brito *et al.*, 2016).

Al ser un objetivo prioritario para todos los sistemas educativos (Abusamra *et al.*, 2022), resulta fundamental continuar reflexionando respecto de las prácticas de enseñanza cuyo fin es promover la alfabetización. En este trabajo nos proponemos indagar sobre la relación entre alfabetización e interacción en el aula, en tanto mediación del aprendizaje. Específicamente, nos interesa detenernos en pensar los vínculos que existen entre las prácticas de lectura y la conversación, y cómo la conversación en el aula es un medio insoslayable para abordar el trabajo con los textos.

Para ello, presentamos un estudio teórico en el que revisamos y analizamos críticamente aportes teóricos y estudios empíricos sobre esta temática (Montero y León, 2007). En primer lugar, nos referiremos a la conversación en el aula en tanto medio para la construcción de conocimiento en general. A continuación, retomaremos algunos aportes socioculturales y cognitivos para analizar las prácticas de alfabetización que tienen lugar en el aula y, de manera específica, la enseñanza de la lectura. Finalmente, revisaremos algunos estudios empíricos cuyos hallazgos respaldan los desarrollos teóricos que han conceptualizado el diálogo en el aula en general y en relación con el trabajo de estrategias de lectura en particular.

### › **La conversación en el aula**

Conversar conlleva siempre una oportunidad de aprendizaje en tanto implica escuchar a otros y posibilita un escenario para expresarse a partir de la verbalización y reorganización de los pensamientos propios. De esto se trata el poder epistémico del lenguaje (Cassany, 2021), que es, de manera preeminente, el medio a través del cual se enseña y se aprende. Diversas disciplinas, tales como la sociolingüística interaccional, la pragmática discursiva, la psicología sociocultural y la psicología cognitiva, se han ocupado del estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar a través de la interacción en el aula (Rosemberg, 2002).

La conversación en el aula permite sostener diálogos extensos, profundos y respetuosos entre pares que potencian la participación activa de los estudiantes. En este contexto, libros y otros materiales de estudio operan como mediaciones para discutir sobre la veracidad de la

información y los distintos puntos de vista así como para utilizar vocabulario específico (Brailovsky, 2020). Por otro lado, el aula se constituye como el espacio privilegiado de intercambio entre docentes y estudiantes para la construcción del conocimiento. De esta manera, el discurso entre estudiantes y docente deviene en un espacio de encuentro entre los conocimientos especializados y los conocimientos propios que cada estudiante construye en su hogar. En este entramado de conocimientos, son los docentes quienes deben tomar la responsabilidad para que el encuentro permita trazar puentes entre lo conocido y lo novedoso y así “desbloquear lo extraño” (Cazden, 2010, p. 65).

Investigaciones que toman los aportes de la teoría socio-interaccional para pensar la conversación en el aula y su relación con el aprendizaje han permitido avanzar en la identificación de estrategias discursivas que utilizan 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). Es así que, a partir de múltiples mediaciones, las conversaciones en el marco escolar son una oportunidad para que los aprendizajes involucren vocabulario específico y formas de razonamientos propios de las disciplinas. Al mismo tiempo, cuando las conversaciones se dan en torno a los textos, se abre la posibilidad de promover prácticas de lectura contextualmente situadas en las que los docentes pueden construir espacios donde los estudiantes se aproximen al universo de la cultura escrita en general y de las prácticas letradas de las disciplinas en particular. La conversación en el aula se configura, así, no solo como el entorno situacional sino como el contexto lingüístico, discursivo y cognitivo (Rosemberg, 2002) en el que se construye conocimiento.

› ***Aportes socioculturales y cognitivos para analizar las prácticas de lectura en la escuela***

Tanto los aspectos sociales y culturales como los cognitivos son fundamentales para abordar las prácticas de lectura que tienen lugar en la escuela, en las que se imbrican diversas perspectivas (Cassany, 2006; Marder y Zabaleta, 2014; Palincsar, 2017). Los enfoques cognitivos han contribuido a delimitar las habilidades implicadas en la lectura comprensiva, como así también ciertas estrategias de enseñanza adecuadas a contextos y situaciones específicas (Piacente, 2009). Por su parte, los enfoques socioculturales, inspirados en la obra de Vygotsky, han permitido problematizar y profundizar el estudio del aprendizaje situado en los contextos educativos.

Particularmente, han contribuido a definirlo como un proceso socialmente distribuido, interaccional, situado y resultante de la participación activa de las personas en una comunidad determinada (Cubero y Luque, 2014). Desde esta perspectiva se considera al lenguaje como un proceso que, una vez apropiado por las personas, funciona como un instrumento psicológico en carácter de mediador (Coll, 2014). El lenguaje juega un papel fundamental en la interacción y, particularmente, en situaciones de aprendizaje en el contexto áulico. Por lo tanto, es central analizar las características del discurso escolar para la construcción de conocimientos en general y el desarrollo de prácticas de lectura en particular.

En este sentido, retomamos la propuesta de Sánchez *et al.* (2008a, 2008b), que considera aportes socioculturales y cognitivos a la hora de pensar el análisis de la práctica educativa mediante tres dimensiones independientes que permiten, a su vez, pensar las actividades de lectura en el aula: *cómo*, *qué* y *quién*. La primera dimensión (*cómo*) refiere al modo en que se organiza la interacción entre estudiantes, docentes y tareas. Para ello son particularmente relevantes los aportes de la teoría sociocultural, que permiten analizar la práctica situada e identificar estructuras de participación. La dimensión *qué* refiere a los contenidos instruccionales, y para ello se apela a los modelos cognitivos en tanto permiten dar cuenta de qué es lo que se hace para comprender un texto, y determinar qué procesos se trabajarán en la interacción. Finalmente, la dimensión *quién* focaliza en el grado de participación y de autonomía de lxs estudiantes y en la identificación de las ayudas utilizadas por lxs docentes en la elaboración de los contenidos. Para ello, se combinan dos marcos teóricos: el cognitivo y el sociocultural. El primero, en tanto detalla los procesos implicados en la comprensión de textos y las dificultades que pueden surgir, permite diseñar ayudas ajustadas a la tarea. Desde un marco sociocultural se pueden interpretar las ayudas, sus ajustes y su transitoriedad en busca de obtener progresivamente mayor autonomía de lxs estudiantes al realizar la tarea. De esta manera, es al reunir las tres dimensiones que se puede acceder a una imagen completa de la interacción docente-estudiantes-tareas. Como se verá a continuación, aunque el foco pueda, de manera prevalente, dirigirse a una u otra, las tres dimensiones resultan indisociables a la hora de pensar las prácticas de lectura en el aula y, sobre todo, las interacciones que promueven el diálogo y la discusión basada en los textos con el objetivo de promover la comprensión y el aprendizaje.

- › ***Cómo y quiénes: estudios empíricos para pensar el diálogo en torno a los textos***

Los aportes procedentes de los marcos teóricos cognitivos y socioculturales son consistentes con los hallazgos de diferentes estudios realizados tanto en el contexto anglosajón como en el contexto latinoamericano. En primer lugar, se destaca el meta-análisis realizado por Murphy *et al.* (2009), que da cuenta de 42 estudios empíricos con el fin de determinar los efectos de las discusiones grupales en la comprensión crítica y reflexiva del texto por parte de lxs estudiantes así como en la distribución del habla entre estudiantes y docentes en el aula.

En relación con la comprensión de los textos, se encontró que muchas de las perspectivas analizadas mejoran la comprensión a nivel literal e inferencial pero son escasos los enfoques que promueven la comprensión crítica. Por otra parte, se señala que, si bien la metacognición es un aspecto fundamental en lo que respecta a la comprensión de textos, solo unos pocos estudios examinaron los efectos de la discusión en el aula sobre procesos metacognitivos. Además, se encontró que un aumento de la participación de lxs estudiantes en la conversación no necesariamente deriva en un incremento concomitante de sus habilidades de comprensión. De igual forma, que lxs docentes hablen menos no produce necesariamente una mejora en la comprensión de lxs estudiantes.

Se concluye así que la discusión y la conversación, en busca de generar lecturas críticas y comprensivas, no son un fin en sí mismo sino un medio para su promoción. Al mismo tiempo, el *quid* de la cuestión no parece residir tanto en la cantidad de interacción en el aula como en la calidad de las conversaciones que se despliegan en torno a los textos.

En este sentido, se ha considerado la discusión productiva como un medio que posibilita el aprendizaje a través de la interacción en el aula con el fin de promover la resolución de problemas complejos y, en particular, la comprensión lectora de lxs estudiantes (Meneses *et al.*, 2016). Comprender un texto es, en efecto, una tarea cognitivamente compleja, que resulta de una transacción entre el texto y el conocimiento del mundo de quien lee (Abusamra *et al.*, 2022) con el fin de construir una representación mental coherente con el contenido del texto. Una aproximación dialógica para el aprendizaje de la comprensión de textos implica, entonces, andamiar y construir colectivamente esa representación mediante la interacción en el aula (Kucan y Palincsar, 2013; Murphy *et al.*, 2009). En este punto, no sólo son importantes los intercambios discursivos entre lxs estudiantes, sino también las intervenciones y estrategias discursivas de lxs docentes, entendidas como movidas pedagógicas de discurso (Meneses *et al.*,

2016) con el fin de construir espacios de aprendizaje dialógicos y, fundamentalmente, extender los razonamientos de lxs estudiantes.

Debido a la centralidad del papel de lxs docentes en la conducción de estos entornos dialógicos, cobran especial relevancia sus conocimientos acerca de cómo promover en el aula discusiones que contribuyan a la comprensión y aprendizaje por parte de lxs estudiantes. En este sentido, se han identificado tres dimensiones que son clave a la hora de guiar discusiones productivas a partir de los textos: en primer lugar, la reflexión sobre los potenciales desafíos y dificultades que conllevan los textos que se utilizan para enseñar; en segundo término, la identificación de evidencias de comprensión y de errores por parte de lxs estudiantes a través de sus comentarios y preguntas durante la conversación; finalmente, el despliegue de formas específicas de responder a las intervenciones de lxs estudiantes con el fin de andamiar la construcción de una representación más precisa y completa del contenido de los textos (Kucan, Hapgood y Palincsar, 2011; Meneses *et al.*, 2016).

A través de una encuesta destinada a evaluar estos conocimientos especializados por parte de docentes estadounidenses en ejercicio, Kucan *et al.* (2011) encontraron que, si bien las respuestas evidenciaron diferentes grados de sofisticación, el análisis de textos expositivos, y la identificación de posibles dificultades para lxs estudiantes en términos de vocabulario, contenido y organización textual fueron actividades desafiantes para la mayor parte de lxs docentes. Las respuestas dieron cuenta, además, de que contaban con herramientas limitadas para guiar la discusión en relación con los textos o para redirigir la atención a la información clave. Las autoras sugieren que estos hallazgos pueden explicarse no sólo por poca familiaridad con la naturaleza contingente de los movimientos discursivos en la interacción sino también con la falta de conocimiento de un modelo sólido de comprensión de textos que permita analizar el texto, anticipar las dificultades y guiar una discusión significativa sobre la información relevante.

En el contexto latinoamericano, Meneses *et al.* (2016) adaptaron el instrumento utilizado por Kucan *et al.* (2011) y añadieron una tarea consistente en observar e interpretar una discusión en el contexto de una clase videograbada (Müller *et al.*, 2013). En este caso, el objetivo del estudio era determinar y caracterizar el desempeño de futurxs docentes chilenxs en tres momentos de su formación inicial en relación con la facilitación de una discusión productiva para promover la comprensión de textos. Entre los resultados principales cabe mencionar que, a excepción del desempeño en el análisis del texto y de las potenciales dificultades para la comprensión, el

desempeño de lxs docentes en formación varía de acuerdo con el momento de la carrera en el que se encuentran. Esto indica que guiar una discusión productiva implica habilidades y conocimientos profesionales que se desarrollan a lo largo de la formación docente y que involucran saberes tanto disciplinares como didácticos. Así, por ejemplo, lxs docentes más avanzadx en términos de su formación fueron quienes mostraron un desempeño mayor a la hora de observar la discusión en la clase videograbada. A partir de estos resultados, Meneses *et al.* (2016) subrayan la importancia de generar instancias de aprendizaje, durante la formación, que les permitan a lxs docentes, una vez en ejercicio, guiar discusiones productivas en torno a los textos y, sobre todo, alcanzar el dominio de esta práctica compleja.

Asimismo, tal como pone de manifiesto el estudio de Kucan *et al.* (2011), es relevante la formación continua de lxs docentes en ejercicio. En efecto, a partir de los resultados de este estudio, las autoras comenzaron a trabajar en la realización, implementación y análisis de un conjunto de recursos para la formación de docentes con módulos que incluyen teorías de comprensión, análisis de textos, y planificación y puesta en marcha de discusiones basadas en textos.

› ***Qué y quiénes: aproximaciones dialógicas para el desarrollo de estrategias de lectura***

Sobre las bases teóricas que hemos revisado, se han diseñado, implementado y evaluado diversos programas de enseñanza en los que la interacción en el aula es un elemento estructural clave.

En la intersección de marcos teóricos cognitivos y socioculturales, se desarrolló la instrucción *Enseñanza Recíproca* con el objetivo de mejorar la comprensión de textos de lxs estudiantes a partir del trabajo de cuatro estrategias de lectura a través del diálogo (Palincsar y Brown, 1984). Esta propuesta se presenta como un ejemplo de instrucción mediada socialmente en la que lxs docente brinda el andamiaje necesario para que lxs estudiantes puedan construir significado a partir de los textos (Palincsar, 2017). En un artículo reciente, Palincsar (2019) señala que la investigación acumulada sobre la enseñanza recíproca sugiere que una “poderosa” instrucción en comprensión lectora incluye el uso de textos relacionados temáticamente que permitan profundizar la comprensión de un tema, la enseñanza de estrategias variadas para ser utilizadas en función de la actividad y los propósitos de lectura establecidos, y su enseñanza explícita al servicio de la construcción de conocimiento. Además, se halló que las prácticas más exitosas incluyen estrategias discursivas a través de las cuales lxs docentes solicitan a sus estudiantes que

elaboren sus ideas, redirigen la atención al texto cuando la discusión pierde el foco, reelaboran e integran las contribuciones de lxs estudiantes y modelan el uso flexible y contextualizado de las estrategias (p. 158).

Un programa que es transversal a todas las áreas de contenidos y fue diseñado en función de la importancia de la discusión en el aula es *Word Generation*. Los materiales curriculares desarrollados se organizan en unidades, cada una de las cuales incluye una pregunta que introduce un propósito de lectura y escritura, textos y actividades relacionados con dicha pregunta, actividades de debate en pequeños grupos y grupo-aula, enseñanza explícita de vocabulario académico e instancias de práctica oral y escrita (Jones *et al.*, 2019, p. 5). La idea que subyace al diseño del programa, y que se ha verificado a través de su implementación en más de veinte escuelas primarias estadounidenses, reside en que una discusión bien estructurada en el aula, de manera conjunta con el incremento del vocabulario, contribuye al desarrollo tanto del lenguaje académico como de las habilidades de toma de perspectiva, lo que a su vez impacta en la comprensión de textos (Jones *et al.*, 2019). Además, una intervención didáctica basada en el mismo programa dio lugar a una mejora tanto en el lenguaje académico como en el discurso argumentativo oral y en la escritura de textos argumentativos por parte de estudiantes españoles de escuela secundaria (Resina y Salas, 2021).

En el contexto latinoamericano, *Aprender a estudiar textos* es un programa de formación docente desarrollado en Brasil que busca mejorar la enseñanza de contenidos disciplinares en la escuela primaria a partir de propuestas didácticas basadas en la lectura y el análisis del lenguaje de los textos. En particular, retomamos un estudio (Sepúlveda, Paulet Piedra y Cardoso, 2021) cuyo objetivo es identificar cómo se modificaron las prácticas de lectura en el aula de dos profesoras luego de implementar el programa. Entre los resultados informados, se reporta la incorporación de la lectura expresiva en voz alta dirigida a lxs estudiantes por parte de las profesoras, con el énfasis tanto en la información del texto como en los recursos discursivos. Un mayor tiempo dedicado a la lectura y al comentario de los textos aumentó las oportunidades de que lxs estudiantes recibieran apoyos para comprender. La distribución del discurso entre docentes y estudiantes, no obstante, varió en ambas intervenciones en función de sus estilos pedagógicos. El estudio concluye señalando que si bien el material y la metodología propuesta en los programas son aspectos importantes, el alcance de los resultados depende de otros factores igualmente centrales como las concepciones de lxs docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, la



organización del aula, y el conocimiento y articulación del conocimiento disciplinar con el conocimiento sobre el lenguaje como objeto de enseñanza.

### › **A modo de cierre**

A lo largo del presente trabajo hemos revisado un conjunto de aportes teóricos y empíricos que posibilitan pensar las prácticas de lectura en el contexto escolar. El desarrollo de prácticas educativas en las aulas requiere de una pluralidad de enfoques, entre los que se destacan los aportes provistos por los marcos socioculturales y cognitivos. La consideración de las dimensiones *cómo, qué y quiénes* posibilita la articulación de múltiples aportes para reflexionar sobre las actividades de lectura que tienen lugar en el aula y, específicamente, centrar la mirada en los aspectos que son condiciones de posibilidad para la promoción de la comprensión y el aprendizaje a partir de la discusión basada en los textos.

Los hallazgos de los estudios que hemos referido conllevan importantes implicancias. En primer lugar, para pensar la formación docente, tanto inicial como continua, por cuanto la discusión productiva basada en textos es una práctica generativa (Meneses *et al.*, 2016) que demanda conocimientos altamente especializados a lxs docentes, no solo de los contenidos disciplinares sino también de la enseñanza de la lengua y, específicamente, de los modelos de comprensión de textos. Tanto en el contexto anglosajón como en el contexto latinoamericano los hallazgos reportados dan cuenta de la relevancia de la promoción de espacios de integración entre investigadorxs y docentes para el desarrollo de estrategias de trabajo en el aula que favorezcan el aprendizaje de lxs estudiantes a partir de la lectura de textos y la conversación en torno a ellos (Kucan *et al.*, 2011; Meneses *et al.*, 2016; Sepúlveda *et al.*, 2021).

En segundo lugar, para reflexionar sobre las interacciones que tienen lugar en las aulas y los desafíos cognitivos que conllevan así como también acerca del andamiaje necesario que se puede desplegar a fin de lograr la formación de lectorxs cada vez más autónomxs (Palincsar, 2019). En este sentido, es de suma importancia generar oportunidades para que lxs estudiantes participen de diálogos en los que se activen los conocimientos previos necesarios en función de los propósitos de lectura y se establezcan puentes entre ellos y la nueva información (Cazden, 2010) así como de espacios de interacción para comentar los textos y reflexionar metacognitivamente sobre los procesos implicados en la lectura (Murphy *et al.*, 2009; Sepúlveda *et al.*, 2021).

Finalmente, considerando el potencial epistémico de la lectura (Serrano, 2014), las prácticas de lectura son fundamentales —y transversales a todas las materias— para el aprendizaje de los

contenidos curriculares. Continuar indagando las relaciones entre la discusión basada en los textos y el aprendizaje resulta fundamental para generar oportunidades educativas en las que la lectura y la escritura posibiliten no solo acceder sino también acrecentar el conocimiento del mundo así como la construcción de una ciudadanía plena.

## Bibliografía

- Abusamra, V., Ferreres, A., Difalcis, M. y Piacente, T. (2022). *Leer y comprender: tejidos con hilos de palabras*. Buenos Aires: Editorial AZ.
- Borzzone, A. M. (2005). Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 121-135.
- Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre el compromiso, el tiempo y la espera* (pp. 149-161). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Brito, A. (2015). *Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital*. Cuaderno SITEAL/TIC. IIFE – UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- Brito, A., Cano, F., Finocchio, A. M., Gaspar, M. P. (2016). La lectura y la escritura. Saberes y prácticas en la cultura de la escuela. *Especialización en Lectura, Escritura y Educación*. FLACSO Virtual.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Barcelona: Anagrama.
- Cazden, C. B. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En: N. E. Elichiry (Comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 61-80). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Coll, C. (2014). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, Á. Marchesi y J. Palacios (Comps). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza Editorial.
- Cubero, R. y Luque, A. (2014). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, Á. Marchesi y J. Palacios (Comps). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 137-155). Madrid: Alianza Editorial
- Jones, S. M., LaRusso, M., Kim, J., Yeon Kim, H., Selman, R., Uccelli, P., Barnes, S. P., Donovan, S. y Snow, C. (2019). Experimental effects of Word Generation on vocabulary, academic language, perspective taking, and reading comprehension in high-poverty schools. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(3), 448-483.
- Kucan, L., Hapgood, S. y Palincsar, A. S. (2011). Teachers' specialized knowledge for supporting student comprehension in text-based discussions. *Elementary School Journal*, 112 (1), 61-82.
- Kucan, L. y Palincsar, A. S. (2013). *Comprehension instruction through text-based discussion*. International Reading Association.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional (27 de diciembre de 2006). <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Marder, S. y Zabaleta, V. (2014) La alfabetización en la escuela: perspectivas en debate. *Novedades Educativas*, 279, 6-12.
- Meneses, A., Müller, M., Hugo, E., y García, A. (2016). Discusión productiva para la comprensión de textos: habilidades y conocimientos específicos en la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 87-106.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.

- Müller, M., Calcagni, E., Grau, V., Preiss, D. D. y Volante, P. (2013). Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la Videoteca de Buenas Prácticas Docentes. *Estudios pedagógicos*, 39, 85-101.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N. y Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 740-764.
- Palincsar A. S. (2017). Using reciprocal teaching to support strategy instruction and language use among second language learners. *Contact Fall*, 43(3), 44-52.
- Palincsar, A. S. (2019). Braiding teacher practice and class-wide dialogue: An historical inquiry across three sociocultural interventions. *International Journal of Educational Research*, 97, 157-165.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Piacente, T. (2009). Especificidad de la evaluación psicológica en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito. Evolución y estado actual. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(28), 135-148.
- Resina, P. y Salas, N. (2021). Intervenir en lengua oral y lengua escrita para mejorar las competencias académicas del alumnado de educación secundaria obligatoria. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-20.
- Rosemberg, C. (2002). La conversación en el aula: aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A. y García-Rodicio, H. (2008a). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación* 20(1), 95-118.
- Sánchez, E., García, J.R., Rosales, J., de Sixte, R. y Castellano, N. (2008b). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Sepúlveda, A., Paulet Piedra, N. y Cardoso, B. (2021). Aprender a estudiar textos en primaria: propuestas para innovar en las prácticas de lectura de textos escolares. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-19.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-124.
- Zabaleta, V., Roldán, L. Á., Centeleghe, M. E., Silvina Piatti, V., Michele, J. P. y Ingargiola, R. B. (2019). Conversar y comprender en la escuela secundaria: un estudio de tres situaciones de enseñanza. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 79-96.