



**Facultad de Psicología y Ciencias Sociales**

**Escuela de Psicopedagogía**

La Cultura Lectora en Estudiantes de 6to año del nivel secundario y su Influencia en el  
Desarrollo de Habilidades de Lecto-Comprensión requeridas para el ingreso a Estudios  
Superiores.

Romina Salvatierra

N° de Legajo: 25785

Directora:

Lic. Marcela Isabel Sivila

2023

## Índice

### Contenido

Resumen.....	4
Abstract.....	6
Introducción .....	8
Planteo del Problema .....	10
Objetivos.....	11
Supuestos o Hipótesis de Investigación.....	11
Antecedentes.....	13
Marco Teórico.....	24
Cultura lectora.....	24
Lectura, comprensión y competencia lectoras .....	28
Prácticas de lectura. Intervención o papel del docente. ....	32
Método.....	37
Diseño .....	37
Participantes.....	37
Instrumentos/Técnicas de Recolección de datos.....	38
Procedimiento .....	38
Resultados.....	40
Discusión .....	66
Aportes y Contribuciones de la Investigación .....	84
Limitaciones de la Investigación .....	85

Conclusiones.....	88
Referencias.....	90
Anexos .....	97

## Resumen

Es frecuente escuchar que existe una brecha entre la escuela media y la universidad, y que dentro de ésta parecieran encontrarse los alumnos pre-universitarios y/o universitarios, quienes en su mayoría, se enfrentan con marcadas dificultades u obstáculos para leer, interpretar y trabajar con los textos académicos-científicos de las diferentes asignaturas de las carreras, lo que los conduce al fracaso reiterado; a un rendimiento académico muy por debajo de lo esperado; o en casos más severos, a la deserción en sus estudios.

Entonces, todo individuo que ingresa a instituciones de nivel superior, se enfrenta a una nueva forma de escolarización, diferente a la que venía acostumbrado estando en el nivel secundario, en la que tanto las prácticas de lectura como de escritura, requieren de habilidades más específicas y complejas, y en donde además, se exige y se da por supuesto, que todos los estudiantes pueden realizar una lectura crítica e interpretativa de aquello que leen, así como operar adecuadamente, ellos solos, con todo tipo de textos.

Al respecto, Carlino (2019), afirma que algunos de los obstáculos a los que los estudiantes se enfrentan, están relacionados con la lectura predominante en las escuelas secundarias de nuestro país, que es muy distinta a la cultura lectora disciplinar específica del nivel superior.

Es en este punto, en el que se buscó hacer foco para el presente trabajo, siendo el Instituto Nuestra Señora del Rosario (INSR), de la localidad de Biale Massé, Córdoba, la institución educativa elegida para llevar adelante el análisis de la cultura lectora de su nivel secundario, a fin de conocer cómo influye ésta en el desarrollo de las habilidades de lecto-comprensión de los estudiantes de 6to. año, que desean ingresar a estudios de nivel superior. Para ello, se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa con un diseño basado en Teoría Fundamentada, en la

que se utilizó la entrevista semi-estructurada como herramienta de recolección de datos.

Participaron doce docentes de dicha institución, que dan clases en 6to. año, o en varios cursos del ciclo orientado.

A partir del análisis de los datos recabados en las entrevistas, con la información obtenida de investigaciones anteriores, se corroboró la primera de las hipótesis planteadas al inicio del presente trabajo, ya que la cultura lectora del INSR propicia en los alumnos de 6to. año, el progreso de aquellas competencias en lecto-comprensión que son requeridas para el ingreso a los estudios superiores.

Como conclusión final, se plantea la imperiosa necesidad de que cada uno de los agentes de la educación que se encuentran involucrados en esta situación, asuma la responsabilidad que le compete, a través de un diálogo abierto, sincero y respetuoso, para poder incrementar ideas, propuestas y esfuerzos mancomunados en pos de revertirla y mejorarla.

Palabras clave: cultura lectora-nivel secundario-habilidades de lecto-comprensión-estudiantes-ingreso a estudios superiores-dificultades u obstáculos.

## Abstract

It is common to hear that there is a gap between middle school and university, and that within it seem to be found pre-university and/or university students, who, for the most part, face marked difficulties or obstacles to reading, interpreting and working. with the academic-scientific texts of the different subjects of the courses, which leads to repeated failure; to academic performance far below expectations; or in more severe cases, to dropping out of their studies.

Therefore, every individual who enters higher level institutions faces a new form of schooling, different from what they were accustomed to while at the secondary level, in which both reading and writing practices require more specific skills. and complex, and where it is also required and assumed that all students can carry out a critical and interpretive reading of what they read, as well as operate adequately, on their own, with all types of texts.

In this regard, Carlino (2019) states that some of the obstacles that students face are related to the predominant reading in secondary schools in our country, which is very different from the specific disciplinary reading culture at the higher level.

It is at this point that we sought to focus this work, with the Nuestra Señora del Rosario Institute (INSR), in the town of Bialeto Massé, Córdoba, being the educational institution chosen to carry out the analysis of the reading culture. of their secondary level, in order to know how it influences the development of reading-comprehension skills of 6th grade students. year, who wish to enter higher level studies. To this end, a qualitative research was carried out with a design based on Grounded Theory, in which the semi-structured interview was used as a data collection tool. Twelve teachers from said institution participated, who teach in 6th grade. year, or in several courses of the oriented cycle.

Based on the analysis of the data collected in the interviews, with the information obtained from previous research, the hypothesis posed at the beginning of this work was corroborated, since the reading culture of the INSR encourages 6th grade students. year, the progress of those reading-comprehension skills that are required for entry to higher education.

As a final conclusion, the imperative need is raised for each of the educational agents who are involved in this situation to assume the responsibility that corresponds to them, through an open, sincere and respectful dialogue, in order to increase ideas, proposals and joint efforts in pursuit of reversing and improving it.

Keywords: reading culture-secondary level-reading skills-comprehension-students-entrance to higher education-difficulties or obstacles.

## Introducción

La problemática de la permanencia y abandono de los estudios por parte de los jóvenes universitarios, sigue siendo un tema preocupante y de análisis, que refiere a diversos factores que deberían ser abordados en toda su complejidad, si se desea que dicha situación sea superada satisfactoriamente. Al respecto, Vivas (2005), plantea que entre la multiplicidad de factores que intervienen en este fenómeno, se encuentran: el perfil del alumno; su experiencia previa; los factores sociales; el desconocimiento del medio universitario; los cambios en el estilo de aprendizaje; entre otros.

Varios han sido los investigadores que, desde diferentes ámbitos, han intentado echar luz a dicha problemática, procurando no sólo profundizar el conocimiento sobre las causas que la generan, sino, además, plantear posibles alternativas para lograr una real solución.

Entre ellos, Aiello (2006), quien afirma que existe una distancia abismal entre las habilidades y conocimientos que poseen los egresados de la escuela secundaria y aquellos que exigen los institutos de educación superior, lo que dificulta a los nuevos estudiantes, transitar exitosamente su primer año de estudio universitario.

Al respecto, Monti et al. (2008), plantean que parecieran ser tres los grupos de dificultades a los que éstos se enfrentan, la adquisición del lenguaje académico; el papel asignado a la práctica docente y la adaptación a la vida universitaria.

Siguiendo en esta línea, Carlino (2019), centrándose en los obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes universitarios al tratar de comprender la bibliografía propia de las carreras que están cursando, enfatiza que algunos de estos obstáculos tienen que ver con la lectura predominante en las escuelas secundarias de nuestro país, la cual es muy distinta a la

cultura lectora disciplinar específica del nivel superior, ya que muchos de los textos que se utilizan en el nivel secundario, borran del todo la polémica, la naturaleza argumentativa del conocimiento científico, presentando sólo una exposición del saber.

Es en este punto, en el que se buscó hacer foco para el presente trabajo, eligiendo al Instituto Nuestra Señora del Rosario (INSR), de la localidad de Bialet Massé, Córdoba, como institución educativa de referencia para llevar adelante el análisis de la cultura lectora de su nivel secundario. A partir de dicho análisis, se pretendió conocer cómo influye la cultura lectora de esta institución, en el desarrollo de las habilidades de lecto-comprensión de los estudiantes de 6to. año, que desean ingresar a estudios de nivel superior.

### **Planteo del Problema**

Es frecuente escuchar que existe una brecha entre la escuela media y la universidad, o institutos de formación superior, y que dentro de ésta parecieran encontrarse los alumnos pre-universitarios y/o universitarios, quienes en su mayoría, se enfrentan con marcadas dificultades para leer, interpretar y trabajar con los textos académicos-científicos de las diferentes asignaturas de las carreras, lo que los conduce al fracaso reiterado; a un rendimiento académico muy por debajo de lo esperado; o en casos más severos, a la deserción en sus estudios.

Además, las instituciones educativas del nivel superior, exigen y dan por supuesto que todos los estudiantes pueden realizar una lectura crítica e interpretativa de aquello que leen, así como operar adecuadamente, ellos solos, con todo tipo de textos. Pero pareciera no ser siempre así, ni ser los alumnos los principales (o únicos) responsables por no trabajar adecuadamente con los tipos de textos propuestos, desconociendo u omitiendo muchas veces, la responsabilidad que también tienen frente a esto: los docentes, las instituciones de enseñanza media y superior, así como el sistema educativo en general (políticas educativas).

En la presente investigación, por tanto, se intentó obtener información acerca de las prácticas de lectura que son frecuentes en 6to. año del nivel secundario, en una de las escuelas de la localidad de Bialeto Massé: el Instituto Nuestra Señora del Rosario (INSR), y conocer, además, el papel del docente; las estrategias cognitivas y meta cognitivas abordadas; así como las concepciones sobre lectura, comprensión y competencia lectoras que a éstas subyacen. De esta manera, a partir del análisis de los datos que se obtengan y de información proporcionada por estudios anteriores, se procurará responder al siguiente interrogante: ¿Cómo influye la cultura lectora del Instituto Nuestra Señora del Rosario, de la localidad de Bialeto Massé, en el desarrollo

de las habilidades de lecto-comprensión de estudiantes de 6to año del secundario, que desean ingresar a estudios de nivel superior?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Analizar la Cultura Lectora en Estudiantes de 6to. año del nivel secundario y su Influencia en el Desarrollo de Habilidades de Lecto-Comprensión requeridas para el ingreso a Estudios Superiores.

### **Objetivos Específicos**

- 1- Describir la cultura lectora del Instituto Nuestra Señora del Rosario, de la localidad de Biale Massé, desde las prácticas que se realizan y las concepciones sobre lectura que a éstas subyacen.
- 2- Examinar la intervención de los docentes durante las prácticas de lectura en sus asignaturas.
- 3- Explicar las estrategias cognitivas y metacognitivas referidas a la lecto-comprensión que son trabajadas con los alumnos de 6to. año del nivel secundario.
- 4- Indagar las consideraciones de los docentes hacia los alumnos de 6to. año para el ingreso a estudios de nivel superior.

### **Supuestos o Hipótesis de Investigación**

- 1- La cultura lectora de la escuela secundaria INSR, de la localidad de Biale Massé, influye en el desarrollo de las habilidades de lecto-comprensión de los estudiantes de

- 6to. año, propiciando el progreso de aquellas competencias que son requeridas para el ingreso a los estudios de nivel superior.
- 2- La cultura lectora de la escuela secundaria INSR, de la localidad de Bialet Massé, es independiente en el desarrollo de las habilidades de lecto-comprensión de los estudiantes de 6to. año, propiciando el progreso de aquellas competencias que son requeridas para el ingreso a los estudios de nivel superior.

## Antecedentes

Las habilidades de leer y de escribir deberían ser consideradas como conocimientos procesuales y crecientes, como construcciones cognitivas que crecen constantemente y que cambian y se modifican según las discursividades y los contextos en que se ejercen. Por el contrario, se las suele considerar como adquisiciones inmutables a través del currículum horizontal (áreas de conocimiento) y también inmutables a lo largo del currículum personal (recorrido académico del sujeto que aprende) (...) Mientras estas concepciones no cambien, no será posible desarrollar la idea de que es necesario y factible enseñar a los estudiantes a leer textos académicos cada vez más complejos (Marín, 2006), como así tampoco asumir, que dicha enseñanza debe realizarse a lo largo de toda la escolaridad de éstos y que es una responsabilidad compartida entre los diversos agentes del hecho educativo. La Psicopedagogía no puede evadir esta responsabilidad, la cual también compete al ser agentes educativos y de salud, teniendo la importante tarea de evaluar, prevenir y corregir aquella/s dificultad/es que pueda/n estar afectando a un sujeto, grupo o comunidad en sus procesos de aprendizaje, independientemente de la edad, estilo de vida o ámbito en el que se encuentre/n.

En relación a la problemática expuesta, varias han sido las investigaciones que han tratado de contribuir en la búsqueda de explicaciones o soluciones. Se menciona, por ejemplo, un estudio de tipo cualitativo referido a las diferencias existentes entre las prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo en la universidad, y las realizadas en la escuela secundaria, donde Fernández et al. (2010), exploraron los desafíos que enfrentan los ingresantes a la universidad. A través de grupos focales y entrevistas a docentes y alumnos de los primeros años de Ciencias Humanas y Ciencias Veterinarias, investigaron las prácticas de lectura y escritura que se realizan tanto en la educación secundaria como en la superior, planteando que, pese a la ubicuidad de

éstas en dichos ámbitos, el modo en cómo son percibidas, no ha recibido suficiente atención. Por tanto, el foco de dicha investigación, estuvo puesto en la perspectiva tanto de estudiantes como de profesores sobre ambas prácticas, y los resultados obtenidos fueron analizados en términos de sus implicancias para la enseñanza.

Participaron del estudio ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas y estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), integrando una muestra no probabilística. Por medio de grupos focales relevaron oralmente las perspectivas de éstos en relación a las tareas de lectura, escritura y estudio, involucradas en las propuestas de enseñanza más usuales en la educación media/polimodal, y les pidieron que escribieran sus respuestas. La consigna fue que hablaran y escribieran sobre sus experiencias en la escuela media, sobre las actividades que realizaban para estudiar (especialmente sobre la lectura y la escritura) y sobre las diferencias, si las había, entre los niveles medio y superior. Realizaron también entrevistas grupales semiestructuradas a 6 alumnos de Veterinarias y a 3 de Ciencias Humanas, y entrevistas individuales a 5 docentes de primero y segundo año de Ciencias Humanas y a 7 de Veterinarias.

En otro orden de ideas, un estudio llevado a cabo por Martínez-Díaz et al. (2011), en una universidad colombiana privada, buscó demostrar el papel pedagógico del profesor universitario a través del andamiaje asistido en la comprensión de textos científicos, que fundamentan el espacio académico a su cargo. Las variables analizadas fueron tanto de tipo independiente como dependiente. Como variable independiente, se eligió al Programa de andamiaje asistido (Proceso de interacción docente-alumno, en el cual el docente se constituye en mediador pedagógico que promueve en el estudiante, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de textos). Los docentes fueron capacitados de acuerdo con el modelo de Van Dijk & Kintsch, y

en la utilización de herramientas metacognitivas que permiten facilitar la comprensión y elaboración de textos escritos. Dentro de las variables dependientes, encontramos: 1- Nivel de comprensión lectora: Capacidad del individuo para captar e integrar los diferentes aspectos de un texto escrito en niveles distintos y progresivos (Nivel 1: reconocimiento de la macroestructura del texto; Nivel 2: reconocimiento de la superestructura del texto; Nivel 3: elaboración de un modelo situación). 2- Estrategias metacognitivas: Estrategias que los participantes emplean para autorregular la actividad de comprender el texto escrito antes, durante y después de la lectura, las cuales fueron evaluadas a través de auto-reportes.

En lo referido a la población elegida, correspondió a estudiantes de una universidad privada de Colombia. La muestra por su parte, refirió a 40 estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología en los niveles III y VI de formación, entre 18 y 25 años de edad, de sexo femenino y masculino, seleccionados en forma aleatoria simple; de los cuales 20 estudiantes finalizaron con éxito y participaron activamente de un curso del área básica disciplinar, y asistieron al 80% de las sesiones previstas. El grupo experimental estuvo conformado por diez estudiantes, y el grupo control por otros diez. En este proceso investigativo se utilizó una metodología mixta. Para la estrategia cuantitativa se llevó a cabo un diseño cuasi-experimental de grupo control con pretest y post- test. Como estrategia cualitativa se empleó la técnica de entrevista de grupo focal, producción y análisis de textos escritos. Se escogió este tipo de metodología, debido a que un método cuantitativo o uno cualitativo era insuficiente para cumplir con el objetivo de investigación. Además, la metodología mixta permitía realizar un abordaje más completo e integral. En relación con la secuencia de comprensión lectora, se diseñó y validó un instrumento para evaluar los procesos metacognitivos utilizados por los estudiantes durante la lectura. Para evaluar la comprensión de textos científicos, se recurrió a la producción de una

síntesis personal, a fin de re-crear el texto mediante la articulación de las experiencias, resultado de conocimientos previos, indagación en diversas fuentes como artículos, investigaciones y textos, entre otras.

Siguiendo en esta línea, la investigación desarrollada por Carlino et al. (2013), acerca de las concepciones y prácticas de profesores terciarios, pretendió averiguar cómo se piensan las relaciones entre lectura, escritura, enseñanza y aprendizaje disciplinar, en los institutos que forman a profesores secundarios a nivel nacional, en nuestro país. Las variables analizadas fueron, tanto las prácticas docentes declaradas, como las concepciones que de éstas subyacen sobre lectura y escritura. Como población, se eligió a profesores terciarios argentinos de distintas asignaturas, que forman a los futuros docentes de nivel medio; siendo la muestra (probabilística y estratificada, de alcance nacional), profesores pertenecientes a 50 instituciones de formación docente (IFD). Respondieron la encuesta en forma válida, 544 profesores.

Este estudio, apuntó a recabar datos sobre las funciones que los profesores de IFD atribuyen a la escritura y lectura en relación con el aprendizaje de las materias que imparten, y relevó los usos que suscitan de ellas en sus materias. Se indagó en qué medida las condiciones en que se plantea leer y escribir en las asignaturas, permiten a los alumnos emplear las tareas propuestas como instrumentos de aprendizaje. (Estudio de tipo cuantitativo y cualitativo). En lo que respecta a las técnicas de recolección de datos utilizadas, podemos decir que la información se relevó a través de un cuestionario con 32 preguntas cerradas y abiertas, administrado mediante un formulario en línea. Además del tratamiento estadístico de los datos, se realizó un análisis cualitativo de los campos abiertos del cuestionario. Este consistió en la lectura y relectura cuidadosa de todas las respuestas a cada pregunta abierta y en la posterior clasificación de las mismas en categorías, progresivamente refinadas. Se atendió a que esta categorización fuera

exhaustiva, en el sentido de clasificar todas las respuestas de todas las unidades informantes, y que las categorías fueran excluyentes entre sí, por lo cual cada segmento de análisis de una respuesta se adjudicó a una y sólo una categoría.

A fin de indagar los elementos que definen, tipifican y caracterizan a la lectura como una práctica socio-cultural, Romero Quesada et al. (2017), llevan adelante una revisión bibliográfica sobre esta temática. En dicho trabajo, se exponen los principales atributos etimológicos, procesales y multidimensionales que definen a la lectura como práctica socio-cultural, haciendo énfasis en las dimensiones históricas, culturales y políticas. Al finalizar la investigación, se llega a la conclusión de que la lectura es mucho más que el proceso por el cual se aprende a decodificar o descifrar un determinado sistema de escritura, sino que más bien es una práctica socio-cultural asociada a relaciones históricas, culturales, ideológicas e institucionales. Se la considera también como una práctica que ha estado fuertemente cargada de contenidos ideológicos, normativos y prescriptivos, lo que puede ser advertido a través de los variados discursos sociales, políticos y culturales de las distintas épocas.

El visualizar a la lectura desde esta perspectiva, posibilita el estudio de otros escenarios más allá de los hábitos, permitiendo así, el ingreso al vasto mundo de significaciones que a esta práctica le son asignadas, así como a las motivaciones que la impulsan y a las mediaciones que la condicionan.

Desde diferente ángulo, Bergeron-Lescano (2016), priorizando otras variables de análisis, partió de las siguientes preguntas para llevar adelante su investigación: ¿Con qué dificultades relativas a la comprensión léxica se encuentran los alumnos al leer textos del género académico? ¿Las dificultades en la comprensión lectora de textos de este género en el aula universitaria, pueden subsanarse con el uso de estrategias léxicas adecuadas? Para poder dar respuesta a dichos

interrogantes, seleccionó tanto variables independientes como dependientes. Dentro del primer grupo se ubicaron: el uso de estrategias léxicas y los textos del género académico; mientras que el segundo grupo de variables, estuvo conformado únicamente por la comprensión lectora. Todas fueron elegidas por su fuerte correlación.

Estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Córdoba conformaron la población de dicha investigación; mientras que la muestra para la realización del análisis, estuvo constituida por 40 (cuarenta) alumnos -seleccionados de manera aleatoria-, que concurrieron a la Facultad de Lenguas de la UNC y que fueron divididos en dos grupos de igual cantidad de integrantes. Todos eran jóvenes de entre 17 y 25 años que cursaban cualquier año de cualquier carrera. Se trató de una investigación de tipo explicativa, en la que se buscaba probar la hipótesis y analizar relaciones de causa y efecto entre las variables seleccionadas, apelándose tanto al paradigma cualitativo como cuantitativo (paradigma metodológico mixto), desde la utilización del método hipotético- deductivo. En ella, los participantes de ambos grupos debieron responder a una encuesta inicial de tipo cerrada, se realizaron evaluaciones de comprensión lectora (dos al comienzo y una al final) y se brindaron 5 sesiones de entrenamiento a distancia. Todas las instancias de evaluación, así como las sesiones de entrenamiento, fueron realizadas de manera virtual mediante Surveygizmo. Surveygizmo (compañía que brinda un software de encuestas en línea). Dicha herramienta permite construir encuestas y pruebas, así como recolectar las respuestas de los participantes.

En concordancia a lo expuesto, con la mirada puesta en el nivel secundario, resulta interesante mencionar los aportes de Roldán et al. (2019), quienes presentan los resultados obtenidos en una experiencia de intervención en comprensión lectora, que fue implementada en una escuela secundaria de la zona del Gran La Plata, a la que asisten alumnos de sectores

sociales desfavorecidos. La práctica se inició con la evaluación del grupo total de 24 alumnos, de ambos sexos, de edades comprendidas entre los 12 y 15 años, que iniciaban sus estudios secundarios. Debido a que el propósito de la actividad, fue promover el aprendizaje de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria que presentaban un desfase respecto de sus pares, los resultados obtenidos refieren particularmente a siete de los alumnos incluidos, con dificultades mayores, observándose una mejora diferencial según las áreas incluidas respecto del desempeño previo de éstos en cuanto a fluidez y comprensión de textos. Se trató de un diseño cuasi experimental longitudinal.

Dicha experiencia, llevada a cabo por docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata, pone de manifiesto que, aún en contextos adversos, se pueden construir actividades que favorezcan la comprensión lectora, lo que a su vez repercute en otros aprendizajes en la vida de los adolescentes.

Por su parte, Carrasco (2019), poniendo también el foco en el sistema de educación media, estudió las prácticas de lectura y escritura en el último año de secundaria, planteando que es en ese año cuando muchos de los/as alumnos/as se enfrentan a la decisión de elegir una carrera que marque en gran medida su vida profesional. Tal elección está atravesada por múltiples factores implicando, además, un cambio en la manera de habitar los espacios áulicos, en las formas de vincularse con pares y en el modo de aprender y de relacionarse con el conocimiento. Por tal motivo, la zona de pasaje de la escuela secundaria a la universidad se convierte en un momento crítico para los estudiantes, trayendo consigo una nueva cultura educativa, en donde la lectura y la escritura se transforman en una herramienta fundamental para habitar ese mundo desconocido y, en ocasiones, hostil.

Para llevar adelante la investigación, fueron consideradas tres escuelas secundarias estatales: una perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), otra anclada en el casco urbano de la ciudad y una tercera ubicada en la periferia. En cuanto al primer año de estudios superiores, se trabajó con la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), a partir de diferentes estrategias en torno a las prácticas de lectura y escritura que manejaban los alumnos ingresantes. Se tuvieron en cuenta, además, algunos de los resultados del análisis de desempeños por capacidades y contenidos arrojados por la evaluación Aprender, impulsada por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2017.

A partir del primer acercamiento que mantuvo la investigadora con la directora y dos docentes de la Escuela Secundaria N°74 (de orientación Artística) de la ciudad de la Plata, a quienes les realizó entrevistas, se generaron en ella más interrogantes que respuestas en torno a: la importancia de las prácticas de lectura y escritura, el rol docente, la generación de estrategias, la manera en que nos relacionamos con dichas prácticas y la forma en que éstas nos interpelan.

Al finalizar su investigación, Carrasco (2019) , plantea que resulta fundamental: repensar las prácticas docentes, dando lugar a las inquietudes que surgen dentro de las aulas; adaptar los contenidos básicos de la currícula a las necesidades de cada espacio escolar; entre otras cuestiones, si se pretende educar lectores y lectoras críticas.

Roldán (2019), en su artículo sobre lectura, comprensión y aprendizaje en la escuela secundaria argentina, plantea que para que sea posible una verdadera inclusión de los estudiantes, el aprendizaje a partir de los textos resulta fundamental a lo largo de toda la escolaridad de éstos. En este artículo, se describe al sistema educativo argentino en el nivel secundario de enseñanza, junto a los desafíos lingüístico-cognitivos que dicho contexto supone. Además de esto, se conceptualiza el proceso mediante el cual los alumnos aprenden a partir de

textos disciplinares, que se tornan progresivamente más complejos, a medida que éstos avanzan en su trayecto escolar. De manera complementaria, se desarrollan diferentes líneas teóricas como lo son: la psicolingüística cognitiva (que ha permitido caracterizar las demandas y el procesamiento implicados en la lectura y comprensión lectora), y la psicología histórico-cultural (que reposiciona los procesos interactivos-discursivos y los artefactos culturales que median el proceso de alfabetización), exponiéndose, también, los constructos de habilidades claves de lenguaje académico y de alfabetización disciplinar que desde un punto de vista cognitivo-funcional, contribuyen a entender las demandas lingüísticas que supone el contexto escolar o académico.

Otro aporte a tener en cuenta, es el de Castrillón Rivera et al. (2020), quienes en su investigación sobre la influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria, plantean que esta última constituye un proceso que evidencia dificultades, tanto en el ámbito escolar como en los resultados de las pruebas censales. Las pruebas Saber, por ejemplo, corroboran los bajos porcentajes obtenidos en lectura crítica, en Medellín, Colombia.

La investigación realizada, se centró en mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de décimo grado de la institución educativa oficial de Medellín, ya que éstos no alcanzaron los niveles de desempeño exigidos. Para ello, se aplicaron estrategias metacognitivas, a fin de que los estudiantes adquirieran un nivel de autorregulación que les permitiera considerar sus saberes previos, planificar su lectura, supervisar su propio proceso de comprensión y evaluar sus alcances o dificultades.

La investigación presenta un enfoque cuantitativo, con diseño cuasi-experimental, mediciones pretest-posttest y grupo control. Es una investigación de campo aplicada, longitudinal

de tipo descriptivo e inferencial. La muestra está constituida por sesenta y tres estudiantes. Las mediciones se hicieron con un cuestionario autoadministrado, a dos grupos de estudiantes, compuesto por dieciocho preguntas extraídas de las pruebas Saber, las cuales comprenden tres dimensiones o niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. Los resultados mostraron un aumento en los puntajes de los tres niveles de lectura. Sin embargo, para el nivel inferencial este incremento no fue estadísticamente significativo. Dichos resultados evidencian que las estrategias metacognitivas favorecen el mejoramiento de la comprensión lectora, ya que permiten que el estudiante sea autónomo, autorregule su proceso de comprensión, plantee un propósito de lectura sin que el docente lo dirija, tenga en cuenta sus saberes previos, establezca estrategias para la comprensión y logre evaluar su propio proceso cognitivo.

Para finalizar, recupero lo planteado por Sarango et al. (2021), en su investigación acerca del pasaje de la descultura lectora a la cultura lectora, en la que se pretendió visibilizar los efectos alienantes de la primera, como toma de conciencia docente para apropiarse de la cultura lectora, desde la pedagogía de la praxis. El enfoque de la investigación es mixto, desde la óptica de un diseño no experimental y un tipo investigativo de carácter bibliográfico, descriptivo y de campo. Para recabar la información empírica se aplicó una encuesta basada en un cuestionario de cinco interrogantes, a toda la población de docentes del Colegio de bachillerato “Ciudad de Portovelo”, Quito. Esta información permitió concluir que los informantes presentan un contundente desconocimiento sobre lo consultado: en un 87.5% sobre la cognición situada propuesta por Vigotsky, en un 75%, respecto al contexto de la descultura lectora, en un 95.83% en torno a la cultura lectora o práctica cultural, en un 100% sobre el contexto de apropiación y en un 91.67% referente a la praxis planteada por Freire. Dichos resultados ponen en evidencia que los educadores presentan falencias formativas, conceptuales y metodológicas respecto a sus

praxis pedagógicas. Por lo tanto, se recomienda socializar dicho estudio entre el profesorado, para que tome consciencia de los efectos negativos de la descultura lectora, en los educandos y se apropie de los lineamientos de la cultura lectora, desde la cognición situada, la apropiación y la praxis como práctica social transformadora.

## Marco Teórico

### Cultura lectora

Vivas (2005), plantea que el abandono de los estudios por parte de los jóvenes universitarios, constituye un fenómeno preocupante, complejo y multifactorial, por lo que se infiere entonces que, todo individuo que ingresa a la universidad, se enfrenta a una nueva forma de escolarización, diferente a la que venía acostumbrado estando en el nivel secundario, en la que tanto el aprendizaje de la lectura como de la escritura propias de esta etapa, al ser habilidades del lenguaje, constituyen un fenómeno social e interpersonal que va a posibilitar la comunicación y participación dentro de esta particular comunidad educativa.

Pero estos aprendizajes parecieran no ser tan sencillos, ya que cotidianamente los nuevos ingresantes, se enfrentan con dificultades y obstáculos al intentar adquirir las prácticas discursivas específicas de las novedosas disciplinas. Aiello (2006) afirmó que, al comienzo de cada ciclo lectivo, los medios de comunicación hacen público el hecho de que existe una distancia abismal entre las habilidades y conocimientos que poseen los egresados de la escuela secundaria y aquellos que exigen los institutos de educación superior, para que los nuevos estudiantes se desarrollen exitosamente en su primer año de estudio universitario.

De lo dicho, surge inevitablemente la pregunta acerca del porqué de esta distancia abismal, de cuáles serían sus posibles causas. Iturrioz (2009, p.305), retoma una de las ideas de Carlino (2005), al plantear que nadie aprende una disciplina por sí mismo en la universidad, sino que es preciso entablar un diálogo entre los alumnos ingresantes y quienes ya participan en las comunidades disciplinares, a fin de que éstos últimos les muestren a los primeros su quehacer, permitiéndoles así, incorporarse gradualmente a dichas comunidades.

Por su parte, Monti et al. (2008), centrando su investigación en los alumnos universitarios, plantean que parecieran ser tres los grupos de dificultades a las que éstos se enfrentan al iniciar sus estudios superiores: la adquisición del lenguaje académico; el papel asignado a la práctica docente y la adaptación a la vida universitaria.

Siguiendo en esta línea de investigación, pero haciendo foco en los procesos meta cognitivos de control y regulación de la comprensión de estudiantes de distintos niveles educativos, frente a la lectura de textos científicos, Macías et al. (2003-2004), plantearon que resulta fundamental el compromiso de los docentes para guiar a sus estudiantes en la adquisición e implementación de actividades, que les permitan un mejor dominio de los textos (tanto en los aspectos cognitivos como meta cognitivos), y que pese a ser serias las dificultades que en ellos se observaron, el cambio en la comprensión lectora podría lograrse, si se los entrenara para esto en las horas de clase.

Carlino (2019) por su parte, haciendo referencia a los obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes universitarios al tratar de comprender la bibliografía propia de las carreras que están cursando, explica que si bien algunos de éstos se deben a la naturaleza implícita de los saberes en juego (ya que por un lado, los textos científicos y académicos contienen información tácita que los autores suponen que los lectores sabrán restablecer; y por otro lado, los docentes esperan que sus alumnos lean y entiendan lo que ellos entienden, sin percatarse de que ese modo de lectura es propio de una cultura lectora disciplinar específica), otros obstáculos tienen que ver con la cultura lectora predominante en la educación media (nivel secundario), de la que provienen los nuevos ingresantes. Esto es así, debido a que, en las escuelas de nuestro país la cultura lectora es muy distinta, ya que muchos de los textos que se utilizan en el nivel

secundario, borran del todo la polémica, la naturaleza argumentativa del conocimiento científico, presentando sólo una exposición del saber:

Estos textos omiten los métodos con los que se han producido los conceptos y silencian la controversia de la que han emergido. Tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo. Asimismo, la cultura lectora de la educación secundaria exige aprender qué dicen los textos y tiende a desdeñar por qué lo dicen y cómo lo justifican. (pág. 91)

En relación a lo expuesto, resulta necesario mencionar que se ha elegido como foco de análisis para la presente investigación, a la cultura lectora del nivel secundario del Instituto Nuestra Señora del Rosario, una de las escuelas de la localidad de Biale Massé, provincia de Córdoba, en la cual, quien investiga, trabaja como docente desde hace varios años. A partir de dicho análisis, se pretende conocer cómo influye la cultura lectora de esta institución, en el desarrollo de las habilidades de lecto-comprensión de los estudiantes de 6to. año, que desean ingresar a estudios de nivel superior.

Cabe destacar, además, que la temática aquí abordada, resulta de sumo interés para la Psicopedagogía, debido a que el ámbito educativo en sus distintos niveles y modalidades, constituye uno de los espacios de intervención propios y específicos de esta profesión, la cual tiene la posibilidad y responsabilidad de brindar la ayuda y orientación necesarias, para contribuir junto a otros agentes e instituciones, a la resolución de diversas problemáticas que pudieran afectar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La prevención, detección e intervención en los problemas de lecto-comprensión de los estudiantes, en cualquiera de los niveles del sistema educativo, forman parte también del quehacer psicopedagógico.

A continuación, se expondrán algunas ideas y conceptos alusivos a la temática analizada.

El término cultura es definido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como:

El conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (Uriarte, 2020).

Dicho término proviene del latín y significa “cultivar”, “labrar” o “cuidar”, haciendo referencia a cultivar el conocimiento y la educación, en cuanto a la capacidad intelectual que adquiere un pueblo o civilización.

Según Romero Quesada (2017), la lectura al ser una práctica humana, ha ido sufriendo modificaciones a través del tiempo, tanto en lo referido a la manera o forma en que se lee, como a la concepción social de lo que el proceso lector representa. Esto se debería a la influencia directa que, en cada época, ejerce el desarrollo político, económico y social, en el qué; cómo; por qué y para qué de la lectura, haciendo de esta última una práctica sociocultural:

La lectura constituye en sí y para sí un hecho cultural, dinámico y multidimensional, dado que son las dimensiones histórico-culturales e histórico políticas las que han marcado esta milenaria práctica. Ha estado fuertemente cargada de contenidos ideológicos, normativos y prescriptivos perfectamente constatables en diversos discursos sociales, políticos y culturales pertenecientes a las distintas épocas. (pág. 230)

Por otra parte, Carlino (2003), plantea que existen distintas culturas en relación a lo escrito, y que es posible comprobar diferencias significativas entre las tareas de lectura y escritura que se demandan en el nivel universitario o superior, respecto del nivel secundario,

estableciendo que estas diferencias atribuidas a la naturaleza del saber y a los usos que se exigen de éste, configuran culturas particulares que se traslucen en métodos y prototipos de pensar y escribir.

### **Lectura, comprensión y competencia lectoras**

La capacidad de leer, según plantea Solé (1998), es una competencia compleja en la que convergen múltiples factores, entre ellos, emocionales; cognitivos; meta-cognitivos; estratégicos; automáticos; individuales y sociales, que requiere de intervenciones específicas a lo largo de toda la escolaridad del sujeto, para poder ser aprendida. Sin embargo, si bien es tarea principal de la escuela el formar lectores autónomos, son muchos y variados los actores y ámbitos que contribuyen en dicha tarea: familia, bibliotecas, centros comunitarios y barriales, clubes, entre otros. Se deduce por tanto que, esta capacidad, se va desarrollando a lo largo de toda la vida del sujeto y no exclusivamente en un momento determinado.

Hay dos maneras de entender a la lectura: como un acto de cooperación entre el texto y el lector (siendo este último quien actualiza al primero), o como un proceso cognitivo y estratégico de construcción de sentidos y significados. En el primer caso, el acto de leer, supone una relación de ida y vuelta entre el lector y el texto, un rol activo por parte de ambos, donde se influyen mutuamente aportándose elementos específicos: el texto le aportará al lector cierta información, que le permitirá conocer la tipología textual-tema-lógica de su organización-contexto de producción, y el lector por su parte, extraerá información de éste y establecerá relaciones; reconocerá sus motivaciones y expectativas; movilizará experiencias anteriores y conocimientos previos; seleccionará estrategias meta cognitivas y procesará la información para construir significados. En el segundo caso, al considerarse a ésta como un proceso cognitivo y estratégico

de construcción de sentidos y significados, la comprensión final del texto (objetivo) por parte del lector, implicará una serie de procesos mentales, en donde sus saberes previos y experiencias se activan al momento de leer (proceso cognitivo), y requieren de una planificación de actividades sostenidas por estrategias de lectura (proceso estratégico) (Calió, 2020).

En esta línea Fillola (2001), retomando ideas de Guillén, plantea que, en el diálogo intertextual, la construcción del significado de un texto va a depender de la activación de determinados conocimientos, en respuesta a los estímulos textuales. Esto es así, debido a que cada acto de lectura/recepción activa conocimientos previos, y a la vez, enriquece la experiencia literario cultural (es decir, que activa y amplía el intertexto del lector), y cuando se activan los conocimientos de la competencia literaria, este último establece las conexiones que requiere el texto, accediendo así, al significado, a la comprensión y a la interpretación del mismo. El intertexto supone un espacio de encuentro donde interactúan los aportes de distintos textos, como así también, aquellas habilidades y estrategias que los lectores ponen en marcha, actualizando sus contenidos. Cada texto es un intertexto en sí, ya que se construye a partir de producciones literarias y culturales que sirven como referencia para posteriores obras.

Muchos han sido los estudios que se han generado en torno a la lectura, los cuales se han enfocado principalmente en determinar lo que sucede cuando un lector comprende un texto. En términos generales, para comprender “el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar” (Pérez, 2005, pág. 122).

La comprensión lectora, como proceso complejo, implica el uso de diversas estrategias de razonamiento, de autocontrol o las que permitan monitorizar los procesos que realiza el lector en función de la comprensión del texto, así como el conocimiento, o las experiencias previas (Pérez,

2005). Dicho conjunto de estrategias, le permitirán a éste realizar predicciones e inferencias durante el proceso de lectura, posibilitándole luego, la comprensión final del texto escrito.

Pero para que esta última se realice correctamente, resultará indispensable que el lector pueda realizar una lectura fluida de dicho texto, es decir, precisa, rápida, con una atención sostenida. Parafraseando a Gómez Zapata et al. (2011), podemos definir a la fluidez lectora como aquella habilidad que permite leer palabras, pseudopalabras y textos de manera precisa, sin cometer errores en la decodificación, manteniendo un ritmo adecuado, de manera expresiva y atendiendo prioritariamente a la comprensión de lo escrito.

A lo ya dicho, Fernández et al. (2007), aportan que la comprensión lectora es esencial para la permanencia y el cumplimiento de los objetivos académicos, ya que consiste en un proceso que se desarrolla y complejiza en el transcurso de la vida, en donde intervienen tanto la experiencia previa del lector, como sus competencias lingüísticas.

Por su parte, Pérez (2014), agrega que la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto que está abarcado por otro más amplio, el de competencia lectora (Reading Literacy), definiendo a esta última como la capacidad que tiene el ser humano para emplear su comprensión lectora de manera útil en la sociedad, estando así, en estrecha relación con la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva (Marina, 2012). En cambio, el concepto de comprensión lectora, estaría más ligado al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o a su perfil psicológico.

### **Habilidades de lecto-comprensión: Estrategias cognitivas y metacognitivas**

Resulta de suma importancia considerar el aporte realizado por Castrillón Rivera (2020), junto a otros investigadores, en lo referido a las estrategias para mejorar la comprensión

lectora en los estudiantes de secundaria. Ellos, retomando lo planteado por Vargas et al. (2017), sostienen que, para que el lector llegue a entender, interpretar y otorgarle significado a la información del texto, requiere de dos tipos de habilidades: cognitivas y meta-cognitivas, planteando además que, la lectura estratégica, puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Dichos investigadores, afirman además que, para lograr el fin último de la lectura, que es la comprensión, el lector debe tener una actitud reflexiva con respecto a su propio acto de leer, así como tener presente cuál es la finalidad de dicho acto, pudiendo, además, establecer relaciones intertextuales para ampliar su marco de referencia. Para poder hacerlo, debe implementar una serie de estrategias que le permitirán medir de qué manera podría aprender. Es en este sentido, que se establece una íntima relación entre la metacognición y el proceso de comprensión lectora.

Al respecto, Pérez Hernández (2015), agrega que ambos tipos de habilidades o estrategias, las cognitivas y las meta-cognitivas, contribuyen a evaluar lo que el lector compendió de manera autónoma, posibilitándole mejorar su proceso de lectura, y citando a Sánchez y Maldonado (2008), enfatiza que mientras las estrategias cognitivas son empleadas para lograr avances en el conocimiento, las metacognitivas son utilizadas para supervisar dichos progresos. Define a las primeras como procedimientos o actividades mentales que permiten que la nueva información se integre con los conocimientos previos, posibilitando así, la construcción de un aprendizaje significativo, y a las segundas, según palabras de Osses y Jaramillo (2007), como:

El conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas (p.187).

### **Prácticas de lectura. Intervención o papel del docente.**

Así como lector y texto constituyen factores claves para comprender a la lectura, la situación en la que ésta se produce, nos brindará también información importante al respecto, ya que: los espacios físicos, la organización de dichos espacios, las posibilidades de desarrollo de propuestas de lectura, el contexto familiar, comunitario y escolar donde se forman los lectores, entre otros elementos, resultan fundamentales al momento de pensarla como práctica cultural.

Rockwell (2001), al referirse a la lectura como tal, retoma lo planteado por Chartier (1993,1999), al reconocer que dicha denominación alude a la actividad productiva del ser humano, tanto en el sentido material como simbólico, ya que permite establecer un puente entre los recursos culturales y los actos de lectura en determinado contexto. Dicha práctica, realizada en un espacio intersubjetivo que se conforma históricamente, permite a los lectores compartir actitudes, comportamientos, dispositivos y significados culturales en torno al acto de leer. Al tratarse entonces de una práctica cultural, la lectura presupone cierta continuidad en la manera en que se lleva a cabo, en su modo de relacionarse con lo escrito y de otorgarle sentido a los diferentes textos.

En relación a lo dicho, Sarango et. al (2021), agregan que:

Esta posición resalta que el acto de leer y escribir desde la connotación de una cultura lectora o práctica cultural se gesta primero a un nivel intersubjetivo y luego se genera un proceso intrasubjetivo; como proceso histórico contextual, en el cual los lectores conviven, se desarrollan y transforman, tanto ellos como lo que les rodea. (pág.80)

Al poner el foco de atención en las prácticas de lectura llevadas a cabo en el contexto escolar, Rockwell (2001) ha observado que éstas son variadas y que van cambiando a través del tiempo, por lo que, para poder abordarlas, resulta necesario estudiar la distancia que existe entre las prescripciones de los programas y/o de los manuales escolares utilizados como instrumentos normativos que las regulan, y lo que verdaderamente sucede dentro del aula.

Usualmente, al identificarse a la escuela con la cultura letrada, se cree que el trabajo escolar posibilita prácticas de lectura individual y silenciosa, cercanas a los modos más académicos de realizarlas que se orientan hacia la formación enciclopedista, basándose en el significado literal del texto escrito. Sin embargo, esto no necesariamente es así, ya que en el aula la lectura suele ser un acto social, en donde tanto docentes como alumnos, leen en voz alta en un constante intercambio oral, construyendo interpretaciones de lo que leen, que están cruzadas por convenciones escolares y saberes cotidianos.

Chartier (1999) y otros historiadores de la lectura (Darton, 1989; Viñao Frago, 1999; Boyarin, 1992), plantearon que, al buscarse un punto de encuentro entre las maneras de leer en las aulas y los protocolos para llevarlas a cabo, resulta fundamental tener presente algunos ejes, como son: el análisis de la materialidad de los textos impresos; las ideas o creencias sobre la lectura; las diversas maneras de leer y la producción oral que acompaña al acto de leer.

Por otra parte, Calva (2005), enfatizando el papel del docente en las prácticas de lectura, plantea que éste se constituye en mediador fundamental entre el estudiante y el texto escrito, ya que determina el encuentro del primero con los procesos de decodificación de la palabra escrita. Generalmente, esta influencia ejercida por el docente se da de manera inconsciente, involuntaria, impactando en los valores y actitudes de sus estudiantes, siendo un modelo o referente al que se observa y del que se aprende, y, por tanto:

...desempeñan un papel crítico en las actitudes de los estudiantes frente a la lectura, su estímulo e influencia posibilitan que los alumnos adopten una actitud positiva hacia esta forma de aprendizaje...Aun cuando la escuela es sólo uno de los contextos para el aprendizaje y práctica de la lectura es importante que se considere el papel que desempeña el maestro como conducto a través del cual los estudiantes conceptualizan, valoran y emplean la lectura dentro y fuera del ámbito escolar... (pág. 2)

También Carlino et al. (2013), plantean la importancia de la intervención docente durante las prácticas de lectura al aseverar que, a través de ésta, se puede colaborar con los alumnos para que aprendan a buscar en los textos, aquello que resulta significativo o relevante para cada materia, debido a que es el profesor quien conoce los marcos conceptuales de la disciplina que enseña. Sostienen, además, que es éste quien debería ayudar a sus alumnos a confrontar las diversas interpretaciones sobre los contenidos abordados, poniéndolas en relación con el conocimiento disciplinar (Carlino, 2005).

## **Estudiantes**

Según Rossana (2023), el término estudiante, es utilizado para hacer referencia a aquel sujeto cuya ocupación principal, es estudiar en un ámbito académico. Es decir, que toda persona, independientemente de la edad que posea, siempre que tenga como principal función el aprender cosas nuevas sobre distintas asignaturas, ramas o áreas de las ciencias, artes, etc., dentro del ámbito académico, puede ser denominado estudiante.

En consonancia, la Real Academia Española (RAE), define al estudiante como la persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza.

Por otra parte, en un artículo de la revista La República (2022), se explicita una mirada divergente entre los términos alumno y estudiante, en función a sus orígenes etimológicos:

La palabra “alumno” proviene del latín “alumnus”, derivada del término “alêre” (alimentar). De esta forma, “alumno” hace referencia a una persona que se ‘alimenta’ de saber, que recibe enseñanzas y conocimiento de parte de su maestro. Esto hace que se considere al “alumno” como una figura pasiva y estática que no procesa ni analiza la información que recibe. Por otro lado, la palabra “estudiante” también hace referencia a alguien que aprende y estudia de otro, pero se diferencia de “alumno” en cuanto a su característica de tener iniciativa propia, inclinación y vocación. Se habla de una persona que es autónoma, con capacidad para cuestionar, reflexionar y ser proactiva.

### **Estudiantes en Escuela Secundaria**

El proceso de transición de un nivel educativo a otro, requiere de ciertos cambios por los que los estudiantes deben atravesar. Al ingresar al nivel secundario, algunos de estos cambios, están vinculados con el crecimiento y el logro de mayores niveles de autonomía; otros, con una organización diferente del trabajo escolar, con mayores niveles de exigencia, y con la inserción en un nuevo ámbito con una cultura escolar propia. Es en este marco, en el que se encuentra un estudiante de escuela secundaria (UNICEF, 2019).

Según la Ley Nacional de Educación N° 26206, la educación en nuestro país está organizada en cuatro niveles, siendo obligatoria desde los 4 años de edad. El tercero de estos niveles, corresponde a la educación secundaria, a la que asisten adolescentes y jóvenes que finalizaron la educación primaria. El nivel secundario, dividido en ciclo básico y en ciclo

orientado, habilita a los estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios.

### **Estudios superiores**

Los estudios universitarios y terciarios, forman parte del nivel superior de enseñanza del sistema educativo de cada país. En ellos, se forma a los estudiantes para el ejercicio de actividades profesionales o de investigaciones académicas, así como también, se los capacita para acceder al mercado del trabajo (Euroinnova, 2023).

La educación superior (o estudios superiores), es aquella que le sigue a la etapa secundaria, pero a diferencia de esta última, no es obligatoria, y es impartida en las diferentes universidades, institutos superiores y academias de formación técnica, bajo la modalidad presencial u online (a distancia). Comprende distintos niveles de formación profesional: Técnico; Pregrado o Título de Grado; Posgrado; Maestría y Doctorado, siendo regulada en nuestro país, por la Ley de Educación Superior N° 24521.

## **Método**

### **Diseño**

Se llevará adelante una investigación de tipo cualitativa con un diseño basado en Teoría Fundamentada, en la que, partiendo del supuesto de investigación, se procurará generar una explicación de la realidad, a partir del análisis de los datos recabados en las entrevistas a docentes de 6to.año, de la escuela secundaria INSR, de la localidad de Bialeto Massé, provincia de Córdoba. Según Sampieri et al. (2014), el enfoque cualitativo utiliza la recolección y el análisis de los datos para mejorar las preguntas de investigación, o generar nuevos interrogantes a medida que éstos se van interpretando.

A través de las entrevistas, se intentará obtener información más precisa acerca de la cultura lectora del nivel secundario del INSR, conociendo: las concepciones sobre lectura, comprensión y competencia lectoras que subyacen a las prácticas de lectura; las prácticas de lecturas habituales en 6to. año; la intervención de los docentes y las habilidades de lecto-comprensión desarrolladas en los alumnos (estrategias cognitivas y metacognitivas).

Los aportes de Montero & León (2007), referidos al sistema de clasificación de las metodologías de investigación en Psicología, constituirán el sustento teórico para realizar el análisis de la muestra de este trabajo.

### **Participantes**

Los participantes serán 12 (doce) docentes de 6to año, de una de las escuelas secundarias de Bialeto Massé: el Instituto Nuestra Señora del Rosario (INSR). En cuanto al género de los mismos, se procurará que pertenezcan tanto al género masculino como al femenino, en número

aproximado. El rango etario se extenderá entre los 30 y 60 años. Con respecto al lugar de residencia, la mayoría habita en diversas localidades del Valle de Punilla, tales como: Santa María; Cosquín; La Falda; etc., y solo uno reside en Córdoba capital.

En lo referido a los criterios de selección de los participantes, se priorizarán los siguientes: que estén dando clases en uno o más años del ciclo orientado (ya sea en la misma escuela o en varias), y que sean docentes de 6to. en la institución elegida para la investigación.

### **Instrumentos/Técnicas de Recolección de datos**

La entrevista semi-estructurada será utilizada como herramienta de recolección de datos en la presente investigación. Los participantes seleccionados deberán responder una serie de preguntas preestablecidas, teniendo, además, la posibilidad de ampliar sus contestaciones en la mayoría de ellas. A través de éstas, se procurará recabar información acerca de las prácticas de lectura y las concepciones que a éstas subyacen, que son sustentadas por los docentes de 6to. año del nivel secundario del INSR, y que, formando parte de la cultura lectora del mismo, influyen de alguna manera en las habilidades de lecto-comprensión que los alumnos del último año van desarrollando. Dichas preguntas estarán agrupadas por ejes, los cuales contienen las variables a investigar.

### **Procedimiento**

Antes de iniciar la recolección de los datos, se solicitará al director pedagógico de dicha institución educativa, la autorización correspondiente para realizar las entrevistas a los docentes de 6to año. Dicha autorización será requerida a través de una nota, en la que además se aclararán los objetivos y alcances de la investigación.

Posteriormente, se establecerá contacto personal o telefónico con las personas que serán entrevistadas, a fin de explicarles los motivos por los que fueron seleccionadas, así como las características y principios fundamentales del trabajo (de beneficencia; de respeto a la dignidad y de justicia). También se acordarán días y horarios de encuentro en la institución educativa para llevar adelante las entrevistas. Ese día se les entregará una hoja para que completen con sus datos personales y firmen el consentimiento.

Como ya se aclaró en un apartado anterior, los criterios de selección de las personas (docentes) que serán entrevistadas fueron diversos, y todas ellas trabajan en el INSR de la localidad de Biale Massé.

**Entrevistas:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1YVueCztqllGIhL97twRGgsguCpM8s2Fu?usp=sharing>

**Consentimientos informados:**

[https://drive.google.com/drive/folders/1xOnNJILj11\\_w1uKcJcWAFWjH2BtL1aGD?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1xOnNJILj11_w1uKcJcWAFWjH2BtL1aGD?usp=sharing)

## Resultados

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general, analizar la influencia de la cultura lectora del Instituto Nuestra Señora del Rosario (INSR), de la localidad de Bialet Massé, Córdoba, en el desarrollo de las habilidades de lecto-comprensión de los estudiantes de 6to. año del secundario, para el ingreso a estudios de nivel superior. A fin de dar cuenta de este propósito, se entrevistó a doce docentes que dan clases en 6to, o en varios cursos del ciclo orientado en dicha institución educativa. Los entrevistados pertenecieron tanto al género masculino como al femenino, y sus edades oscilaron entre los 30 y 60 años respectivamente. Todos se mostraron bien predispuestos a participar de las entrevistas. Estas últimas fueron acordadas previamente con cada uno de los participantes, tanto día como horario, y se llevaron a cabo durante la jornada escolar, entre las 7:15 y las 13:00hs.

El primer objetivo específico de este trabajo apuntó a describir la cultura lectora del INSR, desde las prácticas que se realizan y las concepciones sobre lectura que a éstas subyacen. Respecto a este punto, los aportes obtenidos en las diferentes entrevistas, permitieron visualizar que, en esta institución, la lectura ocupa un lugar importante, siendo considerada un acto humano y humanizante; una práctica de la libertad; una capacidad fundamental del ser humano, que además de permitir descubrir, conocer, comprender e interpretar la realidad externa, manifiesta y establecida, habilita para la comprensión de lo posible, de aquello que se encuentra entre líneas de lo explicitado. Por otra parte, posibilita el conocimiento de lo que se piensa, se dice y se siente, siendo fundamental para el desarrollo intelectual y social, por lo que genera a nivel de la imaginación, de la creatividad, del conocimiento y de las estructuras de pensamiento. Es una

práctica de libertad, que permite el empoderamiento y el desarrollo como sujetos de derecho, haciendo viable la comprensión del propio mundo y del mundo de los demás.

Algunas de las respuestas referidas a este punto, fueron las siguientes:

“Desde todos los puntos de vista, desde lo que genera a nivel de la imaginación, lo que produce a nivel de conocimientos, de manejo de conceptos, y de estructuras de pensamiento. Para mí es como la experiencia más gratificante que tengo en el transcurso del día, en donde trato de que cada vez sean más los momentos disponibles para las lecturas” (Profesor de Ciudadanía y Política).

“En principio me parece importante hacer una distinción entre dos cuestiones: la primera, vinculada al leer un texto escrito; y la segunda, leer la totalidad de los textos de los discursos que circulan socialmente, de manera tal que leer en ambos casos, es comprender una realidad dicha, establecida, pero también una realidad posible, es decir, una comprensión entre líneas de lo que esté explicitado. Leer básicamente entonces es aprender, tomar los datos de esa realidad” (Profesor de Lengua y Literatura).

“Entiendo que la lectura es la capacidad que tiene la persona de poder unir los términos y a partir de ahí, comprender justamente lo que se está manifestando. (...) es muy útil para conocer, para interpretar, para descubrir no solamente la realidad sino también lo que se piensa, lo que se dice, lo que se siente. Entonces, la considero como una capacidad propia que tenemos las personas, muy importante para nuestra vida y para nuestro desarrollo intelectual y también social” (Profesor de Filosofía).

“Leer es entender el mundo propio para también poder entender el mundo de los otros” (Profesora de Historia).

“Leer es un acto humano que implica la posibilidad de comunicación entre dos o más. Para mí es, ante todo, un acto humano y humanizante, en la medida en que podamos llevarlo a cabo” (Profesora de Gestión y Organización de las instituciones).

“Leer para mí es una práctica de la libertad. Nos permite empoderarnos de conocimiento, del uso de la palabra y además nos permite desarrollarnos como sujetos de derecho. Leer va de la mano con escribir y está íntimamente relacionado con el pensar. Quien lee mucho, abre su mente. Los libros liberan” (Profesor de Formación para la Vida y el Trabajo, y de Economía y Política).

Resulta necesario mencionar también en este punto, las consideraciones de los docentes sobre la relación entre los términos comprensión y competencia lectoras. Pese a que varios aclararon no conocer mucho sobre ambos conceptos, la mayoría brindó una respuesta.

En lo referido al término comprensión lectora, plantearon las siguientes ideas:

“(…) va de la mano de las competencias lectoras, sino no hay comprensión (…);“(…) implica un ejercicio intelectual más detenido, tomarse tiempo (…);“(…) facultad referida al letos-sociales (…);“(…) actividad principal para leer, para que haya acto de lectura (…);“(…) poder interpretar y reproducir la información que se lee (…);“(…) capacidad de las personas para interpretar y entender un texto (…);“(…) capacidad de reflexionar sobre lo que se está leyendo (…);“(…) interpretar la información de un texto, está ligado al entendimiento (…)”

Y con respecto a la competencia lectora, varios docentes dijeron:

“(…) instancia individual, procesos con los que cuento para llevar adelante el proceso de lectura (…);“(…) diferentes herramientas e instrumentos que cada sujeto tiene para abordar la comprensión de lo que lee (…);“(…) paso superior a la comprensión, agilidad mayor que requiere de ejercitación y entrenamiento (…);“(…) habilidades lecto-comprensivas que permiten

la comprensión de lo que se lee (...)", "(...) adquisición de la capacidad de descifrar (...) pero no siempre tener competencia lectora implica tener comprensión (...); "(...) capacidades para leer textos más complejos o profundos (...)".

Cuando se les consultó acerca de lo que conocían sobre la relación entre comprensión y competencia lectoras, la mayoría de los entrevistados pudo explicar con mayor facilidad lo que entendía por el primer concepto, pero les resultó un poco más complicado definir al segundo. Pese a esto, explicitaron que ambos están íntimamente relacionados en el proceso de lectura.

Para la mayoría de los docentes entrevistados, las prácticas de lectura ocupan un lugar importante y/o prioritario en la planificación anual de sus asignaturas, y aunque no todos cuentan con tiempos y modalidades de lectura previamente establecidos, igualmente reconocen el valor que éstas tienen, llevándolas adelante de diversas maneras, y en distintos momentos de sus clases. Estos son algunos de los ejemplos:

"No, es prioritario, es aproximadamente, por ejemplo, que se yo, cambia con cada una de las cortes. Con este 6to por ejemplo, el actual, estaría casi en un 70% de lectura. La intención mía en realidad es que esté en 50 y 50, pero, 50% de lectura y 50% de debate en función de la lectura. Pero con este 6to, que ha sido un poco reticente para el tema del debate, no eran de participar tanto en los debates, pudimos leer mucho más, pudimos trabajar mucho más la lectura (...)" (Profesor de Ciudadanía y Política).

"La lectura es prioritaria, como profesor de Lengua y Literatura, leer es fundamental. De hecho, forma parte de unos ejes que entiendo, que podrían constituir algo así como una especie de círculo virtuoso del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para mí, un alumno debe escuchar, debe leer, debe pensar, y luego debe decir, no necesariamente en ese orden, pero uno podría preferir ese orden. Nada puede estar fuera de ese proceso. En el primer caso,

escuchar está vinculado a poner en valor la palabra del otro por sobre la de uno mismo, por eso es que el decir está en el último de los peldaños. Después leer, es decir la posibilidad de abordar, de aprender, de tomar todos los textos y todos los discursos sociales, y esto en referencia a la primera pregunta, no sólo se lee lo que está escrito, se lee todo lo que acontece en los diferentes códigos y en las diferentes circunstancias lingüísticas. Una vez que uno ha sido capaz de escuchar y de leer, viene el momento de pensar, de reflexionar, de posicionarse y una vez que uno ha completado esa triada, recién ahí uno habilita su propia palabra. Por lo tanto, obviamente, la lectura es uno de los pilares fundamentales de ese círculo virtuoso, y ocupa en mi planificación un lugar prioritario. De hecho, en mi práctica docente, estipulamos algo así como el 30% en el ciclo básico del tiempo de mi hora cátedra, a la lectura, y en el caso del ciclo de especialización, ese porcentaje ronda un 85-90% de lectura” (Profesor de Lengua y Literatura).

“En la planificación anual mía, ocupa un eje transversal. No me pongo a pensar cuando planifico darle un lugar específico en tal unidad, sino que es como un eje transversal. Yo no pienso “en esta unidad va a tener tal lugar”, sino que en las temáticas que uno va planteando, llevan un eje transversal las lecturas. Está estructurada así la planificación mía de 6to año, tanto la modalidad, los tiempos, los espacios, yo creo que en todas las clases siempre hay un tiempo para lectura, es más, en las actividades que vamos trabajando, siempre hay tiempo para las lecturas. Todos los temas que vamos trabajando, siempre hay tiempo para las lecturas. Las temáticas que vamos trabajando, están atravesadas por lecturas siempre. Es más, son temáticas o problemáticas que vamos trabajando, que nos llevan inevitablemente a leer, a investigar” (Profesor de Formación Humana y Cristiana).

“Dentro de la enseñanza de la Historia, la lectura es fundamental, y dentro de mi planificación hay diferentes prácticas que llevan a la lectura, ya sea de un texto o de un documento histórico, y a la vez, una de las prácticas más recurrentes que tiene que ver con el acercamiento a esos textos es la lectura guiada. Es poder que los estudiantes lean, que comenten lo que interpretan, y a partir de la mediación conmigo, digamos que vamos conjugando ambas interpretaciones para poder leer el texto que se estaba trabajando en clase” (Profesora de Historia).

“Muchísimas porque yo doy muchas obras de teatro para leer. Está bien que divido el curso, entonces cada grupo lee una obra de algún tiempo de la historia, y después pasan a comentar qué leyeron, sus características, cuál era el tema, en el caso del teatro cuál era el conflicto. Se arma una estructura dramática de lo que se leyó, entonces se comparte con el resto de los compañeros, sino no llegaría nunca a que todos lean de todo, y eso me pareció la forma más dinámica que también está en veremos este año porque posiblemente haga algo más salteado, más tipo collage de textos y debates” (Profesora de Teatro).

“Las prácticas de lectura en mi planificación son el punto de partida para cualquier instancia analógica. Quien lee tiene la posibilidad de prever, y una planificación es una prevención. Es algo que se pre-visualiza en el futuro. Por supuesto que parte de la base del conocimiento diagnóstico real del conocimiento y de todo aquello que tiene para aportar el alumno. Por eso una de las cosas que me lleva a enfrentarme con todos los directivos que te exigen una planificación antes de haber estado frente a un grupo de alumnos, me parecen absurdos y un ridículo, que tiene que ver con un desconocimiento absoluto de la práctica educativa. Es más, considero que para que la planificación sea real y efectiva debería hacerse CON los alumnos y no SIN ellos, porque nos movemos dentro del campo de eso

que separa lo práctico real de lo ideal. Resulta impráctico. En ese lugar, de las lecturas son indispensables, porque tienen que ver no solamente con lecturas de textos, sino también con lecturas de otra forma de comunicación, como la impresión, lo gestual, lo simbólico, las apropiaciones precisamente del mundo tienen que ver con eso, y eso es lo que se debe planificar y entregarse a romper cualquier planificación, porque entiendo que en la planificación debe ser flexible y adecuarse a la circunstancia al momento en que el alumno se encuentra viviendo la situación social y cualquier problemática que lo atraviese. Debe ser motivo de un cambio, a veces abrupto a cualquier planificación, por eso ésta no debe anular al docente sino permitirle operar libremente según la necesidad del alumno” (Profesor de Formación para la Vida y el Trabajo; Economía y Política).

“Es sólo en los momentos en que trabajamos algún contenido nuevo, o en las situaciones problemáticas, y trabajo mucho también en que puedan identificar conceptos desde elección de alternativas, o poder determinar la verdad o falsedad de una afirmación y puedan justificar el por qué. Les cuesta mucho, es en lo que más fallan” (Profesora de Matemáticas).

En cuanto al modo en que los docentes tienen estructurado su programa de lectura para los alumnos de 6to. año, las respuestas fueron diversas: Como eje temático, la diferencia entre ciudadano y habitante; como conclusión lógica de un proceso que inició estando los alumnos en 1er.año, desde dos variables que son, el concepto de la herida (concepción ética) y el concepto de la cicatriz (concepción estética); desde diversas temáticas o problemáticas que se tienen que investigar; desde unidades temáticas graduadas según la edad y el conocimiento previo sobre el lenguaje extranjero; entre otros.

Cuando se les preguntó acerca de los criterios de selección de la bibliografía que utilizan con sus alumnos de 6to. año, en cada una de las asignaturas, las respuestas brindadas fueron diferentes, por lo que se las agrupó de la siguiente manera:

- En función de los tópicos elegidos con los alumnos.
- Textos literarios y material teórico.
- Edad de los alumnos, características del grupo clase y momento histórico.
- Material seleccionado previamente (de 1ero. a 6to. años), graduado en todo sentido, con lecturas incorporadas en cada unidad temática.
- Voces diferentes de cuentistas sociales con respecto a cuestiones del pasado (textos académicos y artículos científicos).
- Ausencia de un marco bibliográfico, se arma desde los Diseños Curriculares Provinciales (investigaciones de universidades o textos específicos).
- A partir del diagnóstico del curso, del interés de la docente y de aspectos específicos de la disciplina.
- Abordaje didáctico que puede o no hacer un autor sobre un contenido.
- Textos pre-universitarios de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Y con respecto a los tipos de textos utilizados en las asignaturas, se observó que éstos eran variados: Textos literarios (novelas especialmente); teóricos; de autor; periodísticos; de divulgación científica; académicos; instruccionales vinculados a organismos u organizaciones internacionales de renombre; editados por universidades; obras de teatro puras y adaptaciones de obras literarias a teatro; notas de cátedra de algunas facultades de la UNC; entre otros.

Al comentar los docentes cuáles eran los motivos de selección de dicho textos, las respuestas más pertinentes fueron:

- “(...) Romper la noción de manualización del saber, que es lo que tienen previstos los NAP y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (...), tanto los Ministerios de Nación y de la Provincia, buscan un sobrevuelo por arriba de algunas problemáticas y no meternos en el meollo interno (...)”.
- “(...) En función de una serie de tópicos se eligen los textos literarios y el material teórico. Los autores actuales se eligen también para quebrar una idea que los alumnos traen, de que se leen autores viejos, con textos viejos, fuera de contexto (...)”.
- “(...) El momento histórico nos va haciendo cambiar y por eso varían los textos elegidos. La edad de los alumnos y las características del grupo (...)”.
- “(...) los libros que utilizamos son de editoriales extranjeras, pero están como reeditados para Argentina (...)”.
- “(...) Cómo van presentando la asignatura, desde la época antigua hasta la actualidad, sin perder la esencia de cada uno de los filósofos (...)”.
- “(...) diferentes interpretaciones de la historia, entonces se abordan diferentes perspectivas de la historia, de los historiadores con respecto a determinado hecho histórico (...)”.
- “(...) El criterio utilizado tiene que ver con la complejidad del abordaje (...), las disciplinas que yo dicto no tienen libros de textos escritos en forma manual (...) vamos de alguna manera creando esa bibliografía (...), me gusta que los chicos lean los autores originarios (...)”.

El segundo objetivo específico del presente estudio, se propuso averiguar el papel o la intervención de los docentes durante las prácticas de lectura en sus asignaturas. Al respecto, la información proporcionada por los entrevistados, permitió conocer que casi todos los docentes de

6to año, suelen guiar u orientar a sus alumnos en los diferentes momentos del proceso de lectura, ya sea antes, durante o después de llevarla a cabo. Para hacerlo, en su mayoría, ponen en marcha una serie de estrategias o de actividades, como por ejemplo: la lectura en voz alta en el aula, donde se aclara, discute y/o debate lo que no se entendió; el trabajo de a dos o más compañeros, con guía orientadora de preguntas para llevar adelante la lectura, y el uso del diccionario para consulta; preguntas hechas por el docente para que los alumnos respondan luego de haber realizado la lectura del material; la identificación de datos o de información relevante en una situación problemática; la marcación de ideas principales con ayuda del docente; el planteo de dudas luego de la lectura personal; entre otras. Algunos de los aportes obtenidos, lo detallan:

“(..) usando la misma metodología: lectura en voz alta en el aula, ahí se charla, se discute, se debate sobre lo que no se entendió de la lectura, sobre lo que es necesario explicar de dónde viene, qué procesos” (Profesor de Ciudadanía y Política).

“Si, guío a los alumnos en todos esos momentos. Hay un antes, en donde uno presenta un recorrido de lectura probable, hay un durante, en donde uno acompaña el recorrido de lectura que han elegido los alumnos, que puede coincidir con el que uno ha propuesto al principio o no, y, por último, hay un cierre de esa lectura que se ha hecho” (Profesor de Lengua y Literatura).

“La idea es ir variando, no hay como una estructura ya dada. Muchas veces dejo que los chicos se encuentren con el texto, y a partir del encuentro de los chicos, vamos de construyendo el texto y armamos un debate. Muchas otras veces, yo les planteo con qué se van a encontrar y después, les doy el texto para trabajar. La idea es ir variando para que la clase también sea dinámica, no que sea siempre la misma. A veces hay una guía de preguntas para que vayan al texto, a veces se encuentran directamente con el texto, sin

preguntas, y ellos tienen que armar la guía. La idea es que sea dinámico para que no sea monótona la lectura” (Profesor de Formación Humana y Cristiana).

“Es constante. Depende, a veces les doy el texto, la guía de más o menos cómo hacerlo y dejo que lo hagan solos para ver qué pueden hacer. Se sienten más seguros cuando trabajan de a dos o en grupo, porque no todos tienen los mismos conocimientos previos, entonces está bueno que se vayan ayudando (...), o uno va buscando en el diccionario, siempre los voy monitoreando si están en grupos, voy, me acerco, inevitablemente te van llamando varias veces (...) y estoy, pero la idea es que ellos aprendan a buscar, es fundamental en lengua extranjera usar un diccionario. Yo en mi clase estoy con un diccionario, porque muchas veces una palabra en inglés, dependiendo el contexto, significa una cosa u otra (...)” (Profesora de Inglés).

“Intento hacerlo. Tenemos a partir de un texto una serie de preguntas, primero está la lectura de los autores. La idea es que puedan responderlas a partir de ello, y luego, que ellos puedan hacer un escrito refiriéndose a algunas temáticas propias de los autores, por ejemplo, cuando leemos Platón y cuando leemos La Alegoría de la Caverna la idea es poder interpretar los significados a partir de preguntas: ¿Qué significa?, ¿Qué es lo que dice?, ¿A qué apunta? y después, que ellos puedan realizar un comentario sobre qué significa para ellos el mundo de hoy. Poder vivir, abrir los ojos a la realidad que estamos viviendo, qué tendríamos que ver con mayor claridad, qué es aquello que nos está atando que no nos deja ser plenamente libres. Un poco acompañar estas lecturas que ellos van realizando” (Profesor de Filosofía).

“Dependiendo la actividad o el fin, se suele guiar o no. Por ahí se deja que el alumno en una primera instancia tenga una lectura, y ahí comparte qué le aporta el texto, o puede

haber una introducción previa, ya sea a través de algún recurso, ya sea PowerPoint o un cuadro integrador, donde en el cuadro se plasma la explicación del texto, y se utiliza la jerarquización del conocimiento, o mejor dicho, del material del estudio. Entonces, hay como dos formas: puede ser guiarlos previamente o dejar liberado la interpretación del estudiante para ver qué interpretan, y después hacer (...) conjugar las diferentes miradas: por un lado, la del cientista, por otro, la mirada de ellos o interpretación, y en este caso, la del docente” (Profesora de Historia).

“En cuanto a orientar a los estudiantes a la lectura, muchas veces, o por lo menos en mi caso, se los orienta desde la búsqueda de información, como los chicos están atravesados desde las nuevas tecnologías, también los oriento en la búsqueda de qué buscadores, por ejemplo Google Academy, o el común, qué páginas sí, qué páginas no. También solemos trabajar con gráficos y cómo leer esos gráficos en cuanto a que es una materia que utiliza o se nutre de otras asignaturas como estadística (...) y qué significan esos gráficos, o qué nos reflejan en números, y eso reflejado en la realidad” (Profesora de Geografía).

“Un poco doy como una generalidad, no sé si los guío u oriento. Los dejo que lean y después vengan con sus dudas, planteos o debates. En general es lectura de la obra e investigación posterior sobre la época, el autor, el dramaturgo, qué se vivía en la sociedad en ese momento, y es pasar a interpretar la escena al frente” (Profesora de Teatro).

“No tengo estrategias o actividades pensadas para hacerlo, como quien dice. Si hay una pequeña orientación en donde poner el foco y demás, pero no. En cuanto al desarrollo o pedido de la elaboración de una red conceptual, por ejemplo, de vez en cuando hay actividades de síntesis en las que además de todo el contenido desarrollado, por ahí ante un

texto tienen que elaborar una red conceptual. También eso va cambiando en función del grupo, de los tiempos, pero son un poco algunas estrategias” (Profesor de Química).

“Y si, por supuesto. Yo creo que hay momentos en los cuales los alumnos van por sí mismos, y hay momentos en donde necesitan el impulso necesario para (...) Si, a veces lo necesitan y a veces no, creo que es un proceso. Todos necesitamos al comienzo que alguien nos guíe, pero después yo creo que el papel del docente es empezar a desaparecer de a poquito para dejarlos y ellos prueben cuánto pueden. En la manera en que menos dependan de nosotros, significa que han aprendido a aprender y realmente son libres (...)” (Profesor de Formación para la Vida y el Trabajo; Economía y Política).

El tercer objetivo específico de esta investigación, procuró conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas referidas a la lecto-comprensión, que son trabajadas con los alumnos de 6to año en el INSR. A partir de las respuestas obtenidas, varias son las cuestiones que se pueden mencionar.

Cuando se les preguntó a los docentes acerca de lo que conocen sobre la relación existente entre estrategias cognitivas, metacognitivas y comprensión lectora, los comentarios fueron diversos; tres docentes no contestaron a la pregunta; y sólo uno explicitó no saber sobre el tema. Algunas de las respuestas obtenidas fueron:

“En ese caso, efectivamente, la comprensión lectora, que es en realidad la lectura como tal, convengamos que si no hay comprensión lectora no hubo lectura, o en todo caso, habrá sido una lectura mecánica, uno necesita una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas” (Profesor de Lengua).

“Lo pienso como una especie de escalones o de serie, que se necesitan una de otra. Estrategias cognitivas, meta-cognitivas y comprensión lectora, necesitamos de una y de

otra para tener un buen acercamiento al texto. No puede haber una sin la otra, necesitamos de las tres. Me parece que para que haya un buen funcionamiento, tienen que darse las tres” (Profesor de Formación Humana y Cristiana).

“Creo que tiene que ver con todos los procesos mentales que uno va haciendo a la hora de incorporar información, procesarla, y luego, ponerla en práctica” (Profesora de Inglés).

“Lo que entiendo es que las estrategias cognitivas, es justamente lo que dije antes, para poder justamente apropiarnos de un texto. Las metacognitivas, es lo que yo considero también como importante para esta comprensión lectora que estábamos viendo recién. Yo intento que los alumnos lean un texto, porque una comprensión lectora es justamente esto, aquello que el autor de un texto me está diciendo” (Profesor de Filosofía).

“Entiendo que es una relación necesaria e imprescindible entre ambas estrategias, ya que permite la apropiación y comprensión de lo que se está leyendo o estudiando, del conocimiento que se intenta adquirir, y a la vez, dicha relación va a permitir que el alumno o estudiante pueda entender también, cómo está aprendiendo, y de qué manera. Las estrategias básicamente son fundamentales para encontrar diferentes vías, entiendo yo, para apropiarse del conocimiento” (Profesora de Historia).

“Por lo que entiendo, creo que son las estrategias que una como docente, utiliza para que los estudiantes puedan comprender, en mi caso, la escena u obra de teatro en su totalidad, qué es lo que sucede más allá de lo que se dice, entonces, les recomiendo siempre que no se fijen tanto en qué se dice, sino en cómo se dice y qué es lo que está pasando entre esos personajes, para que debatan y para que lo que se reproduzca después al representar, lo que es en mi caso la estrategia metacognitiva más eficaz, porque luego cuando le ponen el cuerpo y realizan la escena que previamente habían estado leyendo, ahí es donde se ve si

ellos comprendieron lo que tenían que decir o no, porque pasan a representar un texto que primero lo leen, lo comprenden y después de acuerdo a aquello que comprendieron, van a reproducirlo para que el que lo vea, lo comprenda, o entienda lo que ellos quisieron decir, que es lo que me parece más importante (...)" (Profesora de Teatro).

"A esta pregunta que habla sobre la relación existente entre estrategias cognitivas y metacognitivas, no tengo un conocimiento acabado sobre el tema, por lo tanto, no podría responderla" (Profesor de Química)

"Si reconozco las diferencias y de hecho las aplico constantemente" (Profesor de Formación para la Vida y el Trabajo; Economía y Política).

"Las estrategias cognitivas serían las que utiliza el alumno para lograr la comprensión lectora, mientras que las meta-cognitivas supervisan y controlan la comprensión que están haciendo de su proceso. Implicaría observarse en proceso" (Profesora de Matemáticas).

Queda claro en los diferentes comentarios que, los docentes en general, reconocen que existe una vinculación entre ambos tipos de estrategias y la comprensión lectora. Sin embargo, al momento de explicarlas o definir las, algunos las englobaron bajo un mismo término, concepto o frase ("especie de escalones o de serie que se necesitan una de otra"; "procesos mentales"; "son las estrategias que una como docente utiliza para que los estudiantes puedan comprender"), una docente diferenció ambas estrategias ("las estrategias cognitivas serían las que utiliza el alumno para lograr la comprensión lectora, mientras que las meta-cognitivas supervisan y controlan la comprensión que están haciendo de su proceso"), y la mayoría no las definió ni diferenció.

Otra de las cuestiones a plantear en este punto, refiere a si los docentes contribuyen o no, a que sus alumnos desarrollen un vasto repertorio de estrategias de procesamiento de la información, y a que las utilicen eficazmente. Esto decían al respecto:

“Si. Si yo bien me dedico a la cuestión literaria, no sólo pretendo sentar bases de literatura o de teoría literaria, sino que los alumnos sean capaces a través de diferentes estrategias, de utilizar todos los discursos que atraviesan el entramado social. De esa manera, un texto literario, por ejemplo, nos abre a preguntas psicológicas, o sociológicas, o antropológicas, o históricas. El texto literario, cualquier texto en realidad, pero específicamente hablo de los míos que son los textos literarios, son una invitación a pensar, y eso es lo que yo pretendo de mis alumnos, que piensen, por lo tanto, invitarlos a pensar es una de las actividades prioritarias en mi materia” (Profesor de Lengua y Literatura).

“No sé si uno contribuye a un vasto repertorio de estrategias, pero creo que en el aula uno trata de brindarle, de la manera que uno va trabajando, que los chicos de a poco vayan ampliando su repertorio de estrategias. Al menos que lo vayan ampliando, aunque sea poco a poco y paso a paso. Uno le va brindando posibilidades y está en ellos de que esa pequeña caja de herramientas, la puedan ir utilizando” (Profesor de Formación Humana y Cristiana).

“Si, permanentemente. A veces me tengo que sentar a ver qué estrategia, y si no funciona (...), vamos a ver si les consigo la película. Si bien no es lo ideal, pero en el caso de mi materia, ayuda y mucho, y como te decía, el tema de la imagen, y recurrir a veces a las canciones. Tenemos muchos recursos ahora con todo lo digital, yo lo he implementado muchísimo y también buscar estrategias que les resulten atractivas, que ellos se interesen. Darles el material, ni siquiera que lo vayan a buscar” (Profesora de Inglés).

“La realidad propia de la institución considero que sí, porque es un proceso que se va realizando a lo largo de los años, entonces se nota que no es solamente una asignatura, sino que es desde muchas asignaturas que se va haciendo o realizando este camino (...)” (Profesor de Filosofía).

“Me parece que lo importante es que puedan comprender, tener una buena comprensión lectora. Por eso se brinda como un abanico de estrategias y que después el alumno, retomando lo metacognitivo, pueda darse cuenta qué estrategia le permite alcanzar una mayor apropiación de dicho conocimiento, a partir de lo que va leyendo. Una estrategia muy utilizada como dije es lo que tiene que ver con los cuadros integradores, pero antes de explicar un cuadro conceptual, intento que puedan desarrollar la técnica del cuadro sinóptico que entiendo que no requiere tanta comprensión o tiene una organización y sistematización diferente del conocimiento que un cuadro conceptual (...) Otras estrategias tienen que ver, como dije anteriormente, en 6to año puntualmente, con buscar que el alumno logre la interpretación, o entender cómo el historiador construye el conocimiento, después buscar formas de que el alumno pueda poner el juego del conocimiento la forma en la que se construye la historia, ya sea a través de un ensayo, un manifiesto político, un discurso en donde él pueda dar cuenta de cómo se construye el conocimiento al menos el histórico: que tiene que estar fundamentado, basado en fuentes, que es interpretativo, que tiene un posicionamiento también (...)” (Profesora de Historia).

“Sí, siempre. Incluso incorporo algunas competencias que otros profes no usan, que tiene que ver con el uso de las tecnologías de procesamiento de datos. Considero que una persona preparada para el mundo, debe ser capaz de utilizar éstos recursos digitales, sin caer en la trampa fácil de transformarse en un dependiente de la tecnología (...)” (Profesor de Formación para la Vida y el Trabajo; Economía y Política).

“Considero que en la medida en que uno trabaja con ellos las estrategias lectoras, les ayuda a entender, diversificar las ideas principales de las secundarias, a elaborar un resumen, un cuadro o un mapa conceptual, estamos contribuyendo a que utilicen eficazmente estas

estrategias de procesamiento de la información, e incluso en las evaluaciones, cuando uno hace las devoluciones, les explica por qué, o los errores cometidos que puede ser de la interpretación de la consigna (creo que ahí también se les está enseñando). Yo trabajo mucho en potenciar el error como herramienta de aprendizaje, que el error no los frustre y también trabajamos mucho esto de que si yo puedo darme cuenta en que me equivoqué, entonces ahí lo voy a poder corregir y voy a aprender. Desde la matemática, el error es muy importante en el proceso” (Profesora de Matemáticas).

A partir de las respuestas obtenidas se puede afirmar que, la mayoría de los docentes que contestaron a esta pregunta, ya que tres de ellos no lo hicieron, considera que sí brinda a los alumnos un repertorio diverso de estrategias de procesamiento de la información, y que a medida que las van trabajando en clases, se colabora para que éstos aprendan a utilizarlas de manera eficaz. Uno de los docentes en particular, planteó que es la realidad propia de la institución, la de favorecer esta cuestión en los alumnos, que es un proceso que se viene realizando desde hace años, por lo que no es algo que competa sólo a una asignatura determinada, sino que desde muchas asignaturas se viene haciendo este camino.

La última cuestión vinculada a este objetivo, tiene que ver con conocer el nombre de las estrategias de lecto-comprensión que los docentes procuran desarrollar en sus alumnos. Estas fueron algunas de las respuestas:

“Lo que más me interesa en mis alumnos, es que tengan la capacidad de descubrir no sólo lo que está dicho/expreso/escrito, sino que tengan la capacidad de encontrar aquellos vacíos, aquellas grietas, aquellos espacios en blanco, es decir, aquello en lo que uno debe meterse como lector activo, y ahí podríamos pensar también en dos tipos de lectores: un

lector pasivo, que solamente se centra en lo dicho, y un lector activo, que tiene la capacidad de completar el sentido del texto” (Profesor de Lengua).

“Como estrategias que uno busca desarrollar en los alumnos, la idea es que ellos sepan acercarse a un texto, que puedan comprenderlo, principalmente que tengan un buen acercamiento. A veces creo que ellos fallan en lo básico: comprensión básica, le erran en cuestiones simples: la lectura. A veces uno le da una consigna y no logran comprenderla. Creo que lo más sencillo en que podemos contribuir hoy en día en los chicos, es en eso, y luego de a poco ir complejizando, que puedan resolver cada día cuestiones más complejas. Yo creo que ahí les vamos dando herramientas para que el día de mañana puedan acercarse a textos más complejos y puedan de a poco ir desarrollando situaciones más problemáticas, que creo que lo que uno busca, sobre todo en un alumno de 6to año, que pueda desenvolverse en situaciones problemáticas más complejas, o acercarse a un texto con una comprensión lectora más elevada, pero creo que hay que ir partiendo de lo más sencillo a lo más complejo, para que puedan tener una comprensión lectora mucho mejor” (Profesor de Formación Humana y Cristiana).

“Para mí lo fundamental, es que ellos logren entender lo que leen. Nosotros trabajamos con textos cortos como te decía recién, pero, aunque ese texto tenga veinte o treinta palabras que yo no comprenda, yo siempre les digo esto, porque a principio les da miedo “uy que largo el texto” “uy que difícil el tema”, la idea es que ellos puedan contarme con sus palabras que entendieron, aunque el texto tenga un montón de vocabulario. Es más, les digo:” si no buscas esa palabra, no importa a lo mejor, pero fuiste capaz de contarme de qué trataba el texto”, con eso me alcanza, porque eso es lo que van a necesitar el día de mañana cuando se enfrenten con textos en inglés” (Profesora de Inglés)

“(…) La historia tiene una forma de comprender el mundo, entonces, lo que yo brindo, es el desarrollo del pensamiento histórico, entonces se trabaja con determinados conceptos que se busca que el alumno pueda apropiarse, y a la vez, la forma creo, que también es clave. Hay una autora que plantea: “No importa el contenido sino la forma”, digamos que tiene que ver con estas estrategias que se van desarrollando a lo largo del secundario, o a lo largo de 6to año. Esas estrategias te sirven para apropiarse de cualquier distinto conocimiento, pero a la vez cada disciplina construye su propio conocimiento de determinada forma (…)” (Profesora de Historia).

“(…) En cuanto a lectura también de cómo hacer para comprender esos textos, cuando uno no comprende de dónde puedo buscar, de donde puedo relacionar, qué ideas puedo sacar y convertirlas en, por ejemplo, preguntas de desarrollo propias de la investigación, etc. Creo que muchas veces uno se debe apoyar de herramientas de estudio o comprensión lectora, aunque no sea el espacio específico, como lengua y literatura, pero sí son cosas que uno puede arrastrar, o puede acompañar a todas las materias. Son herramientas básicas para todas las materias, entonces, uno debe volver a retomarlas a veces (Profesora de Geografía). Que se comprenda realmente qué se quiere decir, la creatividad, la imaginación, el análisis crítico” (Profesora de Teatro).

“En cuanto a estrategias de lecto comprensión que procuro desarrollen mis alumnos, no tengo nada pautado ni nada previsto o predeterminado de antemano en mis clases o en mis planificaciones, pero sí es importante que ellos puedan analizar lo que se lee detenidamente, que puedan ir discriminando aquellos conceptos que no se tienen claros, aquellos que no se entienden en el texto, o que no se les encuentra un lugar o una correlación, con lo que el texto viene planteando, entonces, de esa manera, creo que pueden

procesar la información de una manera más eficaz y por ende, esto llevará una comprensión más acabada de lo que se está leyendo, entonces, como primera instancia, esto de analizar detenidamente, buscar conceptos que no se entiendan, o que no estén relacionados y que intenten encontrar esas relaciones que no se pueden ver a priori, entonces eso implica que una estrategia interesante sea la lectura y relectura para hacer este análisis del cual yo hablo” (Profesor de Química).

“Yo creo que sé usar todas, y las que no existen las inventamos. Me parece que eso es lo más importante de todo, porque educar es siempre un acto creador, nunca una clase es igual a otra, inclusive la experiencia demuestra que aquellas clases que menos se preparan son las que mejor salen, y eso tiene que ver con trabajar con el instante, el momento, situación, estar atentos a lo que pasa alrededor, también a lo que les pasa a los chicos, a lo que sienten. Trabajar en 6to año implica entender que los chicos están en un momento muy especial de sus vidas donde tienen un montón de inquietudes, inseguridades, creen que están inclinados hacia una cosa u otra, pero no están muy seguros y tienen miedo a la inseguridad. Yo siempre les digo que no hay que tener miedo a equivocarse haciendo, porque el único que no se equivoca jamás es aquel que nunca hace nada. El inútil crónico que nunca hace nada, se dedica a ver como la vida pasa sin transformarse nunca en protagonista de su propio proyecto de vida. En realidad, todos nosotros independientemente de nuestra edad, estamos todos los días construyendo un proyecto de vida y nos tenemos que dar el lujo de fracasar y de volver a intentarlo, no importan las veces que te caigas sino cuantas te levantes. Creo que educar va más allá de la materia, asignatura, educar es concebir un hombre completo con sentimientos, dolores, frustraciones, alegrías, inquietudes espirituales, filosóficas,

somos seres humanos y tenemos esa tendencia, y está bueno que lo sepamos” (Profesor de Formación para la Vida y el Trabajo; Economía y Política).

Según lo respondido por los docentes en este punto, las estrategias de lecto-comprensión que intentan desarrollar en sus alumnos son: “(...) capacidad de completar el sentido del texto (...)”; “(...) que sepan acercarse a un texto, que puedan comprenderlo (...)”; “(...) que puedan entender lo que leen (...) y que puedan contarme con sus palabras lo que entendieron (...)”; “(...) desarrollo del pensamiento histórico, entonces se trabaja con determinados conceptos que se busca que el alumno pueda apropiarse (...)”; “que se comprenda realmente qué se quiere decir, la creatividad, la imaginación, el análisis crítico”; “(...) que ellos puedan analizar lo que se lee detenidamente, que puedan ir discriminando aquellos conceptos que no se tienen claros, aquellos que no se entienden en el texto, o que no se les encuentra un lugar o una correlación (...), que intenten encontrar esas relaciones que no se pueden ver a priori (...), eso implica que una estrategia interesante sea la lectura y la relectura para hacer este análisis (...)”; “(...) cómo hacer para comprender esos textos, cuando uno no comprende de dónde puedo buscar, de donde puedo relacionar, qué ideas puedo sacar y convertirlas en, por ejemplo, preguntas de desarrollo propias de la investigación (...)”

Por último, en relación al cuarto objetivo específico de este trabajo, se sondearon las consideraciones de los docentes respecto a si sus alumnos de 6to año, cuentan con lo necesario para ingresar de manera satisfactoria a los estudios de nivel superior.

Si bien la pregunta que se correspondía con dicho objetivo no era de carácter obligatoria para los participantes, resulta importante mencionar, que fue respondida por varios de los docentes. Sin embargo, las consideraciones de éstos respecto a sus alumnos, no fueron similares en todos los

casos, ya que un par de entrevistados plantearon que “no”, cinco que “sí”, dos “en parte”, y tres no contestaron a la pregunta.

A continuación, se presentan las respuestas obtenidas:

“No, la verdad que no creo que sea así. Pareciera que se nos presenta una especie de lucha desigual (...) Da la sensación de que muchas variables hacen que nuestros alumnos de 6to año estén pensando más en el buzo, en la fiesta, en el futuro ingreso, que en adquirir las herramientas que son necesarias. Falta entrenamiento, hago esta especie de analogía con el fútbol, un texto largo es un texto que los agota y eso obviamente les va a generar muchas dificultades. La otra cuestión que noto es que se duermen, de alguna manera descansan en una serie de habilidades que afortunadamente han logrado conseguir en estos 6 años, pero que obviamente no son suficientes. Falta un sustento, falta un elemento fundamental y eso hay que tenerlo en cuenta, por eso es que hay cierto fracaso en el ingreso universitario o en mantenerse en la carrera que han elegido (...)” (Profesor de Lengua y Literatura).

“Yo creo que los chicos de 6to año de nuestro colegio, muchos tienen capacidad de ingresar a un nivel superior. Tenemos la suerte de que muchos cuentan con buen nivel, no sé si todos, años atrás ha habido un mejor nivel, año a año uno ve que parece que va decayendo ese nivel, pero hay alumnos con muy buen nivel. Creo que tenemos que seguir trabajando para ir elevando año a año ese nivel de comprensión lectora. Está también en nosotros mantener ese nivel, seguir exigiendo, y trabajar para que cada año los chicos puedan contar con ese nivel para llegar al nivel superior (...) También creo que a algunos les faltan hábitos de estudio, después de estos años de pandemia, a algunos les faltan hábitos de estudio. Uno no puede generalizar, hay algunos que vos ves que les encanta la lectura y leen muchísimo, y hay otros que les cuesta mucho, son muy reticentes a leer (...) Nuestra orientación es

Sociales, si te vas al lado de lo que es Matemáticas, quizás a algunos les cueste más, también depende a qué nivel superior quieren entrar. Quizás en sociales los veas más fuertes que en las áreas de ciencias naturales” (Profesor de Formación Humana y Cristiana). “En general yo creo que brindar, les brindamos todo lo necesario. Desde el lado mío, como docente yo creo que les brindamos todas las herramientas, pero hay tanta apatía, tanto desinterés que me parece que no todos ellos cuentan con todas las herramientas necesarias. Partamos desde que hay muchos que no les gusta leer, que no quieren, tienen una negación total y es la base que necesitan para enfrentarse a lo que les viene, no creería que todos están preparados (...)” (Profesora de Inglés).

“Personalmente creo que hay un intento para que todo lo que se pueda aprender en 6to año permita, o a lo largo mejor dicho del secundario, el acceso a estudios superiores, sin embargo considero que todavía falta mucho y creo que la clave está en la interdisciplinariedad, en poder trabajar de manera más integrada los aprendizajes que se desarrollan a lo largo del año en 6to, o del secundario, dependiendo lo que tenga que ver más con la integración y no un conocimiento como estanco, en donde parezca que no tenga relación (...) A la vez, creo que de acuerdo a los estudios que elijan los estudiantes, o sea las carreras que deseen seguir, van a tener que ver con las habilidades que hayan logrado a lo largo del secundario, a la vez, cada disciplina tiene una forma de leer el mundo (...), creo que estamos en el camino y que siempre falta y que es difícil lograr digamos ese objetivo, porque como toda relación enseñanza-aprendizaje, no es solamente lo que pasa en el aula sino tiene que ver, y está inserto en un mundo social que muchas veces acompaña o no, de acuerdo a la realidad de cada institución” (Profesora de Historia).

“En cuanto a si los chicos se encuentran preparados, sostengo que sí. Hay algunos que desarrollan más las competencias y hay otros que les cuesta un poco más, como toda persona que tiene distintos procesos de llegar a un aprendizaje, y también como toda persona que tiene más capacidad para ciertas asignaturas que para otras. Cuando se habla de la orientación de sociales como es la escuela nuestra, a veces hay muchos chicos que se topan con que fue por una elección familiar que están en el colegio y no por la elección a la orientación, o por compañerismo, o porque ellos pensaban que era más fácil, y después, cuando deben entrar en las materias específicas, muchas veces se encuentran con dificultades que no pueden sortear (...), creo que desde el equipo docente, se trata de darle todas las herramientas desde todos los espacios curriculares en 6to año a los alumnos, para que salgan preparados hacia un nuevo camino, una nueva vida y sobre todo hacia un nuevo ciclo, mayormente los que elijan seguir sus estudios terciarios, universitarios. Creo que todos ponemos lo mejor para que no haya un fracaso escolar, pero creo que esto también es una suma de partes, y donde también entra la familia y la misma responsabilidad de cada alumno” (Profesor de Geografía).

“Sí considero que todos los alumnos de 6to están en condiciones de postularse para un estudio de grado, que tienen adquiridos algunos hábitos y además porque más allá del hábito de estudio, creo que han desarrollado capacidades que les permiten poder optar por asumir lo que implica un proceso de estudio de grado, sobretodo eso, un nivel de maduración integral en la mayoría de los chicos que les permite identificar entre a lo mejor no tantas oportunidades y posibilidades pero, entre las que tienen, están pudiendo elegir estudiar, formarse y asumir lo que eso implica. Y en el trabajo cotidiano, yo observo que

ellos se manejan con mucha autonomía resolutiva para resolver su trayecto escolar” (Profesora de Gestión y Organización de las instituciones).

“(…) creo que sí cuentan con lo necesario, desarrollan completamente todas sus capacidades como para comprender textos ya universitarios, y tienen la suficiente comprensión y competencias como para tener éxito y poder superar las adversidades que se presentan” (Profesora de Teatro).

“Creo que los alumnos de nuestra institución, si cuentan con lo necesario para ingresar satisfactoriamente al estudio de nivel superior, en cuanto a lo que tenga que ver con la lecto comprensión, creo que sí están muy capacitados para realizar esto. Algunos en mayor medida que otros, pero en líneas generales creo que tienen muchas habilidades de lecto comprensión (…)” (Profesor de Química).

“Yo creo que en su mayoría si, lo que les falta es aprender a desaprender. Yo trabajo en un nivel superior desde hace muchos años formando docentes y veo que vienen con mucha estructura, con un estilo o forma de estudio exclusivamente memorístico, y cuando les falla la memoria, se nublan, inmovilizan, se quedan quietos y no saben para donde escapar (...). Creo que a los chicos les falta esto, no, aprender a romper estructuras, a patear por ahí la pelota para otro lado y comenzar a ser más libres, a dudar de lo aprendido. La duda siempre ha sido el origen del conocimiento, cuando nosotros estamos absolutamente seguros de algo, seguramente nos estamos equivocando (...)” (Profesor de Formación para la Vida y el Trabajo; Economía y Política).

## Discusión

Es frecuente escuchar que existe una brecha entre la escuela media y la universidad, y que dentro de ésta parecieran encontrarse los alumnos pre-universitarios y/o universitarios, quienes en su mayoría, se enfrentan con marcadas dificultades u obstáculos para leer, interpretar y trabajar con los textos académicos-científicos de las diferentes asignaturas de su/s carrera/s, lo que los conduce al fracaso reiterado; a un rendimiento académico muy por debajo de lo esperado; o en casos más severos, a la deserción en sus estudios.

Es entonces que, todo individuo que ingresa a instituciones de nivel superior, se enfrenta a una nueva forma de escolarización, diferente a la que venía habituado estando en el nivel secundario, en la que tanto las prácticas de lectura como de escritura, requieren de habilidades más específicas y complejas, y que dichas instituciones educativas, exigen y dan por supuesto que todos los estudiantes pueden realizar una lectura crítica e interpretativa de aquello que leen, así como operar adecuadamente, ellos solos, con todo tipo de textos. Pero la realidad y los estudios realizados sobre dicha temática, evidencian que no siempre pueden hacerlo, ni que son los estudiantes los únicos responsables por no poder trabajar adecuadamente con los tipos de textos propuestos en los estudios superiores.

Es en este contexto, en el que se enmarca el presente trabajo de investigación, teniendo como objetivo principal el analizar la influencia de la cultura lectora del INSR, de la localidad de Bialet Massé, Córdoba, en el desarrollo de las habilidades de lecto-comprensión de los estudiantes de 6to. año del secundario, para el ingreso a estudios de nivel superior.

En una primera instancia, se comenzó a indagar sobre la cultura lectora de esta institución, desde las prácticas que se realizan y las concepciones sobre lectura que a éstas subyacen. Según Romeo Quesada (2017), la lectura al ser una práctica humana, ha ido sufriendo

modificaciones a través del tiempo, tanto en lo referido a la manera o forma en que se lee, como a la concepción social de lo que el proceso lector representa, debido a la influencia directa que, en cada época, ejerce el desarrollo político, económico y social, en el qué; en el cómo; en el por qué y para qué de la lectura, haciendo de ésta una práctica sociocultural.

Dicho autor plantea además que, para entender a la lectura desde esta óptica, resulta necesario analizarla desde sus diversas y variadas dimensiones conceptuales, iniciando desde un análisis etimológico del término, para luego continuar con el análisis de las demás dimensiones que responden al proceso psicolingüístico de ésta, indagando aquellas que la fueron instituyendo como una práctica sociocultural. Estas dimensiones serían las históricas, culturales y políticas.

Debido a la multiplicidad de sentidos y de significaciones asociadas que posee el término lectura, Romero Quesada (2017), recuperando la opinión de Ramírez (2009), plantea que dicho concepto puede ser entendido en un sentido más limitado, como un proceso psicolingüístico en el que intervienen elementos subjetivos y textuales, pero también en un sentido más complejo, como un fenómeno multidimensional expuesto a dimensiones de tipo socio-histórico; histórico-cultural e histórico-político.

A esta mirada, se la puede complementar con lo aportado por Pérez (2014), quien partiendo de la base de que leer es un acto comunicativo, recupera al emisor como figura indispensable de dicho acto, sin desconocer la importancia que también tienen los demás elementos en cualquier proceso de comunicación. Dicha autora, plantea que para entender un escrito, resulta fundamental tener en cuenta al emisor, más allá de que cada lector se apropie del texto a su manera, porque lo que en definitiva se busca, es el poder comunicarse sin interferencias, para que haya un mayor y mejor entendimiento entre todos los individuos en la sociedad.

Pérez (2014), agrega, que es la comprensión lectora la capacidad que le permite a un individuo captar de una manera más objetiva, aquello que el autor ha querido transmitir a través de un texto escrito, afirmando además, que dicho concepto (Reading Comprehension) está abarcado por otro más amplio, el de competencia lectora (Reading Literacy), definiendo a esta última como la capacidad que tiene el ser humano para emplear su comprensión lectora de manera útil en la sociedad, estando así, en estrecha relación con la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva (Marina, 2012). En cambio, el concepto de comprensión lectora, estaría más ligado al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o a su perfil psicológico.

A partir de los aportes obtenidos en las diferentes entrevistas realizadas a docentes de 6to. año del INSR, se observa en este punto, la multiplicidad de acepciones y significados que le son otorgados a la lectura, coincidiendo con lo que plantea Romero Quesada (2017). Se la considera como un acto humano y humanizante; como una práctica de la libertad; como una capacidad del ser humano; etc., que permite tanto descubrir, conocer, comprender e interpretar la realidad externa, manifiesta y establecida, como comprender lo posible, lo que se encuentra entre líneas de lo explicitado. Además, posibilita el conocimiento de lo que se piensa, se dice y se siente, siendo fundamental para el desarrollo intelectual y social, por lo que genera a nivel de la imaginación, de la creatividad, del conocimiento y de las estructuras de pensamiento. Como práctica de libertad, permite el empoderamiento y el desarrollo de las personas como sujetos de derecho, haciendo viable la comprensión del propio mundo y la del mundo de los demás.

Resulta necesario mencionar también en este punto, las consideraciones de los docentes sobre la relación entre los términos comprensión y competencia lectoras. Pese a que varios aclararon no conocer mucho sobre ambos conceptos, la mayoría brindó una respuesta.

En lo referido al término comprensión lectora, plantearon las siguientes ideas:

“(...) va de la mano de las competencias lectoras, sino no hay comprensión (...)”; “(...) implica un ejercicio intelectual más detenido, tomarse tiempo (...)”; “(...) facultad referida al letos-sociales (...)”; “ (...) actividad principal para leer, para que haya acto de lectura (...)”; “(...) poder interpretar y reproducir la información que se lee (...)”; “ (...) capacidad de las personas para interpretar y entender un texto (...)”; “ (...) capacidad de reflexionar sobre lo que se está leyendo (...)”; “ (...) interpretar la información de un texto, está ligado al entendimiento (...)”

Y con respecto a la competencia lectora, varios docentes dijeron:

“(...) instancia individual, procesos con los que cuento para llevar adelante el proceso de lectura (...)”; “(...) diferentes herramientas e instrumentos que cada sujeto tiene para abordar la comprensión de lo que lee (...)”; “(...) paso superior a la comprensión, agilidad mayor que requiere de ejercitación y entrenamiento (...)”; “(...) habilidades lecto-comprensivas que permiten la comprensión de lo que se lee (...)”, “(...) adquisición de la capacidad de descifrar (...) pero no siempre tener competencia lectora implica tener comprensión (...)”; “(...) capacidades para leer textos más complejos o profundos (...)”.

Cuando se les consultó acerca de lo que conocían sobre la relación entre comprensión y competencia lectoras, la mayoría de los entrevistados pudo explicar con mayor facilidad lo que entendía por el primer concepto, pero les resultó un poco más complicado definir al segundo. Pese a esto, explicitaron que ambos están íntimamente relacionados en el proceso de lectura. Resulta llamativo que, pese a la importancia que ambos conceptos tienen, los docentes no tuviesen un conocimiento más preciso sobre éstos.

Continuando con las cuestiones referidas a las prácticas de lectura, a partir de las respuestas obtenidas, se observó que, para la mayoría de los entrevistados, éstas ocupan un lugar

importante y/o prioritario en la planificación anual de sus asignaturas, y aunque no todos cuentan con tiempos y modalidades de lectura previamente establecidos, igualmente reconocen el valor que éstas tienen, llevándolas adelante de diversas maneras, y en distintos momentos de sus clases. Algunos docentes, habilitan las prácticas de lectura, en función a cómo se vaya desarrollando la clase de ese día, otros las plantean como una instancia de actividad extra-escolar, es decir, en el hogar, y uno de ellos como eje transversal de su asignatura.

En este sentido, Rockwell (2001), atendiendo específicamente a las prácticas de lectura que se realizan en el contexto escolar, plantea que éstas son variadas y van cambiando a través del tiempo, sin embargo, al tratarse de una práctica cultural, presupone cierta continuidad en la manera en que se lleva a cabo, en su modo de relacionarse con lo escrito, y de otorgarle sentido a los diferentes textos. Dicha práctica, realizada en un espacio intersubjetivo que se conforma históricamente, permite a los lectores compartir actitudes, comportamientos, dispositivos y significados culturales en torno al acto de leer.

Teniendo en cuenta las respuestas de los entrevistados, se puede decir que, si bien es muy valioso e importante el reconocimiento que las prácticas de lectura tienen para la enseñanza de las diversas asignaturas de 6to. año, sería más beneficioso para los alumnos, que, como plantea Rockwell (2001), todas las materias tengan cierta continuidad en la manera en que llevan a cabo dichas prácticas, cosa que sucede sólo con algunas.

En cuanto al modo en que los docentes tienen estructurado su programa de lectura para los alumnos de 6to. año, las respuestas fueron diversas: Como eje temático, la diferencia entre ciudadano y habitante; como conclusión lógica de un proceso que inició estando los alumnos en 1er.año, desde dos variables que son, el concepto de la herida (concepción ética) y el concepto de la cicatriz (concepción estética); desde diversas temáticas o problemáticas que se tienen que

investigar; desde unidades temáticas graduadas según la edad y el conocimiento previo sobre el lenguaje extranjero; entre otros.

Cuando se les preguntó acerca de los criterios de selección de la bibliografía que utilizan con sus alumnos de 6to. año, en cada una de las asignaturas, las respuestas brindadas fueron diferentes, por lo que se las agrupó de la siguiente manera:

- En función de los tópicos elegidos con los alumnos.
- Textos literarios y material teórico.
- Edad de los alumnos, características del grupo clase y momento histórico.
- Material seleccionado previamente (de 1ero. a 6to. años), graduado en todo sentido, con lecturas incorporadas en cada unidad temática.
- Voces diferentes de cuentistas sociales con respecto a cuestiones del pasado (textos académicos y artículos científicos).
- Ausencia de un marco bibliográfico, se arma desde los Diseños Curriculares Provinciales (investigaciones de universidades o textos específicos).
- A partir del diagnóstico del curso, del interés de la docente y de aspectos específicos de la disciplina.
- Abordaje didáctico que puede o no hacer un autor sobre un contenido.
- Textos pre-universitarios de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Y con respecto a los tipos de textos utilizados en las asignaturas, se observó que éstos eran variados: Textos literarios (novelas especialmente); teóricos; de autor; periodísticos; de divulgación científica; académicos; instruccionales vinculados a organismos u organizaciones internacionales de renombre; editados por universidades; obras de teatro puras y adaptaciones de obras literarias a teatro; notas de cátedra de algunas facultades de la UNC; entre otros.

Al comentar los docentes cuáles eran los motivos de selección de dichos textos, las respuestas más pertinentes fueron:

- “(...) Romper la noción de manualización del saber, que es lo que tienen previstos los NAP y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (...), tanto los Ministerios de Nación y de la Provincia, buscan un sobrevuelo por arriba de algunas problemáticas y no meternos en el meollo interno (...)”.
- “(...) En función de una serie de tópicos se eligen los textos literarios y el material teórico. Los autores actuales se eligen también para quebrar una idea que los alumnos traen, de que se leen autores viejos, con textos viejos, fuera de contexto (...)”.
- “(...) El momento histórico nos va haciendo cambiar y por eso varían los textos elegidos. La edad de los alumnos y las características del grupo (...)”.
- “(...) los libros que utilizamos son de editoriales extranjeras, pero están como reeditados para Argentina (...)”.
- “(...) Cómo van presentando la asignatura, desde la época antigua hasta la actualidad, sin perder la esencia de cada uno de los filósofos (...)”.
- “(...) diferentes interpretaciones de la historia, entonces se abordan diferentes perspectivas de la historia, de los historiadores con respecto a determinado hecho histórico (...)”.
- “(...) El criterio utilizado tiene que ver con la complejidad del abordaje (...), las disciplinas que yo dicto no tienen libros de textos escritos en forma manual (...) vamos de alguna manera creando esa bibliografía (...), me gusta que los chicos lean los autores originarios (...)”.

Luego de todo lo mencionado, los aportes de Fernández et al. (2010), resultan claves como contribución al análisis de dichas variables, ya que al comparar las prácticas de lectura que son habituales en el nivel secundario con las del nivel universitario, encontraron diferencias muy importantes.

Una de ellas, refiere a la extensión de los textos, a la cantidad de material que se les exige a los alumnos leer, como a la complejidad de lo que se lee, ya que es común en el nivel superior, encontrar la mirada de diferentes autores en un mismo escrito, en donde un mismo tema es abordado desde diferentes voces, en ocasiones hasta contrapuestas. En este caso, leer, implicaría entender las relaciones entre las diversas perspectivas que están presentes en un mismo texto.

Esto suele ser poco común en el nivel secundario, en donde habitualmente se presenta al conocimiento como único, universal y acabado. La extensión de los textos suele ser bastante más acotada, y frecuentemente, se presenta una sola mirada sobre el tema tratado.

Por otra parte, leer en la universidad, implica prestar atención no sólo a qué se dice, sino también a quién lo dice, ya que, lo que se debe reconstruir de los textos, refiere tanto a los diferentes puntos de vista de los autores, como a las polémicas que se suscitan entre ellos. Además, los textos deben ser leídos y re-leídos para poder ser comprendidos y recordados, según lo que cada cátedra espera o exige de sus alumnos. No sirve el aprendizaje meramente memorístico. Es decir que, la universidad, les exige a estos últimos, adentrarse en un campo disciplinar específico. Dicha práctica de lectura, no es propia del nivel secundario.

Otra de las diferencias mencionadas por Fernández et al. (2010), es con la falta de actividades pautadas clase a clase, por los docentes universitarios, lo que, sumado a la cantidad de lectura requerida en las asignaturas, exigen en los alumnos capacidad de organización y

autonomía para estudiar, capacidades que parecieran no tener del todo desarrolladas al terminar el secundario.

Estas y otras diferencias, ponen en evidencia la brecha existente entre ambos niveles educativos.

¿Qué se observa de positivo en las prácticas de lectura que son habituales en 6to. año del INSR, y que estarían contribuyendo a que los alumnos avancen en sus habilidades de lecto-comprensión? En palabras de Fernández et al.:

(...) Que los textos dados para leer son retomados en la discusión y/o en la explicación que se desarrolla en las clases; por tanto, la lectura no se agota en sí misma, sino que se inicia o continúa en el intercambio oral. Estas situaciones académicas, que dan lugar en la clase al diálogo sobre los textos, ofrecen interlocutores y tiempo para entender: permiten confrontar interpretaciones y promueven la participación de los estudiantes, necesaria para apropiarse el conocimiento transmitido (...)

La variedad de textos utilizados para trabajar con los alumnos, así como los criterios de selección de la bibliografía de gran parte de los docentes entrevistados, constituyen también aportes positivos para los alumnos.

En segundo lugar, esta investigación, se propuso averiguar el papel o la intervención de los docentes durante las prácticas de lectura en sus asignaturas. La información proporcionada por los entrevistados, permitió conocer que, en su mayoría, éstos suelen guiar u orientar a sus alumnos en los diferentes momentos de lectura. Algunos, lo hacen en ciertos momentos en particular, sea antes, durante o después de realizada la lectura, o dependiendo de la actividad o el fin buscado, mientras que unos pocos, lo hacen a lo largo de todas las etapas del proceso. Para ello, utilizan determinadas estrategias y/o realizan actividades específicas. También, un par de

docentes, manifestó no tener la certeza de estar guiando a sus alumnos durante dichas prácticas.

Entre las intervenciones mencionadas, se encuentran:

- Lectura en voz alta con posterior charla, discusión y/o debate sobre lo que no se entendió de la lectura en clases.
- Presentación del recorrido de la lectura probable; el acompañamiento del recorrido de la lectura que han elegido los alumnos, que puede ser coincidente o no con el propuesto por el docente y el cierre de la lectura que se ha llevado a cabo.
- Anticipación de lo que van a encontrar en el texto; guía de preguntas para trabajar con éste, elaborada previamente por el docente, o posteriormente por los mismos alumnos.
- Trabajo en grupos para leer e interpretar el texto con ayuda del diccionario. Monitoreo del docente durante la actividad.
- Realización de un escrito luego de haber leído el texto, refiriéndose a algunas de las temáticas planteadas por los autores. Posterior realización de un comentario oral por parte de los estudiantes, sobre lo que significó para ellos lo leído, en su realidad actual.
- Interpretación libre de lo leído por parte de los alumnos, para luego conjugar las diversas miradas: la del autor, la de ellos y la del docente.
- Utilización de recursos como el PowerPoint o un cuadro integrador para plasmar la explicación del texto, y jerarquizar el orden de las ideas.
- Orientación en la búsqueda de información.
- Aclaración de dudas luego de la lectura individual.
- Lectura de un mismo texto varias veces; identificación de la situación problemática; selección de los datos que pueden resultar útiles y reconocimiento de los que no; debate sobre cuál sería el procedimiento más adecuado; etc.

- Lectura conjunta con la docente, marcación de ideas principales o conceptos más importantes; elaboración de un resumen o un mapa conceptual.

-Explicación o aclaración de los errores cometidos en la interpretación del contenido del texto, luego de su lectura.

Según Martínez-Díaz et al. (2011), la comprensión del lenguaje escrito constituye una forma de desarrollo psicológico que sólo puede darse con la participación del sujeto en un proceso de interacción determinado. Bruner, Woods y Ross en 1976, lo habían denominado andamiaje asistido.

Su investigación se inicia, con la consideración de que la comprensión de la lectura mejora en el marco de la interacción que se establece entre docente-estudiante durante las prácticas de lectura, posibilitando así, el avance en aquellas habilidades que son necesarias para que se produzca una verdadera comprensión de lo leído. Por este motivo, es que se empleó el concepto de andamiaje asistido, que consiste en la mediación de un docente en actividades de aprendizaje (de comprensión lectora), a fin de activar en cada estudiante, la zona de desarrollo próximo, y lograr mayores niveles de competencia en la zona de desarrollo potencial de éstos. Según lo planteado por la teoría de Vygotski (ambos conceptos pertenecen a ésta), aquello que el estudiante realiza en una primera instancia con auxilio del docente, más adelante lo realizará de manera autónoma, sin requerir de asistencia.

Martínez-Díaz et al., recuperando lo planteado por Baquero (2001), establecen que la interacción del andamiaje debe tener tres características: ser ajustables a los progresos en la competencia del estudiante; ser temporal para permitir la autonomía del aprendiz; y ser audible y visible, a fin de que este último sea consciente de que está siendo asistido en la realización de la actividad. Por otra parte, si este andamiaje es aplicado a la enseñanza en un salón de clases,

requiere de las siguientes estrategias: Procedimientos facilitadores que proporcionan un “andamiaje” para ayudar a los estudiantes a aprender habilidades implícitas; Uso de modelos facilitadores; Pensar en voz alta; Anticipar las áreas difíciles; Proporcionar apoyos o tarjetas con señales (tarjetas de apoyo); Ofrecer ejemplos resueltos a medias; Regular la dificultad; Enseñanza recíproca; Proporcionar lista de verificación.

En concordancia con lo planteado por Martínez-Díaz et al., los docentes entrevistados, en su mayoría, coinciden (implícita o explícitamente), en el hecho de considerar necesaria su intervención durante las prácticas de lectura que realizan con sus alumnos, a fin de colaborar con éstos en sus procesos de comprensión de lo leído, permitiendo de este modo, que vayan adquiriendo determinadas destrezas o habilidades que necesitarán luego para poder ser más autónomos en sus aprendizajes. Las diversas actividades o estrategias que estos docentes implementan, constituyen una muestra más de lo dicho anteriormente, y a pesar de que no todas las estrategias que deberían tener “sus andamiajes”, están presentes en las prácticas de lecturas de sus asignaturas, si lo están gran parte de ellas.

Para conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas referidas a la lecto-comprensión, que son trabajadas con los alumnos de 6to. año en el INSR, que fue el tercer objetivo específico de esta investigación, se reunió información sobre varias cuestiones.

Cuando se les preguntó a los docentes acerca de lo que conocían sobre la relación existente entre estrategias cognitivas, metacognitivas y comprensión lectora, los comentarios fueron diversos; tres docentes no contestaron a la pregunta; y sólo uno explicitó no saber sobre el tema.

A partir de las respuestas brindadas, se observó que los docentes en general, reconocen que existe una vinculación entre ambos tipos de estrategias y la comprensión lectora. Sin embargo, al momento de explicarlas o definir las, algunos las englobaron bajo un mismo término, concepto o

frase (“especie de escalones o de serie que se necesitan una de otra”; “procesos mentales”; “son las estrategias que una como docente utiliza para que los estudiantes puedan comprender”), una docente diferenció ambas estrategias (“las estrategias cognitivas serían las que utiliza el alumno para lograr la comprensión lectora, mientras que las meta-cognitivas supervisan y controlan la comprensión que están haciendo de su proceso”), y la mayoría no las definió, ni diferenció.

Con respecto a este punto, Castrillón Rivera et al. (2020), afirman que, para lograr el fin último de la lectura, que es la comprensión, el lector debe tener una actitud reflexiva con respecto a su propio acto de leer, así como tener presente cuál es la finalidad de dicho acto, pudiendo, además, establecer relaciones intertextuales para ampliar su marco de referencia. Para poder hacerlo, debe implementar una serie de estrategias que le permitirán medir de qué manera podría aprender. Es en este sentido, que se establece una íntima relación entre la metacognición y el proceso de comprensión lectora.

En su estudio, retoma las ideas de Arango et al. (2015), cuando plantea que las estrategias de comprensión lectora permiten al lector recuperar información previa, relacionarla con la nueva y construir así, nuevos significados sobre lo que está leyendo, haciendo uso de sus habilidades y saberes, teniendo, además, plena libertad para elegir qué tipo de estrategias usar, según su capacidad y el objetivo de la lectura.

A lo ya planteado, Castrillón Rivera, mencionando los aportes de Vargas y Molano (2017), expresa que el lector necesita de dos tipos de habilidades para poder avanzar en su objetivo: las cognitivas y las metacognitivas, y continúa diciendo:

Un lector, en el plano del conocimiento, debe lograr interactuar con el texto realizando inferencias, predicciones, comparaciones, entre otras operaciones mentales. Y en el plano de la comprensión, debe llegar a la reflexión y al análisis autorregulándose, es decir,

planificando, controlando y evaluando. La comprensión por tanto, es un proceso continuo que no puede fragmentarse si la meta es interactuar con el texto. La lectura estratégica puede mejorar, entonces, el aprendizaje en todas las áreas curriculares (página 214).

Por su parte, Pérez Hernández (2015), en relación a la importancia de estas estrategias, agrega que ambas contribuyen a evaluar lo que el lector comprendió de forma autónoma, permitiendo mejorar su proceso de lectura. Plantea también, que entre las cognitivas se encuentran: la iniciación o tarea de reconocimiento; el muestreo, la selección o subrayado; la inferencia; la predicción; la confirmación; la corrección y la terminación. Mientras que entre las metacognitivas están: el friso; el mapa conceptual; el resumen; entre otras.

En relación a este punto, retomando las respuestas de los entrevistados, se observa cierto desconocimiento sobre lo que son las estrategias, su importancia y cómo se vinculan con el proceso de comprensión lectora. Cabe mencionar también, que otras de las cuestiones abordadas para este objetivo, tuvo que ver con conocer el nombre de las estrategias de lecto-comprensión que los docentes procuran desarrollar en sus alumnos. Al respecto, esto contestaron: “(...) capacidad de completar el sentido del texto (...)”; “(...) que sepan acercarse a un texto, que puedan comprenderlo (...)”; “(...) que puedan entender lo que leen (...) y que puedan contarme con sus palabras lo que entendieron (...)”; “(...) desarrollo del pensamiento histórico, entonces se trabaja con determinados conceptos que se busca que el alumno pueda apropiarse (...)”; “que se comprenda realmente qué se quiere decir, la creatividad, la imaginación, el análisis crítico”; “(...) que ellos puedan analizar lo que se lee detenidamente, que puedan ir discriminando aquellos conceptos que no se tienen claros, aquellos que no se entienden en el texto, o que no se les encuentra un lugar o una correlación (...), que intenten encontrar esas relaciones que no se pueden ver a priori (...), eso implica que una estrategia interesante sea la lectura y la relectura

para hacer este análisis (...); “(...) cómo hacer para comprender esos textos, cuando uno no comprende de dónde puedo buscar, de donde puedo relacionar, qué ideas puedo sacar y convertirlas en, por ejemplo, preguntas de desarrollo propias de la investigación (...)”

Dichas respuestas evidencian en varios casos, poca claridad al momento de diferenciar entre estrategias cognitivas y metacognitivas, y estrategias didácticas. Según Morán (2010), estas últimas, corresponden al conjunto de procedimientos que, apoyados en técnicas de enseñanza, permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Las mismas son necesarias, imprescindibles e inherentes a la lectura, por lo que son fundamentales para los procesos de aprendizaje.

Retomando lo planteado por Castrillon Rivera et al. (2020), sobre la importancia de las estrategias metacognitivas, se enfatiza que éstas favorecen el mejoramiento de la comprensión lectora, ya que permiten que el estudiante sea autónomo, autorregule su proceso de comprensión, plantee un propósito de lectura sin que el docente lo dirija, tenga en cuenta sus saberes previos, establezca estrategias para la comprensión y logre evaluar su propio proceso cognitivo.

La última de las cuestiones vinculada a este objetivo, era saber si los docentes contribuían o no, a que sus alumnos desarrollen un vasto repertorio de estrategias de procesamiento de la información, y a que las utilicen eficazmente. La mayoría de los docentes que contestaron a esta pregunta, considera que sí brinda a los alumnos un repertorio diverso de estrategias de procesamiento de la información, y que a medida que las van trabajando en clases, se colabora para que éstos aprendan a utilizarlas de manera eficaz. Uno de los docentes en particular, planteó que es la realidad propia de la institución, la de favorecer esta cuestión en los alumnos, que es un proceso que se viene realizando desde hace años, por lo que no es algo que

competa sólo a una asignatura determinada, sino que desde muchas asignaturas se viene haciendo este camino.

Para este punto, resulta interesante recuperar lo planteado por Roldán et al. (2019), ya que enfatizan la importante relevancia que tienen la lectura y la comprensión de textos (al ser habilidades culturales complejas), para el logro de otros aprendizajes, incidiendo en la inserción laboral, social y en la participación ciudadana de las personas, haciendo posible el acceso pleno a sus derechos.

Lo mismo sucede con los aportes realizados por Bergeron-Lescano (2016), quien sostiene que en el nivel secundario, los alumnos se enfrentan a una problemática muy grave con respecto al léxico, y que esta dificultad al continuar en el ámbito universitario, obstaculiza el desempeño eficiente de éstos en sus estudios y en su posterior vida profesional. Debido a que en el género académico, propio de los estudios de nivel superior, el lenguaje tiene un papel determinante, siendo el discurso más elaborado, de un mayor grado de abstracción y en el cual, las palabras o términos adquieren significaciones específicas, la autora sostiene que para revertir este problema, se deben enseñar las estrategias léxicas a los estudiantes en los diferentes niveles educativos, así como propiciar actividades orientadas al desarrollo de dicha competencia.

Por último, en relación al cuarto objetivo específico de este trabajo, se sondearon las consideraciones de los docentes respecto a si sus alumnos de 6to año, cuentan con lo necesario para ingresar de manera satisfactoria a los estudios de nivel superior. Pese a que la pregunta que se correspondía con este objetivo no era obligatoria, fue respondida por varios de los entrevistados. Sin embargo, las consideraciones de éstos respecto a sus alumnos no fueron similares en todos los casos, ya que un par de docentes, planteó que no cuentan con todo lo necesario; cinco de ellos, que sí cuentan, por lo que están preparados para el ingreso a estudios de nivel superior; y dos docentes

plantearon que, en parte, cuentan con lo necesario. Tres de los entrevistados no contestaron directamente a la pregunta.

Resulta llamativo que, perteneciendo a una misma institución educativa, las consideraciones al respecto de este punto sean tan dispares, ya que lo esperable sería, que hubiese un acuerdo entre los docentes y directivos de la institución sobre lo que se espera que logren o alcancen los alumnos al terminar 6to. año, y sobre cómo se va a ir trabajando con ellos durante el nivel secundario desde las diferentes asignaturas, para que se puedan alcanzar esos objetivos. Si bien, a partir de lo planteado por varios docentes en diferentes preguntas de las entrevistas, se puede reconocer que existen algunos objetivos, criterios, modalidades de enseñanza, etc. acordados institucionalmente, resulta evidente la necesidad de seguir dialogando entre los diferentes agentes educativos, para poder repensar, revisar y re-preguntarse por ejemplo: ¿qué estamos buscando como institución educativa?; ¿cuál o cuáles están siendo nuestros objetivos prioritarios?; ¿qué estamos haciendo para alcanzarlos?; ¿cómo se está trabajando?; ¿qué se debe mantener, cambiar o mejorar de lo que se ha venido haciendo hasta el momento?; ¿estamos todos los agentes educativos abocados al logro de los objetivos propuestos?... El poder clarificar y consensuar estas y otras cuestiones, permitiría que pudieran alcanzarse los objetivos planteados, y que el caminar hacia ellos sea constante y sostenido por parte de todos.

Para finalizar, hago propias algunas de las ideas de Carrasco (2019), al referirse a lo que implica para los estudiantes, el transitar el último año de secundaria, ya que coinciden en varios puntos con lo planteado por los docentes, en esta última pregunta:

(...) Porque es en ese momento en el que muchos y muchas se enfrentan a la decisión de elegir una carrera que, algunos y algunas esperan, marcará en gran medida su vida profesional. Una elección de esas características, por supuesto, está atravesada por múltiples factores (...) Pero,

además, implica un cambio en las maneras de habitar los espacios áulicos, en las formas de vincularse con los pares y principalmente, en el modo de aprender y de relacionarse con el conocimiento. Entonces, la zona de pasaje de la escuela secundaria a la universidad se convierte en un espacio y en un momento crítico para los y las estudiantes. Porque, además de lo mencionado, trae consigo una nueva cultura educativa. Y allí la lectura y la escritura se transforman en una herramienta fundamental para habitar ese mundo que les es desconocido y, en ocasiones, hostil.

### **Aportes y Contribuciones de la Investigación**

El presente trabajo de investigación, pretende aportar una mirada psicopedagógica, a una situación compleja que nos atraviesa a todos como sociedad: la del abandono o bajo rendimiento en los estudios, por parte de los nuevos ingresantes al nivel superior. Para ello, se apunta a colaborar en la toma de conciencia de los diversos agentes del sistema educativo (especialmente directivos y docentes de educación media y superior), sobre la importancia de pensar posibles alternativas de solución, y trabajar conjuntamente para alcanzar el fin deseado.

Frente a esto, la tarea del psicopedagogo, será la de propiciar espacios, tiempos, conocimientos y/o herramientas, para la capacitación y el debate con los agentes mencionados, a fin de lograr un consenso sobre las acciones que deberían llevarse adelante, de manera conjunta, coordinada y articulada, entre ambos niveles del sistema educativo.

### **Limitaciones de la Investigación**

Una de las limitaciones de este trabajo, fue el hecho de que los resultados obtenidos corresponden a una única institución educativa de nivel secundario de la localidad de Bialet Massé, Córdoba, la del Instituto Nuestra Señora del Rosario, por lo que la muestra no presenta la totalidad de la problemática, al haberse analizado solamente la cultura lectora de dicha institución.

Otra de las limitaciones, tuvo que ver con la dificultad para acceder a las instituciones de nivel superior de la zona, a fin de conocer de manera certera, con qué habilidades de lecto-comprensión cuentan los estudiantes que ingresan a primer año de las diferentes carreras, así como sondear, los obstáculos a los que éstos se enfrentan al momento de trabajar con los textos académico-científicos propios de dicho nivel educativo. Esta limitación se debió al tamaño de la muestra del estudio realizado.

Se puede hacer mención a una tercera limitación, referida a la unidad de muestra elegida: docentes de 6to. año, por lo que no se consideró la mirada de los alumnos en relación a la temática abordada. Mirada que también es importante conocer y considerar para tener una visión más completa de la realidad.

### **Líneas Futuras de la Investigación**

Para futuras investigaciones, sería enriquecedor agregar nuevas variables al trabajo, tales como la mirada o perspectiva de los estudiantes de 6to. año del secundario; la de los ingresantes

a primer año de diversas carreras de nivel superior; también podría sumarse la visión de los docentes del nivel superior; entre otras.

Por otra parte, a fin de lograr obtener una muestra más representativa de la realidad estudiada, se sugiere ampliar y recolectar datos en más instituciones de nivel secundario, que pertenezcan no sólo a la localidad de Bialet Másé, sino también a otras localidades del Corredor Punilla: Villa Caeiro; Santa María; Cosquín; entre otras.

También resultaría de mucha utilidad, el incorporar a la muestra, a las instituciones de nivel superior de estas localidades.

Cabe mencionar, que es necesario continuar investigando sobre esta problemática del abandono o bajo rendimiento de los estudiantes ingresantes en las diversas carreras, a fin de que pueda ser revertida.

### **Propuestas de Intervención**

- Generar espacios de capacitación y diálogo sobre dicha problemática, con los agentes educativos anteriormente mencionados (directivos y docentes), tanto en el INSR, como en otras de las instituciones de nivel secundario del Corredor Punilla, a fin de concientizar; pensar en conjunto alternativas de solución; y propiciar el trabajo colaborativo para alcanzar el objetivo deseado.
- En los talleres docentes anuales, ya fijados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, solicitar un tiempo para trabajar con ellos, las estrategias cognitivas y metacognitivas que son necesarias desarrollar en los alumnos para que lleguen a ser

lectores autónomos, críticos, reflexivos, capaces de comprender los textos que se utilizan en el nivel superior.

- Brindar asesoramiento a los directivos y docentes de las instituciones de ambos niveles, sobre cómo llevar adelante una buena articulación entre estos, para que el pasaje de la cultura secundaria a la cultura del nivel superior por parte de los alumnos, sea paulatina, gradual y orientada.
- Realizar talleres con los alumnos de los diferentes cursos del nivel secundario, para reforzar la utilización de las técnicas de estudio, al trabajar con los textos de las diversas asignaturas.

## Conclusiones

Todo individuo que ingresa a instituciones de nivel superior, se enfrenta a una nueva forma de escolarización, diferente a la que venía acostumbrado estando en el nivel secundario, en la que tanto las prácticas de lectura como de escritura, requieren de habilidades más específicas y complejas. Claro está, que para que los estudiantes puedan operar ellos solos, de manera adecuada con todo tipo de textos, realizando una lectura crítica e interpretativa de aquello que leen, necesitan desarrollar estrategias específicas a lo largo de su trayectoria educativa, contando con orientaciones y apoyos, por parte de los docentes.

Así mismo Solé (1998), define a la capacidad de leer, como una competencia compleja en la que convergen múltiples factores, emocionales; cognitivos; meta-cognitivos; estratégicos; automáticos; individuales y sociales, que requiere de intervenciones específicas a lo largo de toda la escolaridad del sujeto, para poder ser aprendida.

Fernández et al. (2010), al igual que otros investigadores, han dejado en evidencia la brecha que aún hoy existe, entre las prácticas de lectura y escritura realizadas en la escuela secundaria, y aquellas prácticas que son esperadas o demandadas por la universidad, o los institutos de educación superior. Y dentro de ésta, se encuentran los alumnos pre-universitarios y/o universitarios, quienes, en su mayoría, se enfrentan con marcadas dificultades u obstáculos para leer, interpretar y trabajar con los textos académicos-científicos de las diferentes asignaturas de su/s carrera/s, lo que los conduce al fracaso reiterado; a un rendimiento académico muy por debajo de lo esperado; o en casos más severos, a la deserción en sus estudios.

Carlino (2019), por su parte, plantea que algunos de los obstáculos a los que los estudiantes se enfrentan, tienen que ver con la lectura predominante en las escuelas secundarias de nuestro país, que es muy distinta a la cultura lectora disciplinar específica del nivel superior.

Y fue en este punto, en el que se buscó hacer foco para el presente trabajo, pudiéndose corroborar la primera de las hipótesis que fueron planteadas en un comienzo: La cultura lectora de la escuela secundaria del Instituto Nuestra Señora del Rosario, de la localidad de Bialet Massé, Córdoba, influye en el desarrollo de las habilidades de lecto-comprensión de los estudiantes de 6to año, propiciando el progreso de aquellas competencias que son requeridas para el ingreso a los estudios de nivel superior.

Para terminar, solo resta agregar que, siendo conscientes de que la problemática del fracaso o bajo rendimiento en los estudios de nivel superior, por parte de los nuevos ingresantes, es multifactorial, resulta fundamental que cada uno de los agentes que de alguna manera se encuentra involucrado, asuma la responsabilidad que le compete (según el rol, la función y las posibilidades reales), y que a través de un diálogo abierto, sincero y respetuoso, se puedan sumar ideas, propuestas y esfuerzos mancomunados en pos de revertir o mejorar paulatinamente, esta situación que nos atraviesa como sociedad.

## Referencias

- Barei, S. (2019). ¿Qué leemos cuando no leemos? *Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, 14(23), 15-23.
- Bernal Guerrero, A. (2008). Cambio cultural y lectura. Hacia una nueva cultura lectora. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 9(3), 184–199.  
<https://doi.org/10.14201/eks.16675>
- Bergeron-Lascano, S. (2016). Las estrategias léxicas para la comprensión de textos académicos (Bachelor's thesis).
- Braslavsky, B. (2003), ¿Qué se entiende por alfabetización? **Lectura y Vida**, 24 (2), 6-21.
- Marin, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura; Buenos Aires*, 27(4), 30.
- Calió, C. (2020). Didáctica de la Lengua. CABA. (Didáctica de la Lengua, módulo 3, unidad 4- “Comprensión y producción de textos escritos”, Licenciatura en Psicopedagogía, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, UFLO, 2020).
- Calva, M. (2005). La lectura como experiencia didáctica. *Editorial Hueyamalt. México*.
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere: Investigación*, 6(20), 409-419.
- Carlino, P. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. En *Uni-pluridiversidad*, Vol. 3, Nº 2.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.

- Carlino, P. (2019). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Octava reimpresión.
- Carlino, P. (coord.) (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: IRA.
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coord.) (2009). *La lectura y la escritura. Un asunto de todos/as*. Neuquén-Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, P., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU: revista de docencia universitaria*. 2013, v. 11, n. 1, enero-abril; p. 105-135
- Carrasco Calvi, A. S. (2019). De la escuela a la universidad: las prácticas de lectura y escritura en el último año de la secundaria. *Letras*.
- Castrillón Rivera, E. M., Morillo Puente, S., & Restrepo Calderón, L. A. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales Y Educación*, 9(17), 203-231.  
<https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: coacciones transgredidas y libertades restringidas*. Fondo de Cultura económica.
- Cruz, E. G. C. (2004). *Clasificación de los diferentes tipos de textos y su uso en la educación primaria* (Doctoral dissertation, UPN-25B).
- "Cultura". Autor: Julia Máxima Uriarte. Para: *Humanidades.com*. Última edición: 21 de mayo de 2020. Disponible en: <https://humanidades.com/cultura/>. Consultado: 07 de octubre de 2022.

- Gómez Zapata, Esther, Defior, Sylvia, & Serrano, Francisca. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 65-73. Recuperado en 19 de diciembre de 2022, de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1989-38092011000200008&lng=es&tlng=pt](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092011000200008&lng=es&tlng=pt).
- Díaz, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Colombia: MCGRAW HILL.
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración*, 3(1), 121-134.
- Euroinova (2023). Cuál es el nivel superior de estudios. <https://www.euroinova.com.ar/blog/cual-es-el-nivel-superior-de-estudios>
- Fanny, R. (2016). La enseñanza de la lectura y la escritura en las comunidades académicas universitarias. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 18(18), 54-77.
- Fernández, G., & Carlino, P. (2006). Leer y escribir en la escuela media y en la universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. In *XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas"*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, G., & Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y vida*, 31(3), 6-19.
- Fillola, A. M. (2001). El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector (Vol. 3). Univ de Castilla La Mancha.

- Gonzalez, L. I. A., & Machado, L. E. U. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Palobra," palabra que obra"*, 21(1), 80-95.
- Iturrioz, G. (2009). *Problemas de comprensión del ingreso en la investigación universitaria. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 65-74.  
<https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Jiménez Pérez, E. (2019). La inteligencia emocional como predictor del hábito lector y la competencia lectora en universitarios: Emotional intelligence as a predictor of reading habits and reading competence in university students. *Investigaciones Sobre Lectura*, (10), 30-54. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi10.11000>
- La República, (7 de Julio de 2022). Día del Maestro: ¿cuál es la diferencia entre alumno y estudiante? <https://larepublica.pe/datos-lr/respuestas/2022/07/06/dia-del-maestro-cual-es-la-diferencia-entre-alumno-y-estudiante-rae-definicion-evat>.
- Ley de Educación Nacional. LEN. N° 26206. 2006.
- López, G., & Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Revista Lenguaje*, 31, 118-141.
- Macías, A., Maturano, C., & Torné, P. C. (2004). La importancia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje. *Psico/Pedagógica*, 6(7-8), 33-48.
- Marín, M. y Hall. B (2005). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.

- Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N., & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 531-555.
- Mateos, M. y Solé, I. (2009). La lectura de textos académicos en la universidad. En *Textos 50. Lectura y escritura de textos académicos* (pp.12- 20). España: Graó.
- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3), 503-508.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.
- Monti, J., Marín, L. I., & Corrado, A. A. (2009). Dificultades y obstáculos en la adquisición de una cultura académica: estudio desde la mirada de un grupo de estudiantes universitarios. *Question*, 1(22).
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y educadores*, 9(2), 119-127.
- Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74.
- Pérez Hernández, S. (2015). Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [en línea], <https://www.rae.es/dpd>, 1.ª actualización (junio 2023). [Consulta: 01/12/2023].
- Rockwell, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa* [online]. 2001, v. 27, n. 1 [Accedido 12 Agosto 2021] , pp. 11-26.

- Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>>. Epub  
26 Nov 2001. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>.
- Roldán, L. Á., Zabaleta, V., & Frers, N. (2019). Leer y comprender en la escuela secundaria: una experiencia de intervención. *Actualidades Pedagógicas*.
- Roldán, L. Á. (2019). Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas. *Psicología USP*, 30.
- Romero Quesada, M. A., Linares Columbié, R., & Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 13(2), 224-230.
- Rossana, Adrián. (Última edición: 24 de octubre de 2023 a las 3:49 pm). Definición de Estudiante. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/estudiante/>. Consultado el 27 de noviembre de 2023.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. RH Sampieri, Metodología de la Investigación.
- Sarango, R. G. L., Tinoco, W. A. T., & Aguilar, B. A. J. (2021). De la descultura lectora a la cultura lectora. *SATHIRI*, 16(1), 77-87.
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 25-27.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8va ed.). Editorial Graó. Barcelona.
- UNICEF (2019). *Taller de aprendizaje: Aprender a aprender en la escuela secundaria*. PROYECTO 01. Planea. Buenos Aires.



## Anexos

### Entrevista a docentes de 6to.año del Instituto Nuestra Señora del Rosario

**Eje:** Concepciones

- 1- ¿Qué es leer para usted?
- 2- ¿Conoce la relación existente entre los términos comprensión y competencia lectoras?

**Eje:** Prácticas de lectura (Intervención docente. Textos. Estrategias cognitivas y meta-cognitivas)

- 3- ¿Qué lugar ocupan las prácticas de lectura en su planificación anual? Comente.
- 4- ¿Cómo está estructurado su programa de lectura para 6to. año? (Modalidades- Tiempos- Espacios- Actividades- etc.) Especifique.
- 5- ¿Qué criterios tuvo en cuenta para seleccionar la bibliografía que leerán los estudiantes en su asignatura?
- 6- ¿Qué tipos de textos utiliza para trabajar con sus estudiantes de 6to año? ¿Por qué los elige? Literarios. Periodísticos. De información científica. Instruccionales. Epistolares. Humorísticos. Publicitarios.
- 7- ¿Suele guiar u orientar a sus alumnos antes, durante y/o después de los momentos de lectura? Si. No. ¿Qué estrategias o actividades utiliza para hacerlo?
- 8- ¿Qué conoce acerca de la relación existente entre estrategias cognitivas, meta-cognitivas, y comprensión lectora?
- 9- ¿Contribuye a que sus alumnos desarrollen un vasto repertorio de estrategias de procesamiento de la información, y a que las utilicen eficazmente? Si. No. ¿De qué manera?

10- ¿Qué estrategias de lecto-comprensión procura desarrollar en sus alumnos?

Menciónelas.

Pregunta extra: 11- ¿Considera que sus alumnos de 6to año cuentan con todo lo necesario para ingresar satisfactoriamente a estudios de nivel superior? Si. No. ¿Por qué?

**UFLO**  
UNIVERSIDAD

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN  
PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO  
DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

**Autorizo la publicación de la obra:**

Desde la fecha [ ]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [ ]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Bielet Nasse, 30/12/23

Firma y aclaración del autor:

Romina Salvatierra