



**ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA:
ALGUNAS REFLEXIONES A PARTIR DE DOS REVISIONES**

**TEACHING READING AND WRITING IN SECONDARY SCHOOL: REFLECTIONS
BASED ON TWO SYSTEMATIC REVIEWS**

Juliana Tonani¹

jtonani@conicet.gov.ar

María de los Ángeles Chimenti²

mchimenti@conicet.gov.ar

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental
(CIIPME) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Buenos Aires

Argentina³

Resumen

Leer y escribir constituyen habilidades y prácticas indispensables para vivir en una sociedad letrada y desempeñarse dentro del sistema educativo. En este trabajo, reflexionamos sobre las especificidades que adquiere la investigación empírica que involucra la implementación de propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela secundaria, sobre la base de dos revisiones sistemáticas en las que relevamos 24 propuestas desarrolladas con estudiantes hispanohablantes, en el contexto iberoamericano a lo largo de la última década. Encontramos que el abordaje de la enseñanza de la lectura, la escritura y los contenidos curriculares de diversas asignaturas puede adscribirse a dos perfiles diferenciados: enseñanza explícita de la comprensión o producción de textos en articulación con la enseñanza de los contenidos curriculares y enseñanza de contenidos mediante el abordaje dialógico de los textos. Las propuestas implementadas específicamente en América Latina abordan, de manera mayoritaria, la enseñanza de la lectura. Discutimos estos resultados en cuanto al desarrollo de habilidades de alfabetización. Conocer los modos en que se enseña a leer y a escribir a adolescentes y

jóvenes puede contribuir tanto al diseño de nuevas propuestas de enseñanza como al desarrollo de reflexiones teóricas e iniciativas empíricas que aborden, en el interior de las asignaturas, la enseñanza explícita de la lectura y la escritura desde los contenidos curriculares.

Palabras clave: lectura - escritura - escuela secundaria - revisión sistemática

Abstract

Reading and writing are indispensable skills and practices for living in a literate society and succeeding within the educational system. In this paper, we reflect on the characteristics of empirical research that addresses the teaching of reading and writing in secondary schools, drawing insights from two systematic reviews. These reviews encompassed 24 proposals implemented with Spanish-speaking students in the Ibero-American context over the last decade. Our examination revealed two distinct profiles in the approach to teaching reading, writing, and curricular content across various subjects. The first profile involves the explicit teaching of reading comprehension or writing, integrated with the teaching of curricular content. The second profile focuses on teaching content through a dialogical approach to texts. Notably, proposals implemented in Latin America predominantly address the teaching of reading. We discuss these results in terms of literacy skills development. Understanding how adolescents and young people are instructed in reading and writing can contribute to the development of new teaching proposals and theoretical reflections, as well as empirical initiatives that address the explicit teaching of reading and writing from curricular contents in the school disciplines.

Keywords: reading -writing - secondary school - systematic review

Recepción: 13-12-2023

Aceptación: 24-04-2024

INTRODUCCIÓN

En las actuales sociedades letradas, gran parte de nuestras actividades cotidianas están mediadas por textos escritos (Barton y Hamilton, 2000), por lo que la lectura y escritura devienen centrales para la participación social. La alfabetización es una herramienta indispensable para el aprendizaje permanente y un requisito esencial para desarrollar una ciudadanía plena. Abordar la alfabetización desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida implica no solo garantizar el dominio de la lengua escrita sino también reconocer su valor social, de manera de asegurar las condiciones para que las personas lean y escriban en distintos contextos (Infante y Letelier, 2013).

En la actualidad, la escuela se enfrenta al desafío de abordar los modos de leer y escribir del siglo XXI (Solé, 2021). Así, debe brindar herramientas para comprender, analizar y abordar críticamente los textos, usar múltiples fuentes de información y evaluar su credibilidad y producir mensajes escritos, inscriptos en diversos géneros, con adecuación comunicativa y discursiva. En el nivel secundario, en particular, el aprendizaje de los contenidos exige comprender los textos de cada asignatura y producir géneros discursivos propios de cada espacio curricular, y de amplia circulación escolar (Gaspar, 2019; Navarro y Revel-Chion, 2013).

Las prácticas de lectura y escritura son fundamentales para abordar los contenidos curriculares y resultan transversales a todas las materias por su potencial epistémico, en tanto uso del lenguaje escrito para transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 2013; Serrano, 2014). A su vez, la escritura es central por su función habilitante (Navarro, 2021), ya que las y los estudiantes deben poder expresar y acreditar, escribiendo, que comprendieron los contenidos curriculares. Así, cobra especial relevancia la pregunta por los modos en que se enseña a leer y a escribir a adolescentes y jóvenes en aulas de escuela secundaria.

En este trabajo presentamos un estudio teórico (Montero y León, 2007) en el que nos proponemos reflexionar sobre la especificidad que adquiere la investigación empírica que se ocupa de la enseñanza de la lectura y la escritura. En primer lugar, revisamos algunas consideraciones teóricas acerca del desarrollo de la lectura y escritura en la escuela secundaria. A continuación, discutimos los hallazgos obtenidos en dos revisiones sistemáticas (Chimenti y Tonani, 2024; Tonani y Chimenti, 2023), en las que relevamos propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura reportadas en el período 2012-2022 en el contexto iberoamericano. Finalmente, nos enfocamos en las especificidades de las propuestas implementadas en América Latina y discutimos estos resultados en términos del desarrollo de habilidades de alfabetización. Buscamos, de esta manera, analizar de manera conjunta los hallazgos sobre las prácticas de lectura y escritura que, si bien suelen estudiarse por separado, comparten procesos y conocimientos que son comunes a ambas (Graham, 2020; Parodi, 2007; Shanahan, 2016) y co-ocurren en las aulas.

1. Leer y escribir en la escuela secundaria: perspectivas teóricas

Distintos enfoques, que toman de referencia el quehacer de los expertos y las expertas de cada comunidad disciplinar, han estudiado la vinculación entre las prácticas de lectura y escritura y los contenidos curriculares (Montes Silva y López Bonilla, 2017). En particular, dos de los marcos teóricos de la bibliografía especializada sobre lectura y escritura en la escuela son el movimiento *escribir a través del currículum* y los enfoques que proponen el desarrollo de alfabetizaciones disciplinares.

Desde el movimiento *escribir a través del currículum*, surgido en el mundo anglosajón en la década de 1970 (Bazerman et al., 2016), se asume que la escritura (y también la lectura) es una práctica situada que debe enseñarse y ponerse en práctica en todas las asignaturas. De este modo, la lectura y la escritura constituyen un medio privilegiado para el aprendizaje de los contenidos curriculares: así, aprender Biología o Historia no implica únicamente apropiarse de sus conceptos, contenidos teóricos o modelos sino también de sus prácticas de lectura y escritura (Navarro y Revel-Chion, 2013). Si bien este movimiento se enfocó en sus orígenes en el nivel superior y en el contexto universitario de Estados Unidos (Carlino, 2012), más tarde también se extendió tanto a otras regiones como al nivel secundario, con experiencias pedagógicas o de investigación que promueven la comprensión y producción de textos al servicio del aprendizaje de contenidos curriculares en diversas asignaturas (Rosli, 2016). No obstante, en comparación con el nivel universitario, los estudios en escuela secundaria desde esta perspectiva son minoritarios (Navarro y Revel-Chion, 2013).

Por su parte, Shanahan y Shanahan (2008) han postulado un modelo de progresión de la alfabetización, que va desde habilidades más generales a habilidades más especializadas. La base de la pirámide representa habilidades básicas altamente generalizables que están implicadas en las tareas de lectura. Aquí se incluye la decodificación, la comprensión de varias convenciones de escritura, el reconocimiento de palabras de alta frecuencia o cuestiones relativas a las estructuras textuales. Son habilidades que se suelen dominar tempranamente y se despliegan durante los primeros grados de la escuela primaria. En el siguiente nivel se desarrollan habilidades de alfabetización intermedia que les permiten a las y los estudiantes adquirir fluidez lectora y reconocer palabras menos frecuentes, así como también avanzar en el aprendizaje de formas de puntuación y acceder a un vocabulario más amplio. Asimismo, se desarrollan habilidades cognitivas y metacognitivas necesarias para comprender textos y la capacidad de mantener la atención en textos más extensos. Finalmente, las habilidades de alfabetización disciplinar son menos generalizables debido a que el foco está puesto en la enseñanza de los modos de leer, escribir y hablar de cada disciplina, con el fin de acercar a las y los estudiantes a las prácticas de literacidad de cada comunidad disciplinar. De acuerdo con el modelo, las habilidades intermedias se comenzarían a ejercitar al final de la escolarización primaria,

afianzándose, mayoritariamente, durante los primeros años de la escuela secundaria, mientras que en los últimos años de este nivel resultaría propicio trabajar habilidades propias de la alfabetización disciplinar.

Si bien estos aportes resultan sustanciales para pensar las prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en la escuela secundaria, sería inadecuado asumir que los desarrollos teóricos y las experiencias e investigaciones situadas en países anglosajones pueden trasladarse sin más a otros contextos profundamente diferentes (Navarro, 2016). Por consiguiente, cabe preguntarse cuáles son los enfoques teóricos preeminentes al estudiar la lectura y la escritura en la escuela secundaria en Iberoamérica, qué habilidades de alfabetización se promueven y cómo se vincula la enseñanza de la lectura y la escritura con el abordaje de los contenidos curriculares. A continuación, abordamos estos interrogantes.

2. Investigar (enseñando) prácticas de lectura y escritura en Iberoamérica

En trabajos previos (Chimenti y Tonani, 2024; Tonani y Chimenti, 2023), con el objetivo de relevar investigaciones empíricas que han implementado propuestas orientadas a enseñar a comprender o producir textos en la escuela secundaria en el período 2012-2022, realizamos dos revisiones sistemáticas siguiendo la metodología PRISMA (Page et al., 2021). Específicamente, fueron objeto de revisión estudios implementados en el nivel secundario, con población hispanohablante y en el contexto iberoamericano. A partir de la búsqueda en diversas bases de datos⁴, encontramos un total de 24 propuestas de enseñanza que cumplieron con tales criterios de inclusión: once orientadas a la enseñanza de la comprensión y doce a la enseñanza de la producción de textos, en tanto que la restante abordaba comprensión y producción.

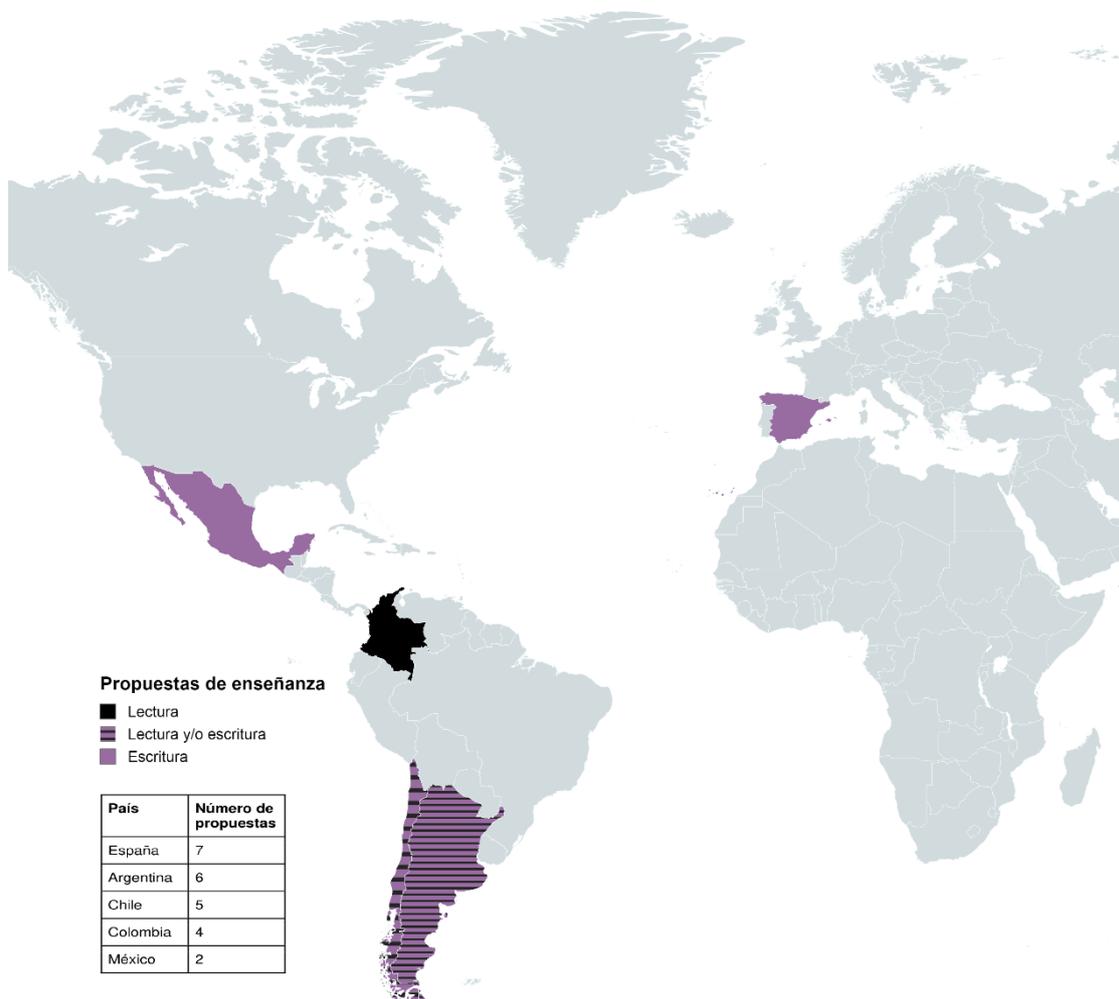
A continuación, revisamos críticamente los resultados obtenidos en ambas revisiones, considerando el conjunto de los estudios encontrados en función de cinco dimensiones: los países de implementación, los abordajes teóricos de la lectura y la escritura que subyacen a las propuestas, los tipos de textos mayoritariamente trabajados, las asignaturas en las que tienen lugar y las habilidades de alfabetización trabajadas en las propuestas implementadas en América Latina.

2.1. Dispersión de los estudios en la región iberoamericana

Un primer dato que se obtiene al analizar la totalidad de los estudios es que las propuestas fueron implementadas en cinco países iberoamericanos: Argentina, Chile, Colombia, España y México. Sin embargo, su distribución no es homogénea en función del objetivo de enseñanza (Fig. 1). Mientras que las secuencias didácticas relativas a la escritura se implementaron mayoritariamente en España, la totalidad de las propuestas de enseñanza de lectura se desarrollaron en América Latina.

Figura 1

Países de implementación de las propuestas de enseñanza analizadas



Fuente: mapa creado a través de MapChart (<https://www.mapchart.net/index.html>)

En conjunto, estos datos dialogan con los informados por Navarro y Colombi (2022), que revisaron sistemáticamente volúmenes especiales de revistas iberoamericanas con foco en la lectura y la escritura en educación superior y encontraron que su publicación se concentraba en seis países: Argentina, Chile, Colombia, España, México y Brasil. Los autores plantean la hipótesis de que estos datos podrían ser “pistas” sobre los focos de desarrollo en alfabetización académica en la región. Si bien en las revisiones de propuestas de enseñanza en el nivel secundario no incluimos estudios implementados con población lusófona, la coincidencia en el resto de los países permite extender la hipótesis planteada por Navarro y Colombi (2022) para el nivel superior, ya que, en estos países se concentra la investigación empírica en lectura y escritura en la escuela secundaria.

2.2. Lectura y escritura: abordajes teóricos

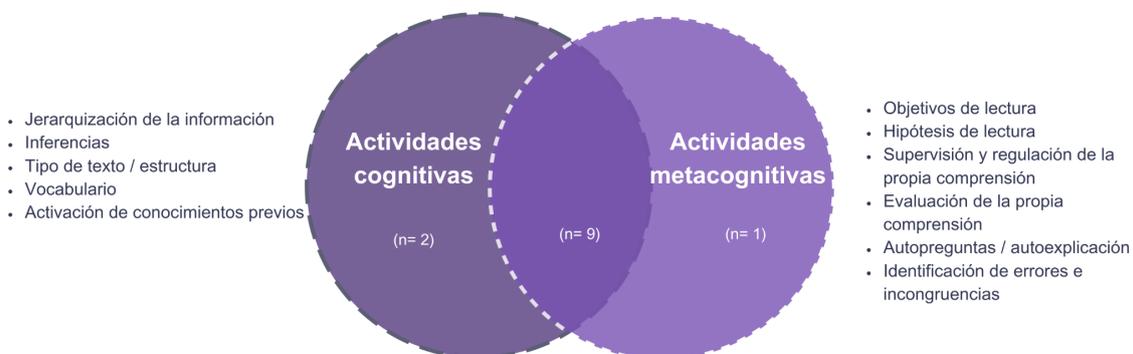
Mientras que en los estudios de lectura predominan los estudios cuasi-experimentales y se evidencia una base común en el abordaje teórico de la comprensión de textos, los estudios de escritura adoptan el enfoque cuantitativo y cualitativo en similar proporción, al mismo tiempo que ponen de manifiesto mayor diversidad en el modo en que se conceptualiza la escritura.

Las propuestas orientadas a la enseñanza de la comprensión de textos (Tonani y Chimenti, 2023) confluyen en definirla como un complejo proceso de construcción de significado que pone en juego múltiples habilidades e implica la interacción entre texto, lector y contexto. Esto es congruente con la perspectiva dominante en la Psicología Cognitiva desde la década de 1980, cuando el foco de la investigación se desplaza del texto a la mente, otorgándole un papel activo al lector y en especial a sus conocimientos previos (León y van Dijk, 2022). Dicho abordaje se combina con la consideración de aspectos socioculturales, tales como la contextualización de las propuestas, el aprendizaje situado y las variables socioeconómicas que inciden en el desempeño.

Sobre este punto de partida, en las propuestas analizadas se incluye una multiplicidad de estrategias y recursos y se combinan, en su mayoría, actividades cognitivas y metacognitivas. En concreto, de la totalidad de las propuestas de enseñanza de la lectura, en tres se implementan actividades cognitivas o metacognitivas, mientras que en las nueve restantes se combinan ambos tipos de actividades, siendo las más frecuentes las de jerarquización de información y generación de inferencias (Figura 2). Las secuencias didácticas se organizan según distintos criterios, aunque prima la estructuración en función de tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

Figura 2

Actividades implementadas de manera predominante en las propuestas de enseñanza de la lectura analizadas



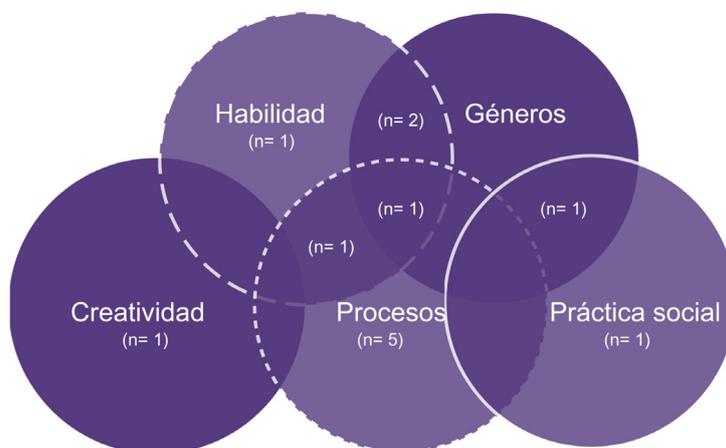
Fuente: elaborado a partir de información relevada en Tonani y Chimenti (2023).

Por el contrario, las propuestas orientadas a la enseñanza de la producción de textos se fundamentan en diversas tradiciones teóricas y concepciones acerca de la escritura y su aprendizaje (Ivanič, 2004) que, además, estructuran la progresión de las secuencias didácticas (Figura 3). Siguiendo los discursos identificados por Ivanič (2004), y de manera congruente con los enfoques de la enseñanza de la escritura más difundidos (Cheung, 2016), siete propuestas adoptan el enfoque de la escritura como proceso, que pone el foco en el aprendizaje de los procesos cognitivos y lingüísticos involucrados en la producción de un texto mediante el desarrollo de estrategias de autorregulación (Harris y Graham, 2017) y cuatro propuestas asumen el enfoque de la escritura como género, que hace hincapié en el producto textual en estrecha relación con el contexto en el que es producido (Rose y Martin, 2012). Asimismo, dos estudios conciben a la escritura principalmente como una práctica social situada con valor epistémico, por cuanto posibilita la reflexión gramatical contextualizada (Camps, 2006) y el aprendizaje de contenidos curriculares más allá de Lengua y Literatura (Bazerman et al., 2016). Finalmente, dos estudios estructuran las secuencias en función de la escritura de distintos textos, a partir de una consigna disparadora, para luego compartir y revisar los escritos en función de aspectos normativos o creativos en un taller de escritura (para una descripción más detallada de las propuestas, véase Chimenti y Tonani, 2024).

Se observa que algunas de las propuestas de enseñanza de la escritura se referencian en más de un enfoque. Al mismo tiempo, un análisis a partir de las concepciones de la escritura y su enseñanza evidencia, en línea con lo planteado por Ivanič, la existencia de superposiciones de enfoques (Figura 3). Estos hallazgos, en su conjunto, dan cuenta de la gran variedad de estrategias que se pueden desplegar para el diseño de secuencias didácticas orientadas a la enseñanza de la escritura en las aulas de escuela secundaria.

Figura 3

Conceptualizaciones acerca de la escritura e intersección de perspectivas teóricas en las propuestas de enseñanza de la escritura analizadas



Fuente: elaborado a partir de la información relevada en Chimenti y Tonani (2024).

2.3. Tipos de textos: ¿expositivos o argumentativos?

Otra de las tendencias que emerge de las revisiones involucra el tipo de texto mayoritariamente utilizado. Mientras que en las propuestas de enseñanza de la lectura prevalece el abordaje de textos expositivos, en las de escritura se suele priorizar el trabajo con la argumentación. Estos hallazgos son consistentes con la tendencia reportada en el ámbito de los estudios experimentales que adoptan una perspectiva cognitiva o psicolingüística: los textos narrativos y expositivos han recibido más atención en los estudios de comprensión, en comparación con los textos argumentativos, abordados en mayor proporción al estudiar la producción de textos (Difalcis et al., 2022).

A su vez, el predominio de estos tipos textuales en el estudio de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela secundaria se puede relacionar con el momento de la escolaridad en el que se implementan las propuestas. Los estudios de comprensión tienden a desarrollarse en los primeros años con textos expositivos que permiten ampliar las visiones de mundo, lo que requiere que las y los estudiantes desplieguen las claves apropiadas para comprender los textos y aprender a partir de ellos (Sánchez y García Pérez, 2021). Los estudios de escritura, por su parte, se desarrollan en los últimos años de la escolaridad secundaria. Al trabajar la argumentación, las propuestas de enseñanza destinadas a escribir textos incluyen la lectura de múltiples textos que, a menudo, presentan argumentos contradictorios. Asimismo, en estas propuestas se aborda la oralidad como un medio para el desarrollo de estrategias de argumentación escrita. De este modo, el abordaje de la argumentación se solventa a través de prácticas de lectura, escritura y oralidad.

2.4. Contexto: en qué espacios escolares se desarrollan las propuestas

Finalmente, los estudios empíricos que se llevan adelante en secundaria los implementan exclusivamente investigadores e investigadoras. Solo en algunos casos se plantea un trabajo colaborativo con docentes. Mientras que las propuestas de lectura tienden a desarrollarse en talleres extracurriculares, las de escritura suelen tener lugar dentro de Lengua y Literatura. De manera minoritaria, en uno y otro caso, algunas propuestas se desarrollan al interior de otras asignaturas (Construcción de la Ciudadanía, Biología, Física e Historia).

En las propuestas de enseñanza de lectura, encontramos solo dos estudios (Maturano et al., 2016; Roldán et al., 2021) que plantean el objetivo de *leer para aprender*. Estas experiencias son muy diversas entre sí: se desarrollan en distintos espacios, difieren tanto en los enfoques metodológicos utilizados como en la duración e implican una gran variedad de recursos y estrategias implementados. En un caso, el abordaje de la comprensión se desarrolla de manera implícita o dialógica (Zabaleta et al., 2019; 2021), de modo de guiar las discusiones alrededor de los textos con el objetivo de aprender un

contenido curricular específico de Ciencias Naturales (Maturano et al., 2016). En el otro (Roldán et al., 2021), se enseña de manera explícita y sistemática habilidades cognitivas y metacognitivas, y se estructura la secuencia en función de los contenidos curriculares de Construcción de la Ciudadanía, asignatura en la que tiene lugar.

En las propuestas de enseñanza de escritura también encontramos solo dos (Navarro y Revel-Chion, 2013; Rodríguez Gonzalo, 2015) que, de manera central, buscan *escribir para aprender* al interior de distintas asignaturas. En ambos casos, se desarrollan al final de la escolaridad y son implementadas conjuntamente por el profesor o profesora a cargo del curso y quien dirige la investigación. Sin embargo, difieren en duración, en los marcos teóricos utilizados y en las estrategias desplegadas. En los dos estudios, son los contenidos curriculares los que estructuran qué aspecto de la escritura resulta necesario destacar en articulación con el enfoque de la escritura que se adopta. Por lo que la enseñanza explícita de la escritura involucra el abordaje o bien de los géneros escolares vinculados con Historia, Física y Biología (Navarro y Revel-Chion, 2013) o bien de los procesos cognitivos que se despliegan al componer textos narrativos en el aula de Lengua y Literatura (Rodríguez Gonzalo, 2015).

Por último, solo una propuesta, implementada en Biología (Roni et al., 2013), aborda la enseñanza de prácticas de lectura y escritura de manera conjunta. En esta, el abordaje de la comprensión y producción de textos se desarrolla en función de los contenidos curriculares abordados e involucra el uso de textos escolares propios del área y el diálogo en torno a ellos; así como también la producción de diversos géneros, pero sin incluir, como objetos de enseñanza explícita, los aspectos formales de la escritura o las habilidades involucradas en la comprensión.

En suma, es posible adscribir las propuestas que abordan la enseñanza de la lectura, la escritura y los contenidos curriculares de diversas asignaturas a dos perfiles diferenciados: enseñanza explícita de la comprensión o producción de textos en articulación con la enseñanza de los contenidos curriculares (Roldán et al., 2021; Navarro y Revel-Chion, 2013; Rodríguez Gonzalo, 2015) y enseñanza de contenidos mediante el abordaje dialógico de los textos (Maturano et al., 2016; Roni et al., 2013). Así, los hallazgos de las dos revisiones sistemáticas (Chimenti y Tonani, 2024; Tonani y Chimenti, 2023) ponen de manifiesto la ausencia de estudios que aborden simultáneamente los contenidos curriculares y la enseñanza explícita tanto de la lectura como de la escritura en el contexto iberoamericano en los últimos años.

2.5. Enseñar a leer y escribir en la escuela secundaria en América Latina

El establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria en América Latina, así como también la expansión y transformación de la educación superior han posibilitado el ingreso masivo de estudiantes a este nivel, lo que ha motivado un creciente desarrollo

de iniciativas de alfabetización académica (Navarro y Colombi, 2022) y de un campo de investigación científica y práctica pedagógica (Navarro, 2016), que se ha consolidado en mayor medida en el nivel superior.

En el nivel secundario, los indicadores existentes evidencian que América Latina cuenta con una cobertura casi total en el acceso inicial (Acosta, 2019; Kessler y Assusa, 2020), aunque persisten desafíos en lo que refiere a la universalización de su ciclo superior y a la búsqueda de equidad educativa (Acosta, 2022; Southwell, 2020). Si bien una indagación de las variables que contribuyen a comprender tales desafíos excede el alcance del presente artículo, en la medida en que la alfabetización constituye una práctica sociocultural estructural en los procesos de escolarización (Brito et al., 2016) que se despliega contextualmente situada, resulta relevante atender a las especificidades de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación secundaria en la región. Por eso, a continuación, nos enfocamos en los estudios implementados con población de América Latina.

De un total de 24 propuestas relevadas, 17 corresponden a experiencias llevadas a cabo en cuatro países latinoamericanos (Figura 1), de las cuales once están orientadas a la enseñanza de la lectura, cinco a la de la escritura y la restante aborda ambas habilidades. De este modo, la mayoría de las propuestas implementadas en aulas latinoamericanas abordan la enseñanza de la lectura y tienen lugar en los primeros años de la escolaridad secundaria. Por su parte, las propuestas orientadas a la enseñanza de la escritura se desarrollan en los cursos superiores y la conceptualizan en términos de habilidades, creatividad, géneros o práctica social (Figura 3).

Así, al considerar exclusivamente las experiencias reportadas en la investigación en América Latina, emergen algunas especificidades. Por un lado, de manera congruente con lo reportado en indagaciones enfocadas en el nivel superior latinoamericano (Ávila Reyes et al., 2023; Navarro y Colombi, 2022), los modos de conceptualizar la escritura y la lectura en las propuestas implementadas en escuela secundaria en la región son heterogéneos. Por otro lado, se observa, como tendencia general, que la atención otorgada a la enseñanza de la comprensión en los primeros años del nivel educativo se desplaza al abordaje de la escritura en los últimos cursos.

Al examinar conjuntamente las propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura observamos que, de manera mayoritaria, las implementadas específicamente en países latinoamericanos promueven, de acuerdo con el modelo de Shanahan y Shanahan (2008), el desarrollo de habilidades de alfabetización intermedia, asimilables a la enseñanza explícita de estrategias de lectura para comprender y aprender textos (Solé, 2018) o de los aspectos formales de la escritura, que no son específicos de las disciplinas sino transversales a las distintas asignaturas y propios del ámbito escolar. En los casos

en que específicamente se busca *leer y/o escribir para aprender* (Maturano et al., 2016; Navarro y Revel-Chion, 2013; Roldán et al., 2021; Roni et al., 2013), el abordaje de los contenidos curriculares se lleva a cabo a través de actividades de lectura o escritura que también promueven habilidades generales de alfabetización, cuya especificidad, antes que disciplinar, es escolar.

Finalmente, al analizar estos últimos estudios en función de los marcos teóricos propuestos que vinculan contenidos curriculares y alfabetización, encontramos que dos de los estudios (Navarro y Revel-Chion, 2013; Roni et al., 2013) aluden al enfoque *escribir a través del currículum*, y si bien algunos estudios retoman específicamente la discusión sobre las distintas habilidades en torno a la alfabetización que se pueden promover en la escuela secundaria (Roldán et al., 2021) o se enmarcan en la didáctica de una asignatura y desde allí abordan el rol de la lectura (Maturano et al., 2016), ninguno de los estudios se referencia explícitamente en la alfabetización disciplinar como marco teórico.

De esta manera, si bien la alfabetización disciplinar, en tanto marco teórico, se encuentra en expansión en el ámbito anglosajón en lo que refiere al estudio de la lectura en el nivel secundario en tanto modo de facilitar el acceso a los textos que se leen en las diversas asignaturas (Moje, 2008; Shanahan y Shanahan, 2012), la pregunta sobre qué habilidades trabajar en la escuela secundaria continúa abierta (Fang y Cotoam, 2013; Roldán, 2021). En particular, en el ámbito hispanohablante, los estudios sobre alfabetización disciplinar en general refieren al nivel superior (Montes Silva y López Bonilla, 2017).

En las asignaturas escolares el saber disciplinar se transforma como resultado de la transposición didáctica (Chevallard, 1997) en el contexto de la cultura escolar. Esto se traduce en prácticas escolares de lectura y escritura que, aun cuando implican contenidos curriculares propios de diversas asignaturas, comparten rasgos generales más allá de la especificidad disciplinar. Explicar, describir, resumir, organizar párrafos, sintetizar, entre otras tareas típicas del ámbito escolar, ponen en juego competencias lingüísticas generales transversales y comunes a todas las áreas (Navarro y Revel-Chion, 2013). A su vez, el libro de texto se constituye como el género propio de circulación escolar que materializa la normativa curricular a través de actividades diseñadas específicamente para el aula (Navarro et al., 2020; Tosi, 2018).

La organización del currículum exige, no obstante, el abordaje contextualizado de las prácticas de lectura y escritura que contemple los desafíos a los que se enfrentan las y los estudiantes en la escuela secundaria (Goldman y Snow, 2015; Roldán, 2021). En la medida que la lectura y la escritura son herramientas con valor epistémico para el aprendizaje, su enseñanza en el interior de las asignaturas deviene un requisito insoslayable para el abordaje de los contenidos curriculares. En este sentido, la experticia y el conocimiento especializado de las y los docentes es fundamental para seleccionar

los textos disciplinares, activar los conocimientos necesarios para abordarlos y guiar las interacciones en el aula y modelar la producción de textos que evocan géneros disciplinares.

Por sus propias características, la educación secundaria resulta un escenario propicio tanto para mejorar y consolidar aspectos transversales de la alfabetización, así como para empezar a familiarizarse con las formas de leer, escribir y hablar de cada disciplina que se expresan en las asignaturas (Navarro y Revel-Chion, 2013; Solé, 2021). Nuestros resultados apuntan, precisamente, en esta dirección.

CONCLUSIONES

Sobre la base de los hallazgos obtenidos en dos revisiones sistemáticas previas (Chimenti y Tonani, 2024; Tonani y Chimenti, 2023), en este trabajo hemos dado cuenta de las especificidades que adquiere la investigación empírica que involucra la implementación de propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto iberoamericano en la escuela secundaria.

Específicamente, hemos visto que, mientras en los primeros años de este nivel educativo se aborda la lectura, el abordaje de la escritura tiene lugar hacia el final de la escolaridad secundaria. A diferencia de la perspectiva cognitiva que predomina en la conceptualización teórica de la comprensión en las propuestas de enseñanza de la lectura, la escritura se conceptualiza en términos de procesos, habilidades, creatividad, géneros o práctica social. Finalmente, en las propuestas que promueven leer y/o escribir para aprender contenidos curriculares de diversas asignaturas, encontramos dos perfiles en función de la enseñanza explícita de la lectura y la escritura o del abordaje dialógico de los textos.

En particular, al considerar exclusivamente las propuestas de enseñanza implementadas en América Latina, emergen algunas especificidades que matizan algunas de las tendencias esbozadas para el estudio de la escritura en el contexto iberoamericano (Chimenti y Tonani, 2024). Si bien en los países de la región las propuestas de enseñanza también se nuclean en los últimos años de la escolaridad secundaria y evidencian diversas conceptualizaciones de la escritura, no hay estudios enmarcados en el enfoque de procesos, propuesto únicamente por los estudios desarrollados en España. Finalmente, considerando el modelo de progresión de la alfabetización propuesto por Shanahan y Shanahan (2008), la mayoría de las propuestas tanto de lectura como de escritura promueven habilidades de alfabetización intermedias, transversales a todas las asignaturas.

En conjunto, los estudios desarrollados en la última década en España y América Latina con el objetivo de enseñar a comprender y producir textos en la escuela secundaria

evidencian la escasez de investigaciones destinadas a explorar las relaciones entre el aprendizaje de los contenidos curriculares y el desarrollo de estas habilidades. De manera convergente con lo planteado por Navarro (2016) para el nivel superior, nuestro análisis pone de manifiesto la necesidad de desarrollar reflexiones teóricas e investigaciones empíricas en torno a la alfabetización e iniciativas propias, que atiendan a las particularidades regionales y, específicamente, a las características de los sistemas educativos de los países latinoamericanos.

Pensar las prácticas de lectura y escritura desde un punto de vista progresivo implica considerar que se pueden alcanzar niveles más altos de alfabetización a lo largo de toda la vida y, en relación con la escolaridad, abre la pregunta acerca de las habilidades que se deben enseñar en cada nivel educativo (Piacente, 2021; Roldán, 2019). En la medida que las prácticas de lectura y escritura en la escuela secundaria se enmarcan en función de los objetivos pedagógicos vinculados a distintos contenidos curriculares y al razonamiento disciplinar que se busca promover, la discusión por la alfabetización involucra necesariamente el nexo con las asignaturas, por lo que resulta fundamental continuar indagando las relaciones entre lectura, escritura y contenidos.

En los últimos años se ha desarrollado un importante cúmulo de conocimientos teóricos y empíricos a partir de los aportes de múltiples disciplinas que han permitido consolidar una *ciencia de la lectura* y una *ciencia de la escritura* (Abusamra et al., 2021; Graham, 2020; Kim y Snow, 2021; Snowling et al., 2022). Desde el ámbito de la investigación se ha sostenido que tanto los aspectos sociales y culturales como los cognitivos son fundamentales no solo para comprender cabalmente la lectura y la escritura (Cassany, 2006; Hayes, 2017; Palincsar, 2017) sino también para abordar las prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en la escuela, en las que se imbrican diversas perspectivas (Ivanič, 2004; Marder y Zabaleta, 2014; Sánchez-Abchi y Borzone, 2010). Al mismo tiempo, se ha aportado evidencia empírica (Harris y McKeown, 2022; National Reading Panel, 2000; Ripoll y Aguado, 2014) a favor de prácticas y estrategias instruccionales que contribuyen a que las y los estudiantes aprendan a comprender y producir textos.

En línea con lo propuesto por Graham (2020) y Kim y Snow (2021), el desafío consiste en avanzar hacia una *ciencia de la enseñanza de la lectura y la escritura* que integre ambas habilidades y contribuya a continuar examinando qué sucede en las aulas: cuáles son las estrategias que se pueden desplegar para enseñar a leer y a escribir; cuáles son las concepciones y los conocimientos de las y los docentes acerca de la lectura y la escritura; y de qué modo las prácticas de lectura y la escritura tienen lugar en cada una de las asignaturas, esto es, si operan como tareas periféricas o, por el contrario, como prácticas entramadas centrales para la construcción de conocimiento y el abordaje de los contenidos curriculares (Carlino et al., 2013; Roni, 2019). Al mismo tiempo, un desafío complementario involucra tender puentes entre la investigación y la escuela,

generando oportunidades para construir conocimiento conjunto acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura, de manera de promover vínculos bidireccionales entre investigaciones que puedan informar las prácticas escolares y experiencias pedagógicas que puedan contribuir a la construcción del conocimiento (Graham, 2020; Kim y Snow, 2021).

Conocer los estudios que se han desarrollado en el ámbito iberoamericano en general y en América Latina en particular puede constituir un aporte significativo para proponer reflexiones teóricas e iniciativas empíricas que aborden de manera conjunta la enseñanza explícita de la lectura y la escritura con los contenidos curriculares en las asignaturas. Esto, a su vez, puede brindar herramientas tanto a investigadores e investigadoras como a docentes para el desarrollo de nuevas propuestas de enseñanza teóricamente fundamentadas y contextualmente situadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V.; Chimenti, M. Á. y Tiscornia, S. (2021). *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos*. Tilde Editora.
- Acosta, F. (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina*. IIPE-UNESCO.
- Acosta, F. (2022). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Ávila Reyes, N.; Narváez-Cardona, E. y Navarro, F. (2023). Twenty years of research on reading and writing in Latin American higher education: Lessons learned from the ILEES initiative. En P. Rogers, D. Russell, P. Carlino y J. Marine (Eds), *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman* (pp. 327-348). The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2023.1800.2.13>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (2013). *The Psychology of Written Composition*. Routledge.
- Brito, A., Cano, F., Finocchio, A. M. y Gaspar, M. P. (2016). *La lectura y la escritura. Saberes y prácticas en la cultura de la escuela*. [Material de cátedra inédito de la Especialización en Lectura, Escritura y Educación]. FLACSO.

- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31–36). Graó.
- Carlino, P. (2012). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una addenda. *Cuadernos Pedagógicos*, 1(1), 8-21.
- Carlino, P.; Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cheung, Y.L. (2016). Teaching Writing. En W. Renandya, W. y H. Widodo, H. (Eds), *English Language Teaching Today. English Language Education*, vol 5 (pp. 174-194). Springer Cham.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chimenti, M. Á. y Tonani, J. (2024). Escribir en la escuela: una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 12-31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1722>
- Difalcis, M.; Cartoceti, R. y Abusamra, V. (2022). Procesos de composición escrita en la escuela primaria: un estudio relegado. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(17), 196-217. <https://doi.org/10.48162.rev.5.063>
- Fang, Z. y Coatoam, S. (2013). Disciplinary Literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 627-632. <https://doi.org/10.1002/JAAL.190>
- Gaspar, M. P. (2019). *La lectura y la escritura en el proyecto escolar (o de cómo la lectura y la escritura no son patrimonio de un área)*. [Material de cátedra inédito del Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación]. FLACSO.
- Goldman, S. R. y Snow, C. E. (2015). Adolescent literacy: Development and instruction. En A. Pollatsek y R. Treiman (Eds.) *The Oxford Handbook of Reading* (pp. 463–478). Oxford University Press.
- Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, 55, S35-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>
- Harris, K. R. y Graham, S. (2017). Self-regulated strategy development: theoretical bases, critical instructional elements, and future research. En R. Fidalgo, K. R. Harris y M. Braaksma (Eds.), *Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 119-151). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004270480_007

- Harris, K. R. y McKeown, D. (2022). Overcoming Barriers and Paradigm Wars: Powerful Evidence-Based Writing Instruction. *Theory Into Practice*, 61(4). <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2107334>
- Hayes, J. R. (2017). Are cognitive studies in writing really passé? En P. Portanova, J. M. Rifenburg y D. H. Roen, *Contemporary Perspectives on Cognition and Writing* (pp. vii-xv). WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2017.0032.1.2>
- Infante, M. I. y Letelier, M. E. (2013). El concepto de alfabetización: evolución y perspectivas. En *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe* (pp. 16-30). OREALC/UNESCO.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Kessler, G. y Assusa, G. (2020). La escuela secundaria en América Latina. Democratización con desigualdades perennes. En G. Gutierrez y M. Pérez Rojas (Eds.). *La escuela secundaria construye aprendizajes: experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación* (pp. 14-23). UEPC-ICIEC.
- Kim, Y. S. y Snow, C. (2021). The *Science of reading* is incomplete without the *Science of teaching reading*. *The Reading League Journal*, 5-13.
- León, J. y van Dijk, T. (2022). Procesos lingüístico-cognitivos en la comprensión del discurso. En C. López Ferrero, I. Carranza y T. van Dijk (Eds.). *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish language discourse studies* (pp. 23-36). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367810214>
- Marder, S. y Zabaleta, V. (2014). La alfabetización en la escuela: perspectivas en debate. *Novedades educativas*, 279, 6-12.
- Maturano, C. I., Soliveres, M. A., Perinez, C. y Álvarez Fernández, I. (2016). Enseñar ciencias naturales es también ocuparse de la lectura y del uso de nuevas tecnologías. *Ciencia, docencia y tecnología*, (53), 103-117.
- Moje, E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96-107. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- 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
- Montes Silva, M. E. y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58062>

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Navarro, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette y J. Garufis (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia* (pp. 38-48). Universidad Nacional de Córdoba.
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 4.
- Navarro, F.; Ávila Reyes, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, e15, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Navarro, F. y Colombi, M. C. (2022). Alfabetización académica y estudios del discurso. En C. López Ferrero, I. Carranza y T. van Dijk (Eds.). *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish language discourse studies* (pp. 495-509). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367810214>
- Navarro, F. y Revel-Chion, A. (2013). *Escribir para aprender: disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palincsar, A. S. (2017). Using reciprocal teaching to support strategy instruction and language use among second language learners. *Contact Fall*, 43(3), 44-52.
- Parodi, G. (2007). Reading–writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and writing*, 20(3), 225-250. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9029-7>
- Piacente, T. (2021). Entre la oralidad y la escritura: alfabetización temprana y contexto alfabetizador. En V. Abusamra, M. Á. Chimenti y S. Tiscornia, *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos* (pp. 17-43). Tilde Editora.
- Ripoll, J. C., y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un metaanálisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>

- Rodríguez Gonzalo, C. (2015). La intervención didáctica en el aula sobre gramática y escritura. El saber gramatical y la revisión de textos en el uso de los tiempos verbales del pasado con alumnos de secundaria. *Cultura y Educación*, 27(4), 890-898. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089388>
- Roldán, L. Á. (2019). Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas. *Psicología USP*, 30, e180126. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e20180126>
- Roldán, L. Á. (2021). *Efectos de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115744>
- Roldán, L. Á.; Zabaleta, V. y Barreyro, J.P. (2021). Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 575-594.
- Roni, C. (2019). *Acciones docentes durante situaciones didácticas con lectura y escritura en Biología del nivel secundario*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1973/te.1973.pdf>
- Roni, C., Alfie, L. D. y Borches, E. (2013). ¿Leer, escribir y.? YouTube?! Una secuencia didáctica sobre síntesis de proteínas. *Revista de Educación en Biología*, 16(1), 15-27.
- Rose, D. y Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten sectores socioeconómicos desfavorecidos*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53372>
- Sánchez-Abchi, V. y Borzone, A. M. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y vida*, 1, 40-49.
- Sánchez, E. y García Pérez, J. R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 58(2). <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.5>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-124. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>

- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. En C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 194-207). Guildford Press.
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-49. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in language disorders*, 32(1), 7-18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Solé, I. (2018). Aprender a partir de textos: preguntas para fomentar el aprendizaje. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, (49), 3-15.
- Solé, I. (2021). Aprender a través de los textos: leer para aprender contenidos curriculares. En I. Solé, N. Castells, M. Miras, E. Lordán y E. Nadal, *Leer, comprender y aprender: propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos* (pp. 15-40). Neuroaprendizaje infantil.
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 28, 39. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>
- Snowling, M., Hulme, Ch. y Nation, K. (2022). *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119705116>
- Tonani, J. y Chimenti, M. Á. (2023). Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: una revisión sistemática. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3440>
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós.
- Zabaleta, V., Roldán, L. Á. y Simiele, M. E. (2019). El desarrollo de la comprensión de textos a través de la lectura guiada en clase. En S. Vernucci, S. y E. Zamora (Comp.), *La ciencia de enseñar: aportes desde la psicología cognitiva a la educación* (pp. 8-20). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Zabaleta, V., Roldán, L. Á. y Simiele, M. E. (2021). Las prácticas de lectura en clase: consideraciones acerca de un sistema de análisis posible. *Revista de Psicología*, 21(1), 80-101 <https://dx.doi.org/10.24215/2422572Xe129>

¹ Juliana Tonani es licenciada y profesora en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y diplomada superior en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación (FLACSO). Actualmente se encuentra realizando el doctorado en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) con una beca doctoral para temas estratégicos del CONICET. 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 UBA y como profesora en el nivel secundario.

² María de los Ángeles Chimenti es licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y especialista en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO. Actualmente se encuentra realizando el doctorado en Lingüística en la UBA con una beca doctoral para temas estratégicos del CONICET. Su tema de investigación se relaciona con la enseñanza de la escritura desde una perspectiva psicolingüística en la escuela secundaria, nivel educativo en el que se desempeña como profesora de Lengua y Literatura. Además, es docente de grado y posgrado y editora asociada de la sección latinoamericana de la serie *International Exchanges on the Study of Writing* de la editorial WAC Clearinghouse.

³ El orden de las autoras de este trabajo es estrictamente arbitrario por las limitaciones de linealidad de la lengua española. Ambas autoras han trabajado en igualdad de condiciones de manera horizontal y colaborativa para su producción.

⁴ La búsqueda de información se llevó a cabo en cuatro bases de datos: ERIC, SCOPUS, SciELO y el Sistema Nacional de Repositorios Digitales del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT). Se realizaron dos revisiones diferenciadas, de acuerdo se tratase de prácticas de lectura o escritura. En cada caso, la búsqueda se realizó sobre la base de combinaciones de palabras clave organizadas en dos ejes: uno referente a la habilidad de comprender textos (*comprensión de textos, comprensión lectora, lectura, leer*) o a la habilidad de producir textos (*producción de textos, escritura, escribir*) y otro referente a la propuesta e implementación pedagógica (*intervención, enseñanza, programa, efectos, estrategias*).