



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

TESIS DE MAESTRÍA

**COMPRENSIÓN LECTORA EN EL INGRESO A LOS
PROFESORADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LOS
INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE DE
GESTIÓN ESTATAL DE MENDOZA: UNA PROPUESTA DE
MEJORA**

Maestranda: Prof. Belén Rinaldi

Director: Mgter. Jorge Roberts

Mendoza, noviembre de 2024

Prefacio

Esta tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Magíster en Lectura y Escritura de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. La tesis ha sido dirigida por el Magíster Jorge Roberts.

DEDICATORIA

A mi esposo, Nicolás.

A mi hija, Eugenia.

AGRADECIMIENTOS

A mi director de tesis, Jorge Roberts, por su acompañamiento constante, paciente y afectuoso.

A la inolvidable Isabel López, mi mentora y amiga quien desde otro plano me ilumina.

A mi amigo Gustavo Torres, porque me impulsó a terminar este trabajo.

A mi amiga Graciela Miranda, por sus enseñanzas y apoyo constante.

A Valeria Pizarro, por su trato amable, cordial y afectuoso.

A las amigas que la maestría me dejó: María Inés Riccio, Mery González, Adriana Fontana,

Alejandra Bernard, Nilda Sánchez y Silvina Berbel.

A mi exalumna, hoy colega y amiga, Tamara Castro, por su incondicional y desinteresada ayuda tecnológica.

RESUMEN

En esta tesis se parte de la hipótesis que los documentos de comprensión para el ingreso a los profesorados de educación secundaria abordan parcialmente las fases y estrategias de un proceso cognitivo y no proponen ni la comprensión de textos digitales ni estrategias para reflexionar metacognitivamente sobre el propio proceso de comprensión. Con la finalidad de subsanar este supuesto, la presente investigación de tipo descriptivo, analítico, documental, transversal y de acción se propone realizar una propuesta de mejora a partir del análisis de los cuadernillos de ingreso mediante un instrumento diseñado para tal fin. Para ello, se toma como corpus el conjunto de los cuadernillos de comprensión 2021-2022 para el ingreso a los profesorados de educación secundaria utilizados en cuatro instituciones de la zona Este de Mendoza. El análisis revela que los documentos respetan parcialmente las fases del modelo cognitivo propuesto por Zalba (2009) y no proponen estrategias para mediar la lectura en pantallas, ni estrategias para mediar la reflexión metacognitiva. Por ello, se elabora una propuesta integral de comprensión integrada por cuatro fases que contemplan la lectura digital: lectura inicial o de reconocimiento, lectura en profundidad o crítica, esquematización de la información y metacognición. Se espera que el trabajo contribuya a mejorar la comprensión lectora de quienes ingresan a las carreras docentes de la provincia.

ABSTRACT

This thesis is based on the hypothesis that the comprehension documents for admission to secondary education teachers partially address the phases and strategies of a cognitive process and do not propose either the understanding of digital texts or strategies to reflect metacognitively on the process itself. of understanding. In order to correct this assumption, the present descriptive, analytical, documentary, transversal and action research aims to make a proposal for improvement based on the analysis of the entry booklets using an instrument designed for this purpose. To do this, the set of 2021-2022 comprehension booklets for admission to secondary education teachers used in four institutions in the eastern area of Mendoza is taken as a corpus. The analysis reveals that the documents partially respect the phases of the cognitive model proposed by Zalba (2009), they do not propose strategies to mediate reading on screens, nor strategies to mediate metacognitive reflection. For this reason, a comprehensive comprehension proposal is prepared, made up of four phases that contemplate digital reading: initial or recognition reading, in-depth or critical reading, schematization of information and metacognition. It is expected that the work will contribute to improving the reading comprehension of those entering teaching careers in the province.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	p.7
1.1. Encuadre teórico	p.8
1.2. Hipótesis	p.10
1.3. Objetivos	p.10
1.4. Metodología	p.10
1.5. Antípico de resultados generales	p.11
1.6. Estructura de la tesis	p.12
2. MARCO TEÓRICO	p.13
2.1. Comprensión lectora	p.13
2.1.1. Comprensión lectora en el nivel superior	p.13
2.1.2. Niveles de comprensión lectora	p.16
2.1.2.1. Nivel de comprensión literal	p.17
2.1.2.2. Nivel de comprensión inferencial	p.17
2.1.2.3. Nivel de comprensión crítico	p.18
2.1.3. Comprensión lectora como competencia	p.18
2.1.3.1. Modelo didáctico de comprensión (modelo discursivo-cognitivo)	p.20
2.1.3.1.1. Fases del modelo didáctico	p.21
2.1.4. Modelo cognitivo de comprensión	p.23
2.1.4.1. Estrategias de comprensión	p.25
2.1.5. Aportes de las neurociencias a la comprensión lectora	p.29
2.1.5.1. Lectura profunda	p.29
2.1.6. Integración de comprensión lectora	p.31
2.2. Lectura en pantallas	p.33
2.2.1. Lectura digital	p.33
2.2.1.1. Características de la lectura digital	p.34
2.2.1.2. Lectores digitales	p.39
2.2.1.2.1. Obstáculos	p.40
2.2.1.3. Competencias necesarias para leer en pantallas	p.41
2.2.1.4. Factores que favorecen la lectura en pantalla	p.42
2.2.1.5. Estrategias para comprender textos en pantalla	p.43
2.2.1.6. Géneros discursivos digitales	p.45
2.2.2. Rol de las instituciones educativas	p.49
2.2.3. Integración de lectura digital	p.53
2.3. Metacognición	p.55
2.3.1. Conceptualización	p.55
2.3.2. La metacognición en el nivel superior	p.58
2.3.3. Metacognición y nuevas tecnologías	p.60
2.3.4. Fases de la metacognición	p.61
2.3.5. Estrategias metacognitivas	p.63
2.3.6. La bitácora, el diario de aprendizaje colaborativo y el portafolio digital como estrategias metacognitivas en el nivel superior	p.66
2.3.6.1. La bitácora como herramienta metacognitiva en el nivel superior	p.66
2.3.6.2. El diario de aprendizaje colaborativo como herramienta metacognitiva en el nivel superior	p.67

2.3.6.3. El portafolio digital (e-portafolio) como herramienta metacognitiva en el nivel superior	p.68
2.3.7. Integración de metacognición	p.70
2.4. Conclusión del capítulo	p.72
3. METODOLOGÍA	p.73
3.1. Instrumento de análisis	p.75
4. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	p.78
4.1. Instituto de Educación Superior Nº 9-005 “Fidela Amparán” de La Paz	p.79
4.2. Instituto de Educación Superior Nº 9-028 “Profesora Estela S. Quiroga” de Santa Rosa	p.92
4.3. Instituto de Formación Docente y Técnica Nº 9-006 “Profesor Francisco Humberto Tolosa” de Rivadavia	p.104
4.4. Instituto de Educación Superior Nº 9-001 “General San Martín” de San Martín	p.114
4.5. Conclusión final del análisis de documentos	p.124
5. PROPUESTA INTEGRAL DE COMPRENSIÓN LECTORA	p.126
6. CONCLUSIÓN	p.191
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.194
ANEXO	p.205

1. INTRODUCCIÓN

Diversos especialistas señalan que un gran número de los ingresantes a los niveles superior y universitario tiene dificultades para comprender textos. Según Arnoux (2004), esto se debe a que “no se les ha explicitado el modo en que se espera que lean, y también porque carecen de un entrenamiento en esa forma de lectura” (p.19). Fernández (2019), al citar a Moris, atribuye este inconveniente a que, actualmente, en el nivel superior se lee de manera fragmentaria, hecho que dificulta la comprensión por no tener en cuenta la relación del texto con su contexto. De acuerdo con nuestra experiencia docente en el nivel superior universitario y no universitario en el Este de la provincia de Mendoza, podemos sostener que un gran número de los ingresantes a primer año posee escasas habilidades tanto para la lectura exploratoria y analítica, como para la representación de la información. Estas dificultades constituyen un problema si se tiene en cuenta que la actividad académica de nivel superior se basa en gran medida en la lectura crítica de materiales escritos. Tal como sostiene Peña Borrero (2010) “La lectura autónoma -capacidad de dirigir su propio proceso de lectura- le permite al estudiante encontrarse directamente con los autores y lo prepara para seguir aprendiendo a lo largo de la vida de manera independiente” (p.3).

Cabe destacar que, desde el año 2002, la Universidad Nacional de Cuyo se ocupó de reforzar el desarrollo de las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria para mejorar el nivel de sus ingresantes. Luego de una prolongada investigación y trabajo colaborativo entre 60 docentes universitarios y de nivel medio, puso, en 2009, a disposición de 350 escuelas mendocinas de gestión estatal y privada, una propuesta teórica, metodológica y didáctica destinada a mediar el desarrollo de la comprensión de textos que ha sido adoptada en los distintos niveles educativos de la provincia. Los institutos de educación superior del Este de Mendoza, en sus cuadernillos de ingreso, refieren a la mencionada propuesta. Por ejemplo, el material de ingreso 2022 del instituto 9-001, en el apartado titulado “Lectura y comprensión de textos”, explicita: “Para conceptualizar en qué consiste la lectura y comprensión de textos, seguiremos la propuesta desarrollada por Estela Zalba (2009): Desarrollo Metodológico de la Comprensión de textos o comprensión lectora como competencia” (p.8).

Sin embargo, como veremos a lo largo de esta tesis, esta propuesta metodológica rara vez es considerada en los documentos de ingreso pese a que se la menciona como referente. Es decir, los contenidos y estrategias de los cuadernillos de comprensión para el ingreso a los profesorados de educación secundaria de los institutos de nivel superior del Este de la provincia de Mendoza respetan parcialmente las fases y estrategias de un proceso cognitivo integral de

comprensión lectora. Además, aspectos sumamente importantes para un lector del siglo XXI como la lectura en pantallas y la metacognición no son tenidos en cuenta.

En tal sentido, este trabajo se propone realizar una propuesta de mejora de la comprensión lectora de los ingresantes a los profesorados de educación secundaria de los institutos de formación docente de gestión estatal del Este de la provincia de Mendoza a partir del análisis de sus materiales de ingreso. Para dicho fin, tomamos como corpus de la investigación el conjunto de los cuadernillos de comprensión correspondientes al período 2021-2022 para el ingreso a los profesorados de educación secundaria utilizados en los institutos superiores del Este provincial, a saber: Instituto de Formación Docente y Técnica 9-006 "Profesor Francisco Humberto Tolosa" de Rivadavia; Instituto de Educación Superior 9-028 "Profesora Estela S. Quiroga" de Santa Rosa; Instituto de Educación Superior 9-001 "General José de San Martín" de San Martín e Instituto de Educación Superior 9-005 "Fidela Amparán" de La Paz.

Es importante destacar que la elección de estos institutos se debe, en primer lugar, a la significatividad que pensamos adquirirá el análisis de esta muestra al posibilitar una representación general de lo que sucede con esta problemática a nivel provincial. Nuestro recorte consiste en doce profesorados, distribuidos entre los cuatro establecimientos mencionados anteriormente. En segundo lugar, a la cercanía geográfica, que nos facilitará el acceso a la información que necesitaremos para nuestro trabajo.

Finalmente, consideramos que nuestra experiencia docente en la región contribuirá en la construcción de una propuesta destinada a mejorar la comprensión lectora de los ingresantes.

1.1. Encuadre marco teórico

La comprensión de textos ha sido y sigue siendo una competencia esencial para ingresar al nivel superior. En la actualidad, a la lectura comprensiva en formato papel se le suma la comprensión de textos en pantallas, junto con la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de comprensión. Por esta razón, este marco teórico se basa en trabajos que abordan los conceptos de comprensión lectora, comprensión de textos digitales y metacognición.

En cuanto al concepto de comprensión lectora, en esta investigación se parte del modelo cognitivo explicado por Cubo (2007) y del modelo didáctico desarrollado por Zalba (2009). Cubo (2007) aborda la comprensión lectora mediante el modelo cognitivo de comprensión lingüística según el cual hay procesos y subprocesos que se realizan al leer mediante diversas estrategias. Por su parte, Zalba (2009) organiza el proceso de comprensión como una secuencia lógico-cognitiva en tres pasos o momentos interrelacionados entre sí: lectura exploratoria, lectura analítica y representación de la información. También, se tienen en cuenta algunos aportes de las neurociencias que han contribuido a enriquecer la comprensión de los procesos cerebrales

involucrados en el proceso de lectura, entre ellos, la lectura profunda, fundamental en el nivel superior para desarrollar el pensamiento crítico (Wolf, 2020).

El siglo XXI ha traído consigo numerosos cambios, entre ellos, las nuevas tecnologías. Estas han dado origen a nuevas y novedosas formas de leer. En la actualidad, las pantallas han invadido nuestra cotidianeidad con numerosos y variados dispositivos que permiten lecturas nunca antes imaginadas. Numerosas investigaciones (Cassany, 2012; Albarello, 2019; Wolf, 2020; Álvarez, 2022; Lo Gioco, 2023, entre otros) se han ocupado de analizar no solo las características de la lectura en pantallas sino también los factores que la favorecen o colaboran con ella y las estrategias más utilizadas para abordarla. La mayoría de estos autores destaca la necesidad de promover la comprensión digital en las instituciones educativas de nivel superior para lograr lectores competentes. La relevancia de la comprensión de textos provenientes de las pantallas es el motivo por el cual se la incluye en el marco teórico de esta investigación.

Asimismo, consideramos importante incorporar estrategias para trabajar la reflexión metacognitiva por ser una actividad estratégica (Solé, 2012) que permite al lector ser consciente de sus fortalezas y debilidades antes, durante y después de la lectura. La metacognición involucra tanto el conocimiento de las estrategias cognitivas que utiliza un lector para comprender, como la capacidad de regular y ajustar los procesos para mejorar el rendimiento y la eficiencia académica. La utilización de estrategias metacognitivas permite ratificar o rectificar el rumbo del proceso lector con el fin de comprender. En este trabajo, promovemos el uso de herramientas metacognitivas como el diario de aprendizaje (Muñoz, Oria y Regalado, 2023), la bitácora (Palomero y otros, 2005), los blogs personales, diarios electrónicos, foros y portafolios digitales (Sánchez Santamaría, 2012; Moreno Crespo y otros, 2014), entre otros, para potenciar el proceso de reflexión personal sobre el proceso de comprensión.

En síntesis, este marco teórico posibilitará caracterizar el proceso de comprensión lectora, la comprensión de textos digitales y el proceso de metacognición, conceptos fundamentales para elaborar tanto el instrumento de análisis de los documentos de ingreso 2021-2022 como nuestra propuesta de mejora de la comprensión lectora para su potencial uso en los próximos ingresos a los profesorados de educación secundaria de los institutos de formación docente del Este de la provincia de Mendoza.

1.2. Hipótesis

Debido que los cuadernillos preparados para el ingreso a los profesorados de educación secundaria abordan parcialmente las fases y estrategias de un proceso cognitivo y no proponen ni la comprensión de textos digitales ni estrategias para reflexionar metacognitivamente sobre el propio proceso de comprensión lectora, es indispensable realizar una propuesta superadora. En consecuencia, nuestra hipótesis se puede formular de la siguiente manera:

Es necesaria la construcción de una propuesta de mejora de la comprensión lectora de los ingresantes a los profesorados de educación secundaria a partir del análisis de los documentos de ingreso 2021-2022 de institutos superiores del Este de Mendoza.

1.3. Objetivos

Objetivo general

- ✓ Realizar una propuesta de mejora de la comprensión lectora de los ingresantes a los profesorados de educación secundaria de los institutos de formación docente de gestión estatal del Este de la provincia de Mendoza, a partir del análisis de los cuadernillos de ingreso 2021-2022 de dichos profesorados.

Objetivos específicos

- ✓ Describir el formato y contenido de los documentos de comprensión para el ingreso 2021-2022 a los profesorados de educación secundaria de los institutos superiores de gestión estatal del Este de Mendoza.
- ✓ Contrastar dichas propuestas con el modelo discursivo cognitivo de Zalba (2009), con las estrategias propuestas por Cubo (2007), con estrategias de comprensión de textos digitales y con estrategias de reflexión metacognitiva.
- ✓ Determinar fortalezas y debilidades de los documentos.
- ✓ Construir una propuesta que, mediante fases o momentos, contemple la lectura digital y la metacognición.

1.4. Metodología

Con la finalidad de comprobar la hipótesis mencionada anteriormente, el presente trabajo de tipo **descriptivo, analítico, documental, transversal y de acción** toma como corpus de la investigación el conjunto de los cuadernillos de comprensión de textos correspondientes a 2021-2022 para el ingreso a los profesorados de educación secundaria utilizados en los siguientes establecimientos del Este de Mendoza: Instituto de Formación Docente y Técnica 9-006 "Profesor Francisco Humberto Tolosa" de Rivadavia; Instituto de Educación Superior 9-028 "Profesora Estela S. Quiroga" de Santa Rosa; Instituto de Educación Superior 9-001 "General José

de San Martín" de San Martín e Instituto de Educación Superior 9-005 "Fidela Amparán" de La Paz.

Para analizar el corpus, diseñamos un instrumento basado en el marco teórico propuesto. La herramienta contempló la comprensión lectora, la comprensión lectora en pantallas y la metacognición. Dicho elemento organizó el análisis en tres apartados: contexto de la institución de la cual provienen los documentos destinados al ingreso 2021-2022; descripción del cuadernillo y análisis de la fuente. El dispositivo posibilitó indagar si las propuestas permitían acceder a la lectura profunda y, además, sirvió de guía para la elaboración de la propuesta de mejora de la comprensión lectora que es el objetivo final de esta tesis.

Sobre la base de este examen, elaboramos una propuesta de mejora de la comprensión lectora que contempla una serie de pasos o momentos para mediar la comprensión, incluidas la lectura digital y estrategias para trabajar la reflexión metacognitiva, con el fin de lograr la lectura profunda (Wolf, 2020).

1.5. Antípico de resultados generales

El trabajo realizado nos permitió constatar que los documentos de comprensión destinados al ingreso adoptan parcialmente las fases del modelo cognitivo propuesto por Zalba (2009) pese a manifestar explícitamente respetar sus etapas.

También, verificamos que los materiales analizados no proponen estrategias para mediar la lectura en pantallas, solo posibilitan links de acceso a algunos textos, pero sin tener en cuenta las características específicas de los textos digitales.

Por otra parte, corroboramos que los cuadernillos no proponen estrategias que posibiliten la reflexión metacognitiva de los estudiantes, capacidad necesaria para reflexionar sobre el propio proceso de comprensión.

Entonces, como corolario de esta tesis, elaboramos una propuesta integral de comprensión lectora para el ingreso a los profesorados de educación secundaria de los institutos de formación docente de la zona Este de Mendoza. La misma prevé una serie de pasos interrelacionados entre sí para lograr la lectura profunda (Wolf, 2020). Las fases que integran este proceso son:

- ✓ Lectura inicial o de reconocimiento
- ✓ Lectura en profundidad o crítica
- ✓ Esquematización de la información
- ✓ Metacognición

Este nuevo enfoque parte del modelo didáctico propuesto por Zalba (2009) al que se incorporan estrategias superestructurales, macroestructurales, microestructurales y léxicas (Cubo, 2007) durante la fase de lectura en profundidad. Además, a lo largo de todo el proceso se incluyen

estrategias específicas para mediar la lectura en pantallas (Cassany, 2012; Lo Gioco, 2023; Sánchez Berajano, 2023, entre otros). Asimismo, agrega una etapa de metacognición que se implementará en tres fases (fase de planificación, fase de monitoreo y fase de evaluación) en función del momento del proceso de comprensión. Es decir, la fase de planificación se realizará antes de la lectura inicial o de reconocimiento; la fase de monitoreo se realizará de forma simultánea a la lectura en profundidad o crítica; y la fase de evaluación se realizará luego de la esquematización de la información (Bustos Córdova y García Montero, 2021; Calderón Araya, 2023, entre otros).

El documento de ingreso realizado presenta la propuesta de comprensión integral mediante cinco textos provenientes de medios digitales con sus respectivas guías. Las dos guías iniciales están elaboradas para todos los profesorados. La guía tres está destinada a los profesorados de humanidades; la guía cuatro para los profesorados de ciencias exactas y, la guía cinco, para los profesorados de arte.

1.6. Estructura de la tesis

El siguiente trabajo de tesis está organizado en seis capítulos. En la presente introducción, se explicitan la hipótesis, los objetivos, el tema, el encuadre teórico, los resultados generales y la estructura del documento. Luego, en el capítulo dos, se presenta el marco teórico en el cual se basa la investigación. El mismo está compuesto por trabajos que permiten caracterizar tanto el proceso de comprensión lectora como el proceso de comprensión de textos en pantallas y la reflexión metacognitiva. Posteriormente, en capítulo tres, se aborda la metodología utilizada. En capítulo cuatro, se expone el análisis del corpus que está compuesto por los documentos de ingreso 2021-2022 de los institutos de educación superior de la zona Este de Mendoza que ofrecen carreras docentes de educación secundaria. En el capítulo cinco, se presenta la propuesta integral de comprensión lectora que elaboramos teniendo en cuenta el análisis del corpus. La misma cuenta con cuatro fases (lectura inicial o de reconocimiento; lectura en profundidad o crítica; esquematización de la información y metacognición) que incluyen la lectura en pantalla. El capítulo seis consta de las conclusiones de esta investigación. Además, el documento incluye las referencias bibliográficas y un anexo en el que se han recopilado los documentos destinados al ingreso que han sido motivo de análisis.

La elaboración de una propuesta integral de comprensión ha sido un gran desafío en nuestra trayectoria académica. Esperamos que el trabajo contribuya a mejorar la comprensión lectora de quienes ingresan a las carreras docentes de nuestra provincia.

2. MARCO TEÓRICO

La comprensión de textos ha sido y sigue siendo una competencia esencial para quienes desean ingresar al nivel superior. Actualmente, a la lectura comprensiva en formato papel se le suma la comprensión de textos en entornos digitales, junto con la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de comprensión. Por esta razón, este marco teórico se basa en trabajos que abordan los conceptos de comprensión lectora, comprensión de textos digitales y metacognición.

2.1. Comprensión lectora

La comprensión lectora es una competencia fundamental que puede ser desarrollada y mejorada a través de diversos modelos y mediante estrategias didácticas específicas. En este trabajo se parte del modelo cognitivo explicado por Cubo (2007) y del modelo didáctico desarrollado por Zalba (2009).

Además, se tienen en cuenta algunos aportes de las neurociencias que han enriquecido la comprensión de los procesos cerebrales implicados en el proceso de lectura, entre ellos, la lectura profunda. La lectura profunda es esencial en el nivel superior para desarrollar el pensamiento crítico (Wolf, 2020)

Finalmente, se destaca la necesidad de promover estrategias de comprensión lectora adecuadas al nivel superior. Es fundamental propiciar la alfabetización académica para mejorar el nivel de comprensión lectora (Cervantes y otros, 2017; Gallego Ortega y otros, 2019; Medina y Nagamine, 2019; Andrade y Utria, 2021; Duche Pérez y otros, 2022) de los estudiantes que ingresan a los profesorados de educación secundaria (Piacente y Titarelli, 2006; Carlino, 2003; Peña Borrero, 2010; D'Amario y Pérez, 2013; Quintero-Ramírez y Vela-Valderrama, 2016; Rincón, Narváez y Roldán, 2004; Neira Martínez, Reyes Reyes y Riff Ocares, 2015; Fernández, 2019; Rovira Álvarez y López Calichs, 2017; Barzola, Bolívar y Navarrete, 2020; Andrade y Utria, 2021).

2.1.1. Comprensión lectora en el nivel superior

Numerosos expertos destacan que un gran número de los ingresantes a los niveles superior y universitario tiene dificultades para comprender textos, sobre todo textos académicos (Piacente y Titarelli, 2006; Carlino, 2003; Peña Borrero, 2010; D'Amario y Pérez, 2013; Quintero-Ramírez y Vela-Valderrama, 2016; Rincón, Narváez y Roldán, 2004; Neira Martínez, Reyes Reyes y Riff Ocares, 2015; Fernández, 2019; Rovira Álvarez y López Calichs, 2017; Barzola, Bolívar y Navarrete, 2020; Andrade y Utria, 2021). Los estudiantes tienen escasas habilidades tanto para la lectura exploratoria y analítica, como para la representación de la información. Estos inconvenientes constituyen un problema si se tiene en cuenta que la actividad académica de nivel superior se basa en gran medida en la lectura crítica y profunda de materiales escritos.

Según Arnoux (2004), esta problemática – que aún persiste pese al paso de los años- se debe a que no han sido preparados para una nueva forma de leer. Tal como afirma Neira Martínez, Reyes Reyes y Riffó Ocares (2015), la universidad espera que los alumnos ingresantes ya sepan leer textos académicos al ingresar:

Cuando un estudiante ingresa a la universidad, se espera que el desarrollo de sus habilidades lectoras haya alcanzado el nivel adecuado para enfrentar los estudios superiores. Sin embargo, y cada vez con mayor frecuencia, las instituciones de educación superior han notado las dificultades de sus alumnos para comprender lo que leen (p.223)

Para Peña Borrero (2010) las dificultades se deben a que las lecturas a las que se enfrentan en los inicios de la universidad son muy diferentes a las que hasta ese momento estaban habituados. Entonces, comprender textos puede resultar una tarea muy compleja:

También la lectura y la escritura que se realizan en la universidad tienen propósitos características y formas de utilización particulares, que las diferencian de otros modos de leer y escribir, y que suponen el desarrollo de unas competencias específicas. En muchos casos, los problemas que tienen los estudiantes para comprender las lecturas o para escribir los textos que les asignan los profesores se deben a que no son conscientes de estas diferencias y tratan de trasladar a la universidad las mismas formas de leer y escribir que utilizaban en el colegio. (p.3)

Por su parte, Carlino (2003) hace hincapié en la necesidad de trabajar en las aulas universitarias las prácticas discursivas típicas de cada disciplina pese a que no sean contenidos específicos de la materia. Además, subraya que se necesita el apoyo institucional para llevar a cabo esta tarea de alfabetización en todas las asignaturas y desde el inicio a los estudios de nivel superior puesto que, en consonancia con Cazas (2008):

Los estudios superiores suponen un modo diferente de construir el conocimiento. Si bien los alumnos ingresantes a la Universidad probablemente posean ciertas habilidades lectoras, la brecha con respecto a sus modelos anteriores conlleva dificultades en la nueva situación en la que están insertos (p.183).

También, Carlino (2013) destaca la necesidad de concientizar acerca de que leer y escribir son tareas que no se terminan de aprender ni de enseñar cuando se termina la escuela secundaria. Así, pone en valor el concepto de “alfabetización académica” para referirse al proceso de enseñanza destinado a favorecer el acceso de los alumnos a las distintas culturas escritas de las disciplinas:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia (p.370)

Del mismo modo, Andrade y Utria (2021) expresan que las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes de nivel superior se deben a la complejidad de los textos académico-científicos para los que no están entrenados. Subrayan la importancia de trabajar la alfabetización académica sobre todo con los ingresantes:

Si se perpetúa la creencia de algunos profesores de que los estudiantes en formación deben saber leer textos académicos y científicos al iniciar sus estudios universitarios, no se enseñará a leerlos de manera significativa y se correrá el riesgo de obtener resultados bajos o similares a los de su ingreso, sin importar el avance en los semestres académicos. De hecho, se muestra, que la alfabetización académica no se desarrolla en los universitarios de manera natural; sino que más bien requiere estar situada en un contexto social y cultural académico, que demanda de la implementación de estrategias que incentiven la producción y lectura de textos disciplinares (p.87)

Solé (2012) resalta que los estudiantes del siglo XXI son lectores inquietos, que leen numerosos y variados textos tanto en soporte papel como digital, entonces, las instituciones educativas deben tener en cuenta sus peculiaridades para formar con éxito ciudadanos críticos y reflexivos: nos vamos acercando al lector moderno, un lector que procesa el texto, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el suyo propio) a través de la lectura de múltiples textos, que son leídos por y para uno mismo, en un silencio conducente a la reflexión. Este lector moderno, que elige, procesa, dialoga con el texto y lo interpela; ese lector que todos proponemos en nuestras instituciones de educación para formar ciudadanos libres e ilustrados, ese lector es, en perspectiva histórica, un invento bastante reciente (p.48)

Para Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016), los estudios superiores enfrentan al estudiante a textos de carácter científico para los cuales no están preparados. Entonces, es clave el rol del docente y de las instituciones educativas para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora en esta etapa de la trayectoria académica:

el estudiante universitario requiere de competencias comunicativas, discursivas y lingüísticas especiales para poder leer y comprender en forma eficiente los textos que se le proporcionan, los cuales se caracterizan por estar dirigidos a conocedores de las líneas de pensamiento de determinada disciplina y no a novatos inexpertos (p.101)

Calderón-Ibáñez y Quijano-Peña (2010) expresan que es necesario contar con espacios de reflexión y de acción pedagógica integral que articulen con otras dependencias universitarias para propiciar la alfabetización académica de los estudiantes que ingresan. Proponen trabajar en espacios como la biblioteca, los centros de documentación, las salas de Internet e informática y los departamentos de comunicaciones y medios para mejorar la comprensión lectora. También, recalcan el rol de las políticas de estado para el fomento y difusión de la lectura.

Para Barzola, Bolívar y Navarrete (2020), los docentes de nivel superior deben capacitarse para mediar el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes. Es esencial la guía adecuada del profesor en esta etapa del trayecto académico.

La educación superior demanda del docente un nivel elevado de conocimiento y de constante innovación de estrategias metodológicas para el logro de objetivos en el aprendizaje, debido a que su misión de elite es motivar, acompañar y guiar al estudiante en su desarrollo integral (p.7)

De igual modo, Rovira Álvarez y López Calichs (2017) subrayan el rol protagónico del docente como mediador y favorecedor del desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes. Para ello, es necesario que se forme, estudie y lea:

La posición del profesor universitario exige hoy el uso de estrategias que se sustenten en metodológicas; sólidas por eso, bases es tan importante que conozca y domine los recursos e instrumentos que le van a ser necesarios para facilitar el acceso de cualquier lector universitario a todo tipo de lecturas (párr. 6).

En síntesis, la comprensión lectora es una competencia esencial en el nivel superior. Para lograrla, se requiere entrenamiento constante y transversal a todas las disciplinas. A su vez, se necesitan docentes capacitados para mediar adecuadamente el proceso de comprensión de sus estudiantes. Por ello, es fundamental contar con el apoyo institucional que propicie la alfabetización académica, imprescindible para crear lectores críticos y reflexivos.

2.1.2. Niveles de comprensión lectora

En la educación superior, la comprensión de textos es fundamental para lograr el éxito académico puesto que los estudiantes “se enfrentan a una amplia variedad de información, que requiere se pongan en marcha una serie de procesos cognitivos, que le permitan transformarla y convertirla en conocimiento; para lograr este propósito, la lectura se convierte en medio

efectivo” (Andrade y Utria, 2021, p.81). Por ello, numerosos estudios (Cervantes y otros, 2017; Gallego Ortega y otros, 2019; Medina y Nagamine, 2019; Andrade y Utria, 2021; Duche Pérez y otros, 2022) se han ocupado de investigar el proceso de comprensión lectora y los niveles en los que se desarrolla. El objetivo de los mismos ha sido describir el desempeño de los alumnos para identificar fallas y proponer estrategias para favorecer la lectura comprensiva en la universidad:

la preocupación por conocer la competencia de los estudiantes en lectura no es nueva y es tarea común de organismos internacionales, autoridades educativas, profesionales e investigadores evaluar el nivel de comprensión lectora del alumnado, a partir de diversos procedimientos (pruebas estandarizadas y no estandarizadas), teniendo presente la complejidad que entraña esta labor y la multiplicidad de instrumentos existentes (Gallego Ortega y otros, 2019, p.190).

En este sentido, cabe aclarar que el grado de comprensión alcanzado por un lector puede estimarse en niveles que se conectan continuamente. Los niveles de comprensión son tres: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica (Gallego Ortega y otros, 2019; Andrade y Utria, 2021). Tal como explican Cervantes y otros (2017):

El nivel de comprensión lectora es el grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Incluye la independencia, originalidad y creatividad con que el lector evalúa la información (p.77).

2.1.2.1. Nivel de comprensión literal

El nivel de comprensión literal es el más bajo de los tres. En este nivel el alumno comprende la información que se encuentra explícita en el texto, por ejemplo, ideas principales y secundarias, identificación de lugares, actores, hechos: “Esta comprensión literal, denominada superficial por Sánchez (2008), refleja una interpretación básica, limitada a extraer el significado del escrito” (Andrade y Utria, 2021, p.87). En esta fase, los estudiantes dan respuestas textuales a las preguntas propuestas, pero no logran establecer relaciones conceptuales. Solo hacen un reconocimiento sintáctico y semántico. De esta forma, este nivel no garantiza la comprensión adecuada para los estudios superiores.

2.1.2.2. Nivel de comprensión inferencial

El nivel de comprensión inferencial requiere de un grado considerable de abstracción. El lector establece asociaciones, reconoce implícitos, identifica causas y consecuencias, relaciona campos del saber, saca conclusiones, relaciona lo leído con sus conocimientos previos. Construye los significados de lo que lee mediante “... tres procesos cognitivos: inferir, resumir y elaborar el significado del texto buscando en su red de relaciones y asociaciones, para explicar el texto más

ampliamente porque le agrega más información, las experiencias previas, formula hipótesis, agrega nuevas ideas” (Medina y Nagamine, 2019, p.141).

En este nivel, Cervantes, Pérez y Alanís (2017) incluyen las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.
- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.
- Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.
- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.
- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.
- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto (p.77)

2.1.2.3. Nivel de comprensión crítico

El nivel de comprensión crítico es el nivel más alto de comprensión y, por ello, es el nivel ideal que se pretende de todo lector universitario. En este, los lectores no solo pueden realizar inferencias sobre el contenido del texto, sino que, además, pueden valorar lo leído positiva o negativamente con argumentos sólidos y coherentes. “...para llegar a tomar una postura frente al texto, el cual es el escalón más alto al que el lector puede ascender, se requiere de la intertextualidad o llamado a otros textos (Andrade y Utria, (2021, p.89).

En síntesis, un estudiante de nivel superior necesita lograr un nivel de comprensión crítico para desempeñarse exitosamente en la universidad. Comprender críticamente textos es imprescindible “...para acceder a los conocimientos que se encuentran en textos, pues la sociedad requiere de personas capaces de comprender, reflexionar y emplear información escrita, para satisfacer tanto las demandas académicas como las de ciudadanos reflexivos, críticos y comprometidos” (Del Puerto; Thoms y Boscarino, 2018, p.12).

2.1.3. Comprensión lectora como competencia

Zalba (2009) considera a la comprensión lectora como una competencia que se encuadra en una competencia mayor que es la competencia comunicativa. Cabe recordar que la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes, reglas gramaticales,

culturales, sociales y psicológicas que le permiten al sujeto comunicarse a lo largo de su vida.

Para Solé (2012), el ciudadano del siglo XXI

debe poder concretar esta competencia en textos muy diversos –persuasivos, propagandísticos, informativos, de reflexión, expositivos, literarios– que se presentan en formatos y soportes diferentes –diarios, enciclopedias, libros de texto, novelas, monografías, páginas web, hojas sueltas, documentos electrónicos... que no siempre se atienen a los criterios de veracidad, actualidad y autoría reconocida (p.49)

Entonces, la comprensión lectora es una competencia general porque alude a conocimientos, actitudes, valores y habilidades interrelacionados que propician el éxito en otros ámbitos, especialmente el académico “...constituye un prerequisito para el desarrollo de otras competencias tanto generales (v.g., la producción escrita, la resolución de problemas) como específicas” (Zalba, 2009, p.5) Y es una competencia básica porque supone “el desarrollo de saberes complejos y generales que hacen falta para cualquier tipo de actividad intelectual” (Zalba, 2009, p.9)

Asimismo, la comprensión lectora como competencia implica saberes enciclopédicos, semióticos, lingüísticos, discursivos. También, supone un saber-hacer, en otras palabras, requiere procedimientos que implican operaciones cognitivas de complejidad creciente e íntimamente relacionadas con la elaboración de inferencias que pueden ser inferencias automáticas, simples, rudimentarias o inferencias elaborativas. Las inferencias elaborativas exigen mayor complejidad y, en consecuencia, mayor trabajo cognitivo. Las elaborativas pueden:

--Establecer relaciones entre enunciados o bloques textuales (causa-consecuencia; secuenciamiento temporal, etc.). El lector debe reconstruir las relaciones que establecen los conectores, muchas veces implícitas.

--Jerarquizar la información según la modalidad discursiva y/o el género discursivo.

Además, la comprensión es un proceso estratégico (Parodi, 2005; Zalba, 2009) porque el lector debe involucrarse en el texto y reconstruir las huellas, implícitas o explícitas, que se encuentran en lo producido para acceder al significado integral del texto “... la lectura comprensiva como un proceso eminentemente estratégico (...) en el que el lector debe conscientemente elaborar un plan determinado para resolver ciertos requerimientos específicos a los que se verá enfrentado” (Parodi, 2005, p.59) Este proceso estratégico y transaccional necesita de la cooperación de un lector activo que recurre a sus saberes previos, a la información extratextual e infiere toda la información implícita en el texto para dar coherencia textual “...es el propio comprendedor quien debe ser capaz de ejecutar los esfuerzos cognitivos y realizar las inferencias fundamentales ya sea para llenar espacios informacionales vacíos o conectar proposiciones de la cadena

textual..."(Parodi, 2005,p.60) Así, comprender es un proceso mental constructivo e intencionado en el que quien lee elabora una interpretación coherente de los significados textuales de acuerdo con el objetivo de la lectura, el contexto situacional, sus motivaciones, sus saberes previos y sus conocimientos sobre los tipos y géneros discursivos:

Se denomina Comprensión Lectora la competencia que desarrollan los sujetos en relación con las buenas prácticas de lectura, entendida esta como interpretación. La Comprensión Lectora, por lo tanto no es una técnica sino, como ya señalamos, un proceso transaccional entre texto y el lector, que involucra operaciones cognitivas (vinculadas con la producción de inferencias) y un complejo conjunto de conocimientos (incluidos los relativos al discurso al que pertenece un texto dado) (Zalba, 2009, p.7)

Al respecto, Solé (2012) afirma que la competencia lectora se adquiere y desarrolla a lo largo de la vida. Aclara que requiere entrenamiento específico durante toda la trayectoria académica puesto que el ser humano está inmerso en una sociedad en la que los textos escritos tienen una presencia muy destacada:

Entender la lectura como una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad, es necesario para afrontar de manera realista y desprovista de ingenuidades simplificadoras el reto de formar ciudadanos lectores, capaces de utilizar la lectura para sus propósitos (p.52).

2.1.3.1. Modelo didáctico de comprensión (modelo discursivo-cognitivo)

La Universidad Nacional de Cuyo, desde el año 2002, se ocupó de fortalecer el desarrollo de las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria para mejorar el nivel de sus ingresantes. Luego de una extensa investigación y trabajo colaborativo entre 60 docentes universitarios y de nivel medio, puso, en 2009, a disposición de 350 escuelas mendocinas de gestión estatal y privada, una propuesta teórica, metodológica y didáctica destinada a mediar el desarrollo de la comprensión de textos que ha sido adoptada en los distintos niveles educativos de la provincia. Por ejemplo, el material de ingreso 2022 del Instituto 9-001, en el apartado titulado “Lectura y comprensión de textos”, explicita: “Para conceptualizar en qué consiste la Lectura y Comprensión de Textos, seguiremos la propuesta desarrollada por Estela Zalba (2009): Desarrollo Metodológico de la Comprensión de textos o comprensión lectora como competencia” (p.8).

La propuesta didáctica organiza el proceso de comprensión como una secuencia lógico-cognitiva. Sus pasos o momentos -interrelacionados entre sí para comprender un texto- son: lectura exploratoria, lectura analítica y representación de la información.

Es necesario que los diversos pasos o momentos de la secuencia propuesta se vayan relacionando entre sí. El lector, entonces, operará tanto desde su MLP (memoria a largo plazo), para activar los saberes previos requeridos, como con su MO (memoria operativa), para ir integrando los resultados obtenidos en la secuencia de operaciones que va realizando en el proceso lector (Zalba, 2009, p.11)

2.1.3.1.1. Fases del modelo didáctico

Lectura exploratoria

Luego de la lectura global, el lector procede a reconocer los datos del contexto de producción, el soporte en el que se encuentra el texto y el discurso social al que pertenece. A continuación, “A partir de estas primeras indagaciones, debe activar (o, si no los tiene, buscar) los conocimientos/informaciones requeridos por el texto para iniciar el proceso de comprensión” (Zalba, 2009, p.12), recurrir a los conocimientos enciclopédicos para llenar los implícitos que el texto supone, inferir los datos faltantes del contexto sociocultural de producción y realizar una aproximación a la temática y a la función del título (título gancho, título síntesis, título enigma). “El conjunto de estrategias y de saberes requerido para interactuar –cooperar- con el texto permiten inferir y postular el “lector modelo” previsto por el texto” (Zalba, 2009, p.13).

Lectura analítica

En la fase de lectura analítica el lector debe lograr la representación mental del sentido total del texto. Numerosas inferencias operan para lograr esa representación total. En esta etapa se ratifica o rectifica la hipótesis inicial, realizada en la lectura exploratoria, sobre el tema del texto. En esta instancia es necesario que, en primer lugar, el lector trabaje el vocabulario, es decir, el sentido de las palabras mediante estrategias cotextuales, contextuales, etc.

La primera operación que debe ocupar la atención del lector es la de dilucidar el sentido de las palabras y expresiones que componen el texto. En esta tarea debe recuperar y relacionar el trabajo realizado en la lectura exploratoria, concretamente en la contextualización y la activación de la ‘enciclopedia’ (Zalba, 2007, p.13).

Luego, el lector debe releer el texto y ratificar o rectificar su primera hipótesis sobre la temática para determinar el o los ejes temáticos que articulan el contenido textual y así poder reconocer la progresión temática.

Posteriormente, el lector identifica- recurriendo a sus saberes previos- el género discursivo y la modalidad discursiva del texto (explicación, descripción, narración y argumentación) y las relaciones lógico-semánticas predominantes en el texto.

Después, realiza el análisis del desarrollo del contenido en cuatro pasos sucesivos -y a veces simultáneos- que pueden requerir adaptaciones según el texto en cuestión y que requieren establecer inferencias:

- conformar y segmentar bloques informativos o unidades de contenido en que se organiza el texto. No siempre los bloques coinciden con un párrafo, pueden coincidir con más de uno.
- reconocer relaciones lógico semánticas (de causa-consecuencia, de comparación, de oposición, de cambio de fuerza argumentativa, de secuenciación cronológica, de inclusión, etc.) en que se organiza el discurso. Estas relaciones no siempre están marcadas por conectores, pueden estar implícitas. Esta tarea ya implica jerarquización.
- identificar ideas nucleares y periféricas (jerarquización)siempre según el plan textual. La jerarquización puede hacerse con subrayado, escrituras al margen (no debe confundirse la actividad manual de subrayado con la operación cognitiva de jerarquización).
- identificar el tópico (tratamiento particular del tema) Es una operación de síntesis.

El lector, para responder a la pregunta ¿de qué habla el texto?, va conformando una conjectura interpretativa y procede por aproximaciones sucesivas: desde el primer acercamiento al texto (en la ‘lectura exploratoria’) hasta esta instancia de ‘cierre’ - formulación del tópico- (en la ‘lectura analítica’). Es el trabajo sostenido y recurrente sobre el contenido discursivo del texto le que le permite poder ir precisando con mayor certeza la respuesta a dicha pregunta (Zalba, 2009, p.16).

Representación de la información

Esta instancia puede ir desarrollándose de forma paralela a la lectura analítica o puede realizarse al final de la misma. “Este paso puede hacerse: a) como “out put” (salida) del proceso de comprensión realizado en las fases anteriores o (b) puede ir desarrollándose paralelamente con el desarrollo de los momentos de la lectura analítica. Incluso pueden hacerse ambas cosas...” (Zalba, 2009, p. 17)

Esta última fase del proceso de comprensión consiste en producir un organizador gráfico que permita visualizar el contenido del texto. Para ello, es imprescindible realizar el gráfico adecuado al texto, es decir, adecuado a la modalidad discursiva predominante. Por ejemplo, los cuadros comparativos se utilizan para las comparaciones; los cuadros sinópticos son aptos para manifestar relaciones de inclusión; los ejes cronológicos para visualizar el secuenciamiento temporal. Para Zalba (2009) es muy importante tener en cuenta:

...las características de cuatro modalidades discursivas, que deberán tenerse muy presentes a la hora de proponer la secuenciación de los bloques informativos y la asignación de funciones discursivo-semánticas a los diferentes segmentos textuales, el establecimiento de relaciones lógico-semánticas y la consecuente jerarquización de la información (p.18)

2.1.4. Modelo cognitivo de comprensión

Cubo (2007) aborda la comprensión lectora mediante el modelo cognitivo de comprensión lingüística según el cual hay procesos y subprocesos que se realizan al leer. Para ello, se utilizan estrategias discursivas, estrategias para la construcción del texto base, estrategias para la construcción del modelo de situación y la evaluación de la comprensión. Explicita que en el sistema cognitivo funciona un procesador perceptual, un procesador lingüístico, un sistema de memoria, un sistema de control. Cuando los sentidos envían señales escritas o auditivas, el procesador perceptual comienza a funcionar para procesar la información, si esta es una señal lingüística, de forma automática comienza el procesador lingüístico su tarea que es construir una representación semántica mediante submódulos que interactúan entre sí: componente fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Entonces, activa los saberes lingüísticos previos, compara las señales recibidas desde el texto y aplica estrategias de procesamiento lingüístico.

En forma simultánea, el lector realiza inferencias que le permiten dar significado a la información semántica rápidamente. “El partir de los estímulos físicos hacia los esquemas mentales se llama proceso de abajo a arriba y el inverso, hacer predicciones desde el conocimiento del mundo hacia las señales físicas del texto, proceso de arriba abajo” (Cubo, 2007, p.21) Las estrategias inferenciales se dan en distintos momentos del proceso de comprensión y actúan estableciendo relaciones entre lo conocido y lo desconocido mediante hipótesis o predicciones para llegar a la confirmación. Como toda estrategia, necesitan ser aprendidas y ejercitadas antes de automatizarse y retenerse en la memoria a largo plazo y pasar a formar parte del conocimiento del mundo. Las inferencias pueden ser macroestructurales, microestructurales, proposicionales, superestructurales, léxicas (resuelven ambigüedades y atienden a la conexión referencial en el texto), espacio-temporales, evaluativas (basadas en juicios personales, morales y sociales), extrapolativas (aluden a la conexión secuencial: como, porque, aunque, mientras, donde, etc).

El sistema de memoria procesa la información que ha ingresado a través de los sentidos y la almacena de forma transitoria en la memoria a corto plazo o memoria operativa y luego, debido a su escasa capacidad de almacenamiento, la vuelca a la memoria a largo plazo. Cuando ya fue

recuperada la información más importante, el lector utiliza su conocimiento del mundo para relacionarla con el texto y realizar inferencias que le permitan otorgarle coherencia. En esta instancia, la memoria operativa reduce la información que ha comprendido luego de organizarla de acuerdo al sentido global y local del discurso. Para ello utiliza estrategias de tipo cognitivo gramatical y de tipo pragmático.

En la memoria a largo plazo se diferencian tres estadios que sirven para almacenar la información de distintas maneras: una memoria semántica o conceptual que archiva esquemas jerárquicos, una memoria episódica que guarda lo vivido en situaciones diversas, y una memoria procedimental que guarda situaciones mecanizadas para no recordarlas una y otra vez. Para coordinar y dirigir toda la interacción de este proceso está el sistema de control.

Para decodificar e inferir la información recibida, el lector debe usar estrategias. “Las estrategias son procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento” (Cubo, 2007, p.24). Las estrategias discursivas están en forma de esquemas que deben ser aprendidos en la memoria procedural para lograr con eficiencia y rapidez entender textos o discursos. Son interactivas y bidireccionales puesto que favorecen el procesamiento de la información, la combinación de procedimientos y la inferencia de conclusiones. Pretenden que el lector comprenda un texto dándole significado relevante para así guardarlo en la memoria en una “representación mental del lector o Modelo”. Por esta razón, al leer se necesita conocer

qué y cómo fue dicho, quién lo dijo y por qué, dónde, cuándo y de qué manera (clase de texto, registro), para qué lo leemos; acerca de qué trata lo enunciado, escuchado o leído en el texto oral o escrito (Cubo, 2007, p.25).

Entonces, las estrategias discursivas se encargan de construir el modelo de texto base (qué se dijo y cómo) y el de situación (quién lo dijo, por qué, dónde, cuándo, para que se lo lee, de qué trata) para almacenar la información leída. Las estrategias restantes para construir el texto base son estrategias léxicas, proposicionales, superestructurales, macroestructurales y microestructurales.

Las estrategias léxicas son las que le permiten al lector identificar el significado de las palabras. Las estrategias proposicionales, posibilitan dar una función a cada palabra y descubrir sus relaciones en la oración. Las estrategias microestructurales se ponen en funcionamiento para descubrir qué relación semántica hay entre dos oraciones contiguas en un texto; permiten determinar la coherencia local, “...es decir, conectar referentes idénticos, establecer relaciones de tiempo, espacio, causales o condicionales, etc.” (Cubo, 2007, p.28). Las estrategias macroestructurales permiten resumir la información del texto identificando las ideas principales

y secundarias. Las estrategias superestructurales permiten reconocer la organización global del texto.

Luego, la elaboración de inferencias posibilita al lector reponer la información faltante. A su vez, el modelo de situación, que permite organizar y funcionalizar la información contextual, incluye tres modelos contextuales: el esquema situacional o modelo de interacción comunicativa, el modelo discursivo y el modelo enciclopédico. Las estrategias que utiliza son estrategias intencionales de autor, intencionales de lector, espaciales, temporales, extrapolativas o de causa-efecto, enciclopédicas, modales o retóricas y evaluativas.

2.1.4.1. Estrategias de comprensión

Estrategias inferenciales

Las estrategias inferenciales tienen un rol clave en el proceso de comprensión lectora. Son el “conjunto de procesos mentales que- a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado” (Parodi, 2005, p.51).

Las estrategias inferenciales se dan en distintos momentos del proceso de comprensión y actúan estableciendo relaciones entre lo conocido y lo desconocido mediante hipótesis o predicciones para llegar a la confirmación. Es decir, se elaboran a partir de los saberes previos del lector.

Como toda estrategia, necesitan ser aprendidas y ejercitadas antes de automatizarse y retenerse en la memoria a largo plazo y pasar a formar parte del conocimiento del mundo. Las inferencias pueden ser macroestructurales, microestructurales, proposicionales, superestructurales, léxicas (resuelven ambigüedades y atienden a la conexión referencial en el texto), espacio-temporales, evaluativas (basadas en juicios personales, morales y sociales), extrapolativas (aluden a la conexión secuencial: como, porque, aunque, mientras, donde, etc), etc. (Cubo, 2007)

Estrategias superestructurales

Las estrategias superestructurales atan a la superestructura, es decir, a la forma o esquema en que aparece ordenada la información del texto.

En todo texto se dan de manera simultánea un contenido y una forma. Los contenidos son las informaciones de los textos, mientras que la forma es la manera en que esas informaciones aparecen ordenadas según las relaciones internas y la intención del emisor (Cubo, 2007, p.65)

Se caracterizan por ser convencionales, abstractas, independientes del lenguaje y de naturaleza esquemática. Se forman por categorías (partes que distribuyen y relacionan los contenidos) y por reglas (pautas aceptadas para establecer orden y aparición de las categorías).

Se clasifican en superestructuras globales (relaciones que afectan a todo el texto) y locales (afectan a segmentos del texto). También pueden ser canónicas y no canónicas; gráficas (paratexto, favorece el proceso cognitivo) y semánticas (significado de las relaciones entre segmentos del texto). Cuando la estructura canónica del texto es un acto de habla global, la superestructura semántica puede ser la narración, la exposición, la argumentación y la instrucción. Si las relaciones semánticas son no canónicas y se relacionan con actos de habla locales, resultan las categorías procedimentales de comparación, exemplificación, problema solución, ilustración, explicación, evaluación, vacilación, desmentida, seriación, descripción y causalidad. Se debe considerar que algunas categorías canónicas como la narración, pueden también actuar como categoría procedural y viceversa (como la descripción) (Cubo, 2007) Algunos ejemplos de estrategias superestructurales vinculadas a la comprensión lectora son anticipar, según la silueta textual, la modalidad discursiva predominante; reconocer los elementos paratextuales, entre otras.

Estrategias macroestructurales

Las estrategias macroestructurales o de coherencia global están relacionadas con la macroestructura o conjunto de macroproposiciones o ideas implícitas y explícitas de un texto. “...se reconoce que todo discurso mantiene una unidad temática o tópico a través de su desarrollo. Justamente a esa unidad semántica-equivalente a lo que podríamos llamar resumen del texto- se la ha conceptualizado como macroestructura” (Cubo, 2007, p.130).

Las estrategias macroestructurales pueden ser estrategias generales o macroestrategias (conjunto de estrategias para seleccionar mejor la comprensión global del texto), estrategias contextuales y textuales. Las contextuales se basan en el conocimiento del mundo o en el conocimiento de los tipos de discursos del lector. Entre las textuales, las inferencias semánticas son muy relevantes; en el texto pueden darse mediante señales que aparecen como expresiones al comienzo o final de párrafos o de textos y que sirven para formular hipótesis acerca del tema. También, las sintácticas; las estrategias basadas en marcadores de cambio de tema; estrategias semánticas y estrategias esquemáticas. La identificación de ideas nucleares y periféricas es una de las estrategias macroestructurales vinculadas a la comprensión lectora más frecuentemente utilizada.

Estrategias microestructurales

Las estrategias microestructurales o de coherencia global se ponen en funcionamiento para descubrir qué relación semántica hay entre dos oraciones contiguas en un texto. Pueden ser relaciones intensionales o de significado y relaciones extensionales o referenciales.

Las relaciones entre oraciones o entre constituyentes de oraciones son relaciones de significado, es decir, relaciones vinculadas con los conceptos que se expresan (relaciones intensionales), y relaciones referenciales, es decir, relaciones vinculadas con los objetos que se denotan (relaciones extensionales) (Cubo, 2007, p.152).

Las primeras se establecen cuando una oración implica a otra especificándola (se presenta uno o más datos particulares relacionados con un hecho mencionado) o explicándola (se explicita una condición general que posibilita la realización de un hecho) o exemplificándola (se mencionan casos particulares del hecho general). Las relaciones referenciales o extensionales se dan entre oraciones que expresan una condición necesaria de lo dicho o una consecuencia posible, probable o necesaria de otro hecho (Cubo, 2007).

Las estrategias de coherencia local son mixtas porque involucran estrategias de coherencia global, estrategias para aprovechar los conocimientos previos y estrategias pragmáticas y comunicativas. Estas estrategias tienen restricciones globales o metaestrategias. Las metaestrategias son estrategias que controlan a un conjunto de otras estrategias o que establecen principios generales que subyacen a un conjunto de estrategias. Indican qué elección hacer cuando una estrategia falla. Pueden ser: normalidad de la situación (considera que el hablante tiene la intención de ser coherente y puede ser interpretado así), normalidad referencial (la coherencia debe establecerse en relación con el mundo real), macrodependencia (la coherencia local depende de la global), coherencia secuencial (si no hay coherencia inmediata, debe esperarse a ver porque la información necesaria puede aparecer después en la secuencia), cambio de hipótesis (cuando las estrategias de coherencia fallan, hay que hacer otras hipótesis o predicciones para ver cómo se relacionan las proposiciones). "...siempre que se den las condiciones de normalidad, el usuario del lenguaje podrá efectivamente interpretar un discurso en forma coherente" (Cubo, 2007, p.158).

Estrategias proposicionales

Las estrategias proposicionales aluden a proposiciones, esquema proposicional, relaciones entre proposiciones y, también, actividades. La proposición es una "unidad correspondiente al significado de la oración en la teoría lingüística y a la representación conceptual de una oración en un modelo cognitivo de la comprensión del lenguaje" (Cubo, 2007, p.186). Se manifiestan por esquemas proposicionales y se refieren a hechos, estados, procesos, sucesos. La autora explicita que las proposiciones son unidades teóricas de un modelo cognitivo, además, enuncia estrategias para su reconstrucción como parte del proceso de comprensión. Para comprender se sigue el esquema proposicional: primero se representa un mundo posible, tiempo y lugar, luego se realiza la representación de los individuos y sus relaciones dentro de esa situación. Entonces,

el lector u oyente debe reconstruir la situación deseada y los hechos denotados. Colaboran en esta tarea el orden de las palabras, la estructura morfológica y las categorías sintácticas (Cubo, 2007).

Estrategias léxicas

Las estrategias léxicas hacen referencia al significado del léxico, la palabra, formación de palabras, construcciones fijas, entre otros conceptos. Estas estrategias son necesarias para favorecer la comprensión de textos. Los usuarios de una lengua poseen un lexicón mental- que contiene la información semántica, morfológica fonológica y sintáctica- que les permite utilizar los términos allí almacenados y establecer relaciones para comprender textos. Ese lexicón, cuya unidad básica es la palabra, varía de un hablante a otro ya que depende del conocimiento del mundo de cada uno; mientras más ricas sean las experiencias, más rico será el lexicón que va incrementándose durante toda la vida. El lector reconoce la representación ortográfica de un enunciado verbal y accede al significado activando los conocimientos almacenados en el léxico individual. Las estrategias léxicas que se aplican para comprender

tienen que ver con los procesos que intervienen en el acceso al léxico: estrategias de decodificación auditivo-visual; estrategias de procesamiento de variables morfológicas; estrategias de combinación según categorización y marcos de subcategorización; estrategias de asignación de significado léxico; estrategias de utilización de información contextual y estrategias inferenciales léxicas (Cubo, 2007, p.227).

Entre las estrategias léxicas más frecuentes se encuentran la actualización de matrices semánticas, utilización del contexto para desambiguar el significado desconocido, análisis de palabras en contextos significativos, reconocimiento de palabras, actualización de matrices significativas. La primera estrategia se subdivide en actualización de matrices semánticas y análisis de rasgos semánticos. En cuanto a la actualización de matrices semánticas, busca la organización gráfica y mental de la información categorizada y unida por un concepto central, por ejemplo, el mapa semántico. La subestrategia del análisis de rasgos semánticos permite recuperar, integrar y enriquecer la información en campos semánticos. La segunda estrategia es la utilización del contexto. En esta estrategia se encuentran la búsqueda de segmentos textuales semánticamente equivalentes, complementarios o descriptivos respecto de un determinado vocablo (aposiciones o enunciados que se refieran catafórica o anafóricamente al mismo); la elaboración de sinópticos, cuadros, diagramas, esquemas.

Otra subestrategia es la inferencia del grado de inclusión de una palabra en otras, por ejemplo, hiperónimos, cohipónimos e hipónimos. También, la contraposición del término opuesto o antonimia; la asignación de sinónimos contextuales.

Como tercera estrategia se propone el análisis de palabras en segmentos significativos. En esta etapa se presentan la asociación de palabras de la misma familia y el reconocimiento del significado de prefijos y sufijos.

La cuarta estrategia es el reconocimiento de palabras por relaciones funcionales o pistas clave semántico-sintácticas y ortográficas.

La quinta estrategia es la búsqueda de información conceptual fuera del texto y del diccionario mental.

2.1.5. Aportes de las neurociencias a la comprensión lectora

2.1.5.1. Lectura profunda

Wolf (2020) -desde las neurociencias- alude a la lectura profunda y sus implicancias. Expresa que lograr una lectura profunda dependerá del tiempo que se le dedique a leer: "La claridad de cómo leemos una frase o texto depende, sin embargo, de las elecciones que hagamos con respecto al tiempo que asignamos a los procesos de lectura profunda" (p.56). Subraya el rol fundamental de las anticipaciones y de las predicciones en las que entran en juego las memorias operativas y a largo plazo

...cuando leemos palabras en frases y en textos largos, entramos en un nuevo territorio cognitivo, donde la predicción se encuentra con la percepción y, las más de las veces, antecede y prepara la percepción. Todavía me sorprende el hecho de que lo que sabemos antes de leer cualquier frase nos prepare para reconocer más rápidamente incluso las formas visuales de palabras individuales, así como para entender sus significados con mayor celeridad y precisión en un nuevo contexto. Nosotros, como expertos lectores, procesamos y conectamos nuestra información perceptual de nivel inferior (por ejemplo, las primeras pistas del circuito lector) a unas velocidades de vértigo. Solo tales velocidades pueden permitirnos prestar atención a los procesos de lectura profunda de nivel superior, los cuales, a su vez, alimentan sus conclusiones con sus procesos de nivel inferior, dotándolos de una mejor preparación para las siguientes palabras que encuentren (Wolf, 2020, p.55-56)

En cuanto a las predicciones, las redes neuronales interconectadas de las cortezas prefrontales izquierda y derecha se encargan de analizar la información del texto para hacer anticipaciones y decidir cuál es la hipótesis de lectura más conveniente. Leer, entonces, permite desarrollar habilidades analógicas e inferenciales para ser lectores críticos y reflexivos.

De igual modo, la lectura profunda necesita la utilización del pensamiento analógico e inferencial para descubrir el significado de lo que se lee. A mayor sapiencia, mayor posibilidad de establecer analogías que permitan analizar, inferir, deducir y evaluar. "...solemos combinar nuestras capacidades inferenciales con la empatía y la perspectiva para desentrañar los misterios de lo que leemos" (Wolf, 2020, p.82)

Asimismo, Wolf (2020) señala que bagaje lector, es decir, la suma de las lecturas realizadas, es otro componente clave de la lectura profunda. Ese bagaje de lecturas de cada individuo es la base de la capacidad de comprensión y predicción de lo que se lee. "Debemos ser capaces de usar nuestra propia base de conocimientos para captar nueva información e interpretarla con capacidad deductiva y juicio crítico" (pág. 76). Mientras más bagaje lector se tiene, más procesos de lectura profunda se despliegan.

Resalta, también, como aporte de la lectura profunda, la empatía y la toma de perspectiva que facilitan asumir el punto de vista y los sentimientos de otros. La lectura de ficción contribuye con la empatía porque el cerebro simula la conciencia de la otra persona y permite experimentar ser otro con la lectura. A su vez la empatía activa redes neuronales. "Tomar perspectiva no solo conecta nuestro sentido de la empatía con lo que acabamos de leer, sino que también amplía nuestro conocimiento interiorizado del mundo" (p.64).

El pensamiento crítico es clave puesto que "sintetiza el contenido del texto con nuestro bagaje de conocimientos, analogías, deducciones, inducciones e inferencias, y usa luego esta síntesis para evaluar las asunciones, interpretaciones y conclusiones subyacentes del autor" (Wolf, 2020, p. 83) De allí su complejidad e importancia. La lectura profunda modifica lo que se percibe, lo que se siente y lo que se sabe y de esta forma informa y elabora su propio circuito cerebral de lectura.

La formación del circuito cerebral de lectura es un logro epigenético único en la historia intelectual de nuestra especie. Dentro de ese circuito, la lectura profunda cambia significativamente lo que percibimos, lo que sentimos y lo que sabemos, y al hacerlo altera, informa y elabora el propio circuito. (...) las implicaciones de la plasticidad del cerebro lector hacen que sus futuras iteraciones en un entorno digital sean una cuestión de gran relevancia, y no de poca incertidumbre (Wolf, 2020, p.90)

Finalmente, Wolf (2020) acentúa que solamente asignando tiempo a las funciones inferenciales, reflexivas y analíticas se puede transformar la información leída en conocimiento consolidado en la memoria. Y son estas capacidades las que hacen a una sociedad verdaderamente reflexiva,

diversa, analítica, responsable, compasiva y crítica. “La principal contribución de la invención del lenguaje escrito a la especie es una base democrática para las capacidades críticas, inferenciales y reflexivas. Esto es la base de la conciencia colectiva” (Wolf, 2020, p.241). De ahí la importancia de la alfabetización en una sociedad democrática “...para el futuro de nuestra especie, forjaremos circuitos cerebrales de lectura cada vez más elaborados y capaces de encontrar “infinidad de formas, las más bellas y portentosas”(Wolf, 2020, p.246).

2.1.6. Integración de comprensión lectora

La comprensión lectora es una competencia esencial que permite a los estudiantes desempeñarse adecuadamente en sus estudios. Esta capacidad es el resultado de complejos procesos cognitivos que se desarrollan mediante estrategias “...comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector” (Solé, 2012, p.49).

Se entiende por estrategias a los “procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento” (Cubo, 2007, p.24). Las estrategias pueden ser: léxicas para reconocer el significado de las palabras; estrategias proposicionales para asignar funciones a las palabras y descubrir sus relaciones en la oración; estrategias microestructurales para revelar la relación semántica entre oraciones; estrategias macroestructurales para resumir la información del texto; estrategias superestructurales para reconocer la organización global del texto; inferenciales para posibilitar al lector reponer la información implícita en el texto.

Desde esta perspectiva y según el modelo cognitivo de comprensión lingüística, la comprensión lectora se desarrolla mediante procesos y subprocesos. Para Cubo (2007):

El lector establece permanentemente una retroalimentación entre unidades menos complejas como las palabras y unidades más complejas como el texto completo. En su proceso de comprensión, por otra parte, no solo utiliza el texto como fuente de información, sino que también la recibe del contexto y de esquemas previos de conocimiento del mundo que guarda el lector en su memoria (p.18).

Asimismo, el modelo didáctico -utilizado en los ingresos a las carreras de la Universidad Nacional de Cuyo y en los institutos de educación superior de la provincia de Mendoza- que organiza el proceso de comprensión como una secuencia lógico-cognitivo propone tres etapas interrelacionadas entre sí. Las fases son: lectura exploratoria, lectura analítica y representación de la información (Zalba, 2009).

En la fase de lectura exploratoria, el lector reconoce los datos del contexto de producción, identifica el soporte en el que se encuentra el texto, el tipo de discurso social al que pertenece, activa sus saberes previos para llenar implícitos. También, realizar una aproximación a la temática del texto y descubrir la función del título.

En la lectura analítica, operan las inferencias para lograr la representación mental del contenido del texto. En esta etapa, el lector aclara el vocabulario desconocido, ratifica o rectifica sus hipótesis sobre el tema, identifica tanto el género discursivo como las relaciones lógico-semánticas presentes en el texto. Además, se distinguen las ideas nucleares y periféricas, y el tópico del texto.

En la tercera fase, se representa mediante un organizador gráfico verbal o verbal la información total del texto. Esta etapa puede realizarse paralelamente a la etapa analítica o al finalizar la misma. Lo esencial es que el gráfico realizado sea acorde a la modalidad discursiva del texto ya que no todos los organizadores son pertinentes para todos los textos.

A su vez, la comprensión lectora puede estimarse en niveles de acuerdo al grado de comprensión del lector: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica. Así, la comprensión literal es el nivel más elemental ya que en él solo se reconoce la información explícita en el texto. La comprensión inferencial es un estadio intermedio en el que el lector puede establecer inferencias y sacar conclusiones. El nivel de comprensión crítico es el más avanzado y el deseable para un estudiante del nivel superior. En este nivel, el lector realiza inferencias y también puede valorar el contenido del texto (Cervantes y otros, 2017; Gallego Ortega y otros, 2019; Medina y Nagamine, 2019; Andrade y Utria, 2021).

En cuanto a la lectura profunda, Wolf (2020) explica que es imprescindible para desarrollar el pensamiento crítico. En ella influyen las anticipaciones y el bagaje lector:

El lector-recurriendo a sus saberes previos- hace una síntesis de la información contenida en el texto, realiza inferencias, analogías, inducciones y evalúa lo que ha leído. Desde el punto de vista del cerebro lector, el pensamiento crítico representa la suma completa de los procesos del método científico (p.83).

En conclusión, la comprensión lectora es fundamental en los estudios superiores para lograr el éxito académico. Esta competencia requiere la utilización de estrategias y un modelo didáctico adecuado para que el estudiante pueda acceder al nivel crítico de comprensión o, en términos de Wolf (2020), a la lectura profunda. Además, es crucial que desde las instituciones educativas se promueva la alfabetización académica de forma transversal a todas las disciplinas mediante talleres, seminarios, cursos, entre otras actividades, que favorezcan la comprensión profunda de los alumnos universitarios.

2.2. Lectura en pantallas

La irrupción de las nuevas tecnologías ha producido innumerables cambios en la cotidianeidad del ser humano. Uno de ellos atañe directamente a la forma de leer ya que en la actualidad no solo se lee en papel, sino que se cuenta con formidables dispositivos digitales que facilitan numerosas y variadas lecturas. Por ello, numerosas investigaciones (Cassany, 2012; Ballester e Ibarra, 2016; Cordón García, 2016; Álvarez, 2022; Godoy, 2023; Lo Gioco, 2023; Sánchez Berajano, 2023, entre otros) se han ocupado de analizar tanto las características de la lectura en pantallas como los factores que la favorecen o colaboran con ella y las estrategias más utilizadas para abordarla. La mayoría ratifica la necesidad de promover la comprensión digital en las instituciones educativas de nivel superior para lograr lectores competentes.

2.2.1. Lectura digital

El mundo digital ha producido una revolución tanto en la circulación de los textos como en la forma de leerlos. Leer comprensivamente en pantalla requiere de las habilidades de la lectura tradicional en papel y de las referidas al dominio de los soportes digitales. Entonces, la lectura digital posee características peculiares que la diferencian de la lectura de textos impresos:

Los textos impresos en papel presentan un conjunto de contingencias sensomotoras que difieren de los textos mostrados en un ordenador, tableta, o en un dispositivo de tinta electrónica. Los textos impresos son estables y tangibles; están unidos físicamente al soporte. Por el contrario, los textos en pantalla son intangibles y virtuales, están separados físicamente de su soporte. Esta estructura permite que los dispositivos digitales puedan almacenar y mostrar una serie de textos (documentos; libros) proporcionando una extraordinaria portabilidad y accesibilidad. Sin embargo, la propia flexibilidad puede alterar la relación del lector con el texto, afectando potencialmente a la manera en que el lector experimenta el contenido del mismo (Cordón García, 2016, p.253).

Galina Russell (2002) resalta que el soporte digital ha propiciado una nueva forma de leer y escribir porque “La volatilidad y falta de presencia física causa conflicto en un ámbito donde identificamos la permanencia y la confiabilidad del texto impreso con la solidez del conocimiento humano” (Galina Russell, 2002, p.13). Leer en Internet exige “... saber moverse por entre la ingente cantidad de información disponible y saber obtener, clasificar, archivar y reutilizar la información necesaria” (Zayas, 2010a, p.112). La lectura en la Red requiere numerosas capacidades “Leer en Internet implica, pues, un nuevo significado del término “alfabetismo”, que incluye las competencias lectoras tradicionales -adaptadas a las nuevas formas de lectura-junto a las nuevas competencias” (Zayas, 2010a, p.113) Coinciendo con esta postura, López Gil

(2016) subraya que leer en la red implica tener la posibilidad de acceder a cientos de textos, autores, recursos: “Así, la lectura digital exige competencias en alfabetización informacional (navegar en la Red, seleccionar, comprender y usar de manera adecuada los textos), además de las competencias críticas que requiere la lectura en cualquier soporte” (p.60).

Los textos digitales pueden ser textos digitalizados y textos digitales (López Gil, 2016; Godoy, 2023). Los primeros provienen del soporte papel y han sido escaneados o transcriptos para poder verlos en pantalla, es decir, “son las versiones digitalizadas de textos impresos o fotografías digitales de textos impresos” (Godoy, 2023, p.313); son lineales. Los segundos han sido realizados para leer digitalmente, no son lineales porque incluyen hipervínculos que permiten diversos itinerarios de lectura y diversos modos de presentación de la información (visual, sonora, audiovisual y textual).

2.2.1.1. Características de la lectura digital

Virtualidad o intangibilidad

Esta característica alude a la intangibilidad o falta de materialidad de los textos virtuales ya que al estar alojados en un dispositivo digital (computadora, una tablet, un celular, notebooks, netbooks, tablets, e-Readers, smartphones, entre otros) no pueden tocarse (Cassany, 2012). Díaz Noci (2009) explica:

La pantalla es no sólo una superficie; es también una interficie, (...) es el lugar de contacto entre los dos espacios [...] es como una hoja de papel sin los límites espaciales de ésta, con una capacidad de almacenamiento enorme. No obstante, toda esa información se va a ver en un espacio limitado, aunque no físico, que es la pantalla, en la cual la información se nos presenta mediante una interfaz de usuario. (...)

El ciberespacio no es sólo una colección de documentos, una base de datos, sino un espacio virtual e interactivo (p.216).

Hipertextualidad

La hipertextualidad es la propiedad por la cual los textos en pantalla se vinculan con otros posibilitando una lectura multilínea, es decir, en varios sentidos. La concepción de texto como hipertexto “...no es novedosa, pues parte de los textos impresos que utilizaban referencias a otros textos, sin embargo, a partir del hipertexto digital su función consiste en cambiar radicalmente las formas culturales que tenemos que leer, escribir, aprender, enseñar (Ballester e Ibarra, 2016, p.159).

Esta conformación hipervincular es uno de los principales rasgos que lo diferencian del texto impreso “...característica que puede modificar sustancialmente nuestra forma de escribir y leer,

a diferencia de la palabra escrita en papel, restringida por el formato físico, y que debe seguir un orden secuencial y jerárquico” (Galina Russell, 2002, p.14).

Para Álvarez (2022) “...al hablar de hipertextos se alude tanto a textos (impresos o digitales) con fragmentos interconectados a toda la Web, con las conexiones entre sitios, páginas y materiales que involucre” (Álvarez, 2022, p.45). La conformación hipervincular de los textos digitales permite al lector acceder a diferentes hipervínculos o documentos con solo tocar un enlace. El hipervínculo- o referencia cruzada automática- direcciona a otro documento y su elección determina un itinerario de lectura. “En pantalla leemos sobre todo hipertextos, es decir, “una serie de fragmentos textuales vinculados entre sí de tal modo que las unidades puedan leerse en distinto orden, permitiendo así que los lectores accedan a la información siguiendo distintas rutas” (Zayas, 2010a, p.111). Según Gainza (2016) leer hipertextos es como armar un rompecabezas ya que la lectura exige ir armando diferentes combinaciones a medida que se va leyendo y conectando los enlaces electrónicos “El hipertexto, en este sentido, es como un puzzle en las manos del lector, quien es interpelado a armarlo, a “jugar” e intentar distintas combinaciones con sus enlaces” (p.21).

En lo relativo a su estructura, los hipertextos se conforman por nodos, enlaces y anclajes:

La estructura básica de un hipertexto (texto con hipervínculos) se compone de tres elementos: nodos, enlaces y anclajes. Los nodos son unidades básicas que contienen toda la información. Los enlaces sirven para interconectar los nodos con vínculos de distintos segmentos de información. Los anclajes indican el inicio y el destino de cada enlace (Instituto Europeo de Periodismo y Comunicación, 2022)

Sus características específicas dependen del tamaño o granulidad de sus nodos, la cantidad y tipo de enlaces que presentan, su estructura global y las ayudas que brindan para facilitar la navegación. A su vez los nodos tienen diversas extensiones o tamaños (granulidad) y poseen fragmentos de textos, audios, imágenes, sonidos o videos. Los enlaces conectan los nodos. Ambos, nodos y enlaces, permiten que el lector conecte rápidamente un material con otros. “...hipertexto digital, entonces, nos referimos a las conexiones de unidades textuales a través de enlaces dentro de un mismo documento o con documentos externos de la Web” (Álvarez, 2022, p.46).

Multimodalidad o multimedialidad

La lectura digital es multimedial porque permite la integración de diversos modos visuales y auditivos en un mismo texto. Puede incluir fotos, textos, audios, videos, música, gráficos, íconos, avatares, imágenes fijas y en movimiento, gráficos interactivos, geolocalización y acceso a otros textos mediante hiperenlaces, etc. (González Sánchez, 2016; Álvarez, 2022)

La naturaleza del texto escrito ha cambiado, tal y como lo conocíamos en sus diferentes formatos en papel, y ha migrado hacia nuevos soportes que integran imágenes en movimiento, gráficos interactivos, sonido, geolocalización y por supuesto con acceso a otros textos a través de hiperenlaces que han posibilitado nuevos e impredecibles trayectos de lectura (González Sánchez, 2016, p.128)

La multimedialidad puede tener dos sentidos, por un lado, consiste en la mixtura de diferentes formas de representar o multimodalidad, por otro, la convergencia de medios o narrativa transmedia (Álvarez, 2022).

Modulación personal del texto

Esta característica alude a la posibilidad que tiene el lector de agrandar o achicar la letra para leer en los dispositivos digitales:

Tenemos, pues, un artículo que se puede leer en la típica hoja de un periódico en papel o cincuenta veces menor que esa hoja de papel en la pantalla de un teléfono móvil. ¿Es lo mismo? Sí... las letras son las mismas, aunque en diferente tipografía, y están en el mismo orden transmitiendo la misma información (González Sánchez, 2016, p.129)

En la actualidad, muchos textos son leídos por máquinas mediante programas de lectura digital que modifican el texto y lo convierten en audio. “Es un texto también que las máquinas pueden modificar, como es el caso de las personas con discapacidad visual que usan programas que transforman esta cadena de letras digitales en una lectura en voz alta” (González Sánchez, 2016, p.130).

Acceso multidireccional

El acceso multidireccional hace referencia a la posibilidad que tiene un lector digital de leer en uno u otro dispositivo según las circunstancias y el propósito de lectura. El lector digital “... se caracteriza por saltar de dispositivo en dispositivo dependiendo de las circunstancias del momento y del lugar, como ya señalamos anteriormente, del propósito de la lectura y conservando todos los elementos personales como notas y puntos de lectura” (González Sánchez, 2016, p.130).

Ubicuidad

Los dispositivos digitales, especialmente el celular, permiten que se lea en cualquier sitio y momento, su accesibilidad posibilita una comunicación veloz e inmediata. Para Albarello (2019), el uso de dispositivos

promueve el desarrollo de nuevas formas de lectura en espacios y momentos en que antes no tenían lugar, en pequeños espacios de tiempo o “burbujas de ocio” (...) que aprovechan los tiempos muertos de los trasladados de un lugar a otro o las esperas en los

consultorios o en los espacios públicos, convirtiendo así el tiempo lineal y “monocrónico” de la modernidad en “tiempos policrónicos” que permiten algo así como vivir varias vidas a la vez (p.37)

Complejidad

La complejidad se debe a la conformación hipertextual de los textos digitales que requieren una lectura no lineal. Los textos electrónicos son complejos porque su lectura necesita que el lector en pantalla posea habilidades no solo de la lectura tradicional en papel, sino también de habilidades digitales para construir su propio texto al deslizarse entre hipervínculos. López Andrada (2018) explicita que:

La lectura en medio electrónico o digital se caracteriza por ser un proceso de construcción de conocimientos a partir de varias fuentes interconectadas por medio de hipervínculos ... al pasar de la página impresa a la pantalla del ordenador, la lectura exige nuevas habilidades, como identificar las informaciones que deben ser leídas primero, entre ellas, se puede citar la necesidad de evaluar rápidamente la fuente y su veracidad, además de la relevancia de sus informaciones. De esta manera, el lector tiene que saber cómo tomar decisiones rápidas sobre la decisión de navegar y leer o no una página abierta, seguir sus hipervínculos o iniciar una nueva búsqueda (p.27)

Carácter inacabado de los textos

Los textos digitales siempre están en proceso de finalización o mejora; no hay versiones definitivas, están en permanente reformulación y reconstrucción:

Una obra puede mezclarse con las de otros autores; un texto puede dispersarse en otros, porque el lector, conectado a una red, puede buscar nuevas asociaciones y conexiones, no predefinidas por el autor. Ninguna versión es definitiva: siempre es posible la corrección, la actualización (López Andrada, 2018, p.23)

Facilidad en el acceso, masividad e inmediatez

El lector dispone de una biblioteca universal al internarse en la Web “Todo lector, sea cual fuere su lugar de lectura, podrá recibir cualquiera de los textos que componen la biblioteca sin muros en la que se hallarán, en una forma electrónica, todos los libros que fueron compuestos” (Chartier, 2018, p.122) Así, Internet posibilita el acceso inmediato y masivo a textos de diversa índole:

El proceso de lectura se beneficia de los rasgos que configuran el hipertexto: la capacidad de mostrar imágenes en movimiento, sonido, etc., la mayor facilidad de acceso a textos dispersos en poco tiempo, la posibilidad de enlazar múltiples datos en red, su inmediatez, posibilitar la ejecución de una lectura orientada al usuario. En la práctica, lo

que hace la web es intentar entrelazar todo el conocimiento disponible en la red Internet en una compleja telaraña de servidores y documentos interconectados (López Andrada, 2018, p.23)

Ruptura de fronteras políticas y administrativas

Según Cassany (2012), el cambio más drástico de internet es que la lectura y escritura son digitales, es decir, se producen en línea y conectadas a millones de recursos que las hacen más sofisticadas. Estos escritos digitales incrementan exponencialmente los interlocutores y documentos porque rompen fronteras políticas y administrativas de los países.

Navegación o desplazamiento en pantalla o scrolling

La navegación o scrolling (Albarelo, 2019) es la forma de interacción predominante en las pantallas, los lectores digitales se deslizan de texto en texto o entre imágenes o videos. El lector selecciona un buscador (Google, Google Blogs, Google Académico, Google Búsqueda de Libros, Google Noticias, Archive.org., Startpage, Gibiru, Qwant, Yahoo Search, AOL, Ask.com, Baidu, Bing, DuckDuckGo, Yahoo; Archive.org.; Startpage; Gibiru; Qwant. etc.) y se desplaza o navega entre páginas conformadas por hipertextos “...para poder leer en las pantallas, necesitamos lidiar con una gran variedad de estímulos simultáneos, de opciones distintas que nos ofrece la interfaz, y allí es necesaria la navegación” (Albarelo, 2019, p.40)

Interactividad

La interactividad es otra característica de los entornos digitales. Los textos digitales permiten la interacción constante entre lectores (Ballester e Ibarra, 2016; López Gil, 2016; Albarello, 2019; Álvarez, 2022). El lector navega entre sitios, páginas, blogs, e-mails, redes sociales, materiales y va conectando unos y otros. Responde a otros lectores con comentarios y se convierte en escritor. “Los intercambios comunicativos determinan la configuración de los textos. Pueden ser textos pluridireccionales, dirigidos a múltiples receptores” (Cremades y otros, 2016, p.109).

Convergencia mediática

Para Álvarez (2022), la convergencia mediática tiene que ver con la cantidad de acciones que puede realizar un lector al leer con uno o varios dispositivos a la vez: comentar, escribir, sacar fotos o videos, buscar información, descargar archivos, chatear, jugar, asistir a charlas o seminarios virtuales, responder exámenes; entre otras.

La cultura de la convergencia de los medios de comunicación, es un fenómeno que no se refiere a un mero cambio de tecnologías, sino a una transformación muy significativa de la relación entre las tecnologías, las industrias, los mercados, los géneros, etc. Gracias a la concentración en manos de unas pocas empresas de la propiedad de diferentes medios de comunicación y, también, debido a las modalidades de participación de los

usuarios de las tecnologías digitales, un mismo contenido circula por diferentes medios de comunicación. En este sentido, la convergencia mediática tiene que ver tanto con las corporaciones como con los mismos usuarios, que son, a la vez, lectores y escritores (Álvarez, 2022, p.53)

Ausencia de fronteras lector-escritor

Los lectores se convierten en escritores al cooperar con otros lectores-escritores diluyendo así las fronteras entre autor y lector (Cassany, 2012). Chartier (2018) explica:

El texto electrónico puede ser móvil, maleable, abierto. El lector puede intervenir en su contenido mismo y no sólo en los espacios dejados en blanco por la composición tipográfica. Puede desplazar, recortar, extender, recomponer las unidades textuales de las cuales se apodera. En este proceso se borra la asignación de los textos a un nombre de autor, ya que pue constantemente modificados por una escritura colectiva, sucesiva, polifónica... (p.120-121)

2.2.1.2. Lectores digitales

Los lectores de textos digitales presentan particularidades que los diferencian de los lectores tradicionales. “La construcción del lector digital exige la adquisición de un conjunto de habilidades y competencias que le faculten para una adecuada apropiación de los dispositivos y de los contextos tecnológicos que facilitan las diferentes formas de legibilidad” (Cordón García, 2016, p.263-264).

Fuentes, Jiménez y Alvarado (2020) resaltan la eficacia y familiaridad en el manejo de las Tic como características distintivas de los lectores digitales. Por su parte, Wolf (2020) los llama “lectores bialfabetizados” porque necesitan de la alfabetización tradicional en su idioma y la alfabetización digital para desempeñarse eficazmente en la Red.

Los lectores en pantalla conforman sus propios itinerarios de lectura de los que son protagonistas que “... se representa(n) a través de distintas secuencias, con múltiples inicios y finales, que exigen que el lector tome decisiones constantemente, que ajuste su carta de navegación dependiendo de sus propósitos, que acuda a distintos medios y dispositivos ...” (López Gil, 2016, p.61) para consumir y producir en red.

A su vez, estos lectores hiperconectados conforman espacios de afinidad o comunidades de lectura virtuales en las que comparten sinopsis de libros, películas, opiniones, datos, publicaciones, mensajes, etc. Cordón García (2018) alude a la relevancia actual de las comunidades o grupos de lectores:

Las comunidades de lectores, los fans fictions, los grupos vinculados a clubes de lectura digital crecen y desarrollan prácticas solo posibles gracias a las prestaciones tanto de las

aplicaciones de lectura como de las redes vinculadas a las mismas. Las aplicaciones de lectura se comportan de manera diferente, según el entorno (ios, Android), o el dispositivo empleado para su ejecución (tablet, phablet, móvil, ordenador, dispositivo dedicado) (p.5).

2.2.1.2.1. Obstáculos

Uno de los obstáculos a los que se enfrentan los lectores digitales es la evaluación de la confiabilidad de las fuentes (López Gil, 2016). Muchos estudiantes tienen problemas para evaluar la credibilidad de la información. Una evaluación adecuada posibilita utilizar las fuentes correctamente y así evitar el plagio. Tal como afirma Chartier (2018):

La comunicación electrónica de los textos no transmite por sí sola el saber necesario para utilizarla, ni protege contra los errores y las falsificaciones. El lector navegante del mundo digital corre el peligro de perderse en un mar textual sin faro ni puerto (p.123)

Otra dificultad a la que se enfrenta el lector en pantalla es la distracción ante innumerables estímulos que proporciona Internet. Para Cordón García (2016), esta situación provoca problemas de atención que impiden la concentración:

El otro gran problema es el de la atención, relacionado con la aparición de elementos distractivos y la consiguiente falta de concentración... La lectura en los teléfonos inteligentes conectados, las tabletas, Internet a un clic de distancia, siempre esperando debajo de la superficie de la página, representan un elemento de permanente distracción para el lector (p.260).

También, la multitarea o múltiples y variadas actividades que realizan los lectores en forma simultánea puede afectar la comprensión de la lectura (Ballester e Ibarra, 2016). López Gil (2016) puntualiza que “Los estudiantes usan la Red principalmente como mecanismo de referencia, para buscar información puntual y de manera rápida, por lo que sus lecturas no suelen ser profundas ni completas y aparece con frecuencia el fenómeno de la multitarea (p.80-81).

Para Ballester e Ibarra (2016), la falta de entrenamiento en comprensión digital es una dificultad a la que se enfrentan los lectores en pantalla puesto que lectura crítica no se logra de forma espontánea, sino que necesita entrenamiento adecuado:

La rápida desalfabetización que a menudo podemos comprobar en los adolescentes (véase los diferentes informes PISA) evidencia un proceso de alfabetización (también digital y multimedia) realizado de forma incorrecta. (...) se comprende la irreemplazable urgencia de abordar con rigor los objetivos de la educación lectora y literaria en relación directa con la adquisición y desarrollo de la necesaria competencia comunicativa, digital, mediática y ciudadana en el contexto contemporáneo (p.166)

2.2.1.3. Competencias necesarias para leer en pantallas

Acerca de las competencias necesarias para leer en pantalla, Zayas (2010a) explicita que estos lectores deben tener presentes los objetivos de su tarea para poder elegir un itinerario de lectura entre los innumerables que la Web les brinda. El lector de hipertextos debe optar por un itinerario de lectura adecuado a su propósito de lectura para no saltar de un enlace a otro sin realizar asociaciones profundas o significativas. Los hiperlectores eficientes aprovechan todos los recursos que les brinda la Web para comprender críticamente lo que leen; otros, más inexpertos, suelen perderse en el recorrido y no comprenden lo que leen o no logran evaluar la confiabilidad de las innumerables fuentes. Según Álvarez (2022):

mientras que el libro (o cualquier material) impreso y su página han sido el sitio de la escritura, y la lógica de la escritura ha modelado el orden de la página impresa, la pantalla es el sitio de la imagen, y la lógica de la imagen modela el orden y la disposición de la pantalla. En este sentido, cuando leemos materiales impresos, lo hacemos de izquierda a derecha, y de arriba abajo, y las imágenes se subordinan a este recorrido y a los significados transmitidos por el código escrito; pero, cuando leemos en pantalla, este recorrido suele modificarse y, en muchas ocasiones, la lectura de lo escrito se subordina a navegaciones guiadas por otros modos, como el diseño o lo audiovisual. De hecho, a diferencia de la página impresa, que es estática, una página web suele variar, lo cual condiciona nuestros recorridos lectores (p.27).

Además, es necesario que los lectores digitales se apoyen en sus saberes previos sobre el tema y las características de los hipertextos para seleccionar las páginas relevantes de las irrelevantes y reconocer rápidamente las características del diseño (menús de la barra de navegación, los árboles o mapas de contenidos, los íconos que indican contenidos, acciones, los buscadores internos, los vínculos que redireccionan a otros espacios) que pueden facilitar u obstaculizar la comprensión: “Una presentación organizada ayuda a la navegación, a la localización de información y a la construcción de un modelo mental coherente de la información” (Burin, 2020, p.85).

En síntesis, un lector competente debe lograr navegar, buscar, seleccionar, integrar y evaluar la información, eliminando lo irrelevante para comprender textos digitales “El vocabulario y las habilidades generales de comprensión, o bien un conocimiento previo alto específico de dominio, dan marco y soporte a la integración” (Burin, 2020, p.89).

2.2.1.4. Factores que favorecen la lectura en pantalla

Varios autores (Cassany, 2012; González Sánchez, 2016; Herrada Valverde, 2017; López-Andrade, 2018) coinciden en que los saberes previos de cada lector son uno de los factores que favorecen la lectura en pantalla. “La habilidad de navegación está, por un lado, relacionada con la experiencia en Internet y con dispositivos digitales, pero también depende de habilidades de comprensión lectora tradicional, de la capacidad de memoria de trabajo, y del conocimiento previo” (Burin, 2020, p.84). González Sánchez (2016) clasifica los saberes previos necesarios para comprender en conocimientos culturales y conocimientos textuales. Los saberes textuales aluden a los necesarios para comprender un texto, es decir, los morfológicos, sintácticos, semánticos, ortográficos, etc. Los conocimientos culturales son los que le permiten al lector reponer los huecos informativos que presenta el texto. “Cuantos más conocimientos posea el lector más sencillo es comprender el texto” (González Sánchez, 2016, p.125). Es necesario, entonces, un nivel de comprensión lectora general para favorecer la navegación eficiente y, por ende, la comprensión digital.

Otro factor que incide en la comprensión lectora es la selección del orden de lectura. No es lo mismo leer un texto en papel con un orden de lectura lineal que leer un texto digital que requiere la elección de rutas de lectura mediante los hipertextos. Un hipertexto lineal, es decir, de acceso secuencial, favorece la comprensión lectora porque se parece mucho al texto en soporte papel. Un hipertexto jerárquico requiere un mayor esfuerzo cognitivo porque exige la selección entre diferentes enlaces dentro de un nodo que a su vez, lleva a nodos subordinados. Las características del hipertexto “...y las ayudas a la navegación que facilitan, tendrán diferentes efectos en la carga cognitiva de los lectores dependiendo del conocimiento de dominio que estos posean” (Herrada Valverde, 2017, p.14). Los lectores expertos ubican y permanecen más tiempo en las páginas necesarias para su objetivo de lectura y minimizan las irrelevantes favoreciendo así la comprensión”.

La capacidad de memoria de trabajo, el diseño del texto digital, el uso de estrategias activas, la aptitud verbal (capacidad para comprender palabras y sus relaciones sintácticas y semánticas) y la metacognición también favorecen la lectura digital (Irrazabal y otros, 2015; Piovano, 2018; Burin, 2020).

La motivación es otro de los factores que incide en el proceso de comprensión lectora. Cuando el estudiante está motivado tiene más predisposición para involucrarse con la lectura y esto favorece su comprensión. Al respecto, Solé (1996) comenta que

Sólo cuando comprendemos el propósito de lo que vamos a hacer, cuando lo encontramos interesante, cuando vemos que cubre alguna necesidad que sentimos, y

de una forma muy importante, cuando nos sentimos capaces de hacerlo, cuando sentimos que tenemos recursos, o que vamos a recibir la ayuda necesaria, podemos afrontar el reto que supone aprender y también el reto que supone comprender (p.3)

La brevedad de los textos digitales favorece la velocidad para leer en pantallas, "...la longitud media de cada texto individual probablemente está disminuyendo: vivimos en la era de la proliferación de los textos cortos y del estancamiento de los textos largos" (Kovak, 2020, p.17) pero esa disminución en la extensión también puede afectar a la producción individual y a la utilización de vocabulario amplio y acorde a la situación. "La reducción en la exposición a textos extensos tiende a disminuir la habilidad de involucrarse con la complejidad en la argumentación; en la sintaxis y la gramática, y la profundidad y la amplitud en el vocabulario" (Kovak, 2020, p.18) El desplazamiento o navegación puede afectar la comprensión de textos digitales. Delgado, Vargas, Ackerman y Salmerón (2018) revelaron que los estudiantes que leyeron textos digitales sin desplazamiento, lograron mejores resultados que aquellos que se desplazaban en los medios digitales "...el desplazamiento puede agregar una carga cognitiva a la tarea de lectura al hacer que la orientación espacial del texto sea más difícil para los lectores que aprender del texto impreso" (p.35).

Por último, la innumerable cantidad de dispositivos digitales con los que cuenta el lector del siglo XXI ha favorecido la lectura. Se lee mucho y en diferentes dispositivos de acuerdo con el objetivo de lectura, la ocasión, la funcionalidad y el contexto; muchas veces se lee también de forma simultánea en varios de ellos:

Junto con el desarrollo de dispositivos electrónicos, la lectura en pantallas se ha visto favorecida por el advenimiento de infinidad de sitios y aplicaciones, en ocasiones, con fines de búsqueda, almacenamiento y selección de los materiales que leemos; otras, para el procesamiento y la publicación de contenidos; y finalmente, habrá un grupo asociado a la comunicación y la interacción entre lectores (Álvarez, 2022, p.40)

2.2.1.5. Estrategias para comprender textos en pantalla

Entre las estrategias que utilizan los lectores digitales expertos para comprender lo que leen en pantalla se destacan la observación de tutoriales en formato video para solucionar alguna inquietud, la utilización de recursos en línea (manuales, folletos, diccionarios), la asistencia a módulos o cursos virtuales o tutorías, la lectura y resolución de guías escritas, la realización de resúmenes o síntesis (López Gil, 2016; Burin, 2020).

Otras estrategias utilizadas por los lectores digitales son las estrategias metacognitivas. Las usan para monitorear su propia lectura, detectar inconvenientes y la forma de solucionarlos "...competencias metacognitivas, habilidades y estrategias para establecer metas de lectura,

monitorear la comprensión en pos de estas metas, y detectar y reparar errores o problemas en el proceso de comprensión” (Burin, 2020, p.81).

Numerosos autores (Gil y otros, 2020; Irrazabal y otros, 2015; Burin, 2020; Lo Gioco, Marder y Jaquenod, 2023) recomiendan diversas estrategias para mejorar la comprensión digital. Sugieren la utilización y puesta en práctica de estrategias de autorregulación de la propia comprensión digital. Una de ellas sería la de solicitar el reconocimiento de palabras clave del texto dado porque “...incrementa el ajuste entre lo que el lector cree haber comprendido y el nivel real de comprensión alcanzado, tanto en adultos como en adolescentes” (Gil y otros, 2020 p.7). Otra actividad sería solicitar a los estudiantes autoexplicarse un determinado tema. El uso de autoexplicaciones, es decir, explicar nuevamente un texto, propicia que los lectores se concentren en el contenido de lo que están leyendo para reelaborarlo o reformularlo de forma coherente y así lograr la comprensión. También, tomar notas, escribir en archivos de Word, mapas conceptuales, notas, esquemas, clasificación de preguntas, repaso de actividades, toma de notas, dibujos, búsqueda de fuentes de información, establecer inferencias, formular preguntas, buscar información a través de Google, localizar, evaluar, sintetizar y comunicar información; estrategias colaborativas. Resaltan que se deben trabajar estrategias para favorecer las habilidades para manejar dispositivos digitales ya que, mientras mejor se maneja el lector con lo digital, mejor maneja los recursos de atención, memoria de trabajo, acceso a memoria de largo plazo.

Para Álvarez (2022) es importante que los lectores busquen información en sitios confiables. Deben desconfiar de sitios en los que hay errores ortográficos, diseños básicos, enlaces rotos, navegación lenta o compleja, pocas actualizaciones, publicidad emergente. También, es positivo tener en cuenta al autor responsable del sitio, su prestigio, el destinatario al que se dirige, el diseño, la posibilidad de verificar los datos brindados, las actualizaciones. Es importante la “... búsqueda, navegación, evaluación de fuentes y monitoreo de los entornos web, y, además, combinarlas con estrategias de comprensión...” (Lo Gioco, Marder y Jaquenod, 2023, p.3)

Sánchez-Bejerano, Pérez Fernández y Griffin (2023) subrayan el valor del contexto y la utilización de organizadores gráficos como estrategias para favorecer la comprensión. “Mediante su uso se puede observar el desempeño del sujeto en comprender y replicar contenidos, ya que los organizadores permiten al profesorado valorar si el alumnado está recogiendo y relacionando los contenidos más relevantes...” (Sánchez-Bejerano, Pérez Fernández y Griffin, 2023, p.57), a su vez, permiten observar si el estudiante puede distinguir ideas principales y secundarias. Otras estrategias de lectura mencionadas por los autores consisten en “... ajustar el ritmo de lectura según la importancia de aquello que estamos leyendo o buscar términos desconocidos en el

diccionario”(Sánchez-Bejerano, Pérez Fernández y Griffin, 2023, p. 61); predecir el contenido, usar los saberes previos, la utilización de organizadores gráficos, registrar vocabulario, reponer términos por contexto; consultar con otros lo que se esté leyendo; “...examinar en detalle y descomponer las ideas de un texto (analizar) y recopilar la información de una manera distinta a la que se presentaba originalmente combinando modelos (crear)”(Sánchez-Bejerano, Pérez Fernández y Griffin, 2023, p.63). Los organizadores gráficos ayudan a trabajar el uso de procesos cognitivos de orden superior ya que permiten visualizar los textos de forma integral y de esa forma, asimilar los contenidos. “Entre los organizadores visuales de texto más conocidos se encuentran el mapa conceptual, mapa mental, línea temporal, diagrama de Venn, de influencias o de flujo” (Sánchez-Bejerano, Pérez Fernández y Griffin, 2023, p.65).

2.2.1.6. Géneros discursivos digitales

El concepto de géneros discursivos se torna imprescindible para abordar el tema propuesto. El hombre maneja tantos géneros discursivos como actividades realiza; es decir, la noción de género discursivo está íntimamente relacionada con la de práctica social. Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2004) afirman que todos los ámbitos de la vida social generan prácticas discursivas que, a la vez, los hacen posibles. Estos géneros aluden a la vida académica, familiar, la justicia, el comercio, la administración, etc. Por ejemplo, las conversaciones, el libro, la conferencia, las negociaciones, el examen, el juicio, las facturas, las transacciones comerciales son géneros discursivos. Bajtín (2002) los define y caracteriza:

Las diversas actividades de la esfera humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de este uso son tan variados como aquellas esferas, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea, por la selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados- el contenido temático, el estilo y la composición- están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (p. 245).

Con relación a los géneros digitales, varios autores (Cassany, 2012; López Gil, 2016; Álvarez, 2020) expresan que la red ha creado nuevos géneros propios de las pantallas y ha reformulado antiguos. Estos géneros digitales reorganizan la información de forma diferente a la de los que se desarrollan en papel, por ello, enfrentan al lector a nuevos desafíos: “Nos encontramos ante la circulación de nuevas y tradicionales maneras de organizar la información, coexisten los soportes impresos y digitales, distintas modalidades de representación del conocimiento, así como tipologías textuales y géneros discursivos híbridos” (López Gil, 2016, p.59).

Según suceden en el tiempo, se los puede clasificar en sincrónicos, cuando la interacción es simultánea como en el chat o en juegos de simulación; y asincrónicos, cuando la interacción entre participantes es diferida como en el correo electrónico, el foro, el blog, las redes sociales. Según su relación con el mundo analógico, se pueden catalogar como géneros transferidos, se basan en géneros de papel, son reproducciones o adaptaciones; y autónomos, dependen de las posibilidades técnicas de la red y pueden ser emergentes (evoluciones sofisticadas de los adaptados) o autóctonos (chat o redes).

Algunos de estos nuevos géneros son el correo electrónico, los artículos de Wikipedia, fancfictions, brooktrailers, el chat, el blog, la wiki, los muros de Facebook o Instagram, Twitter y WhatsApp; narrativas transmedia (Albarelo, 2019; Álvarez, 2022).

Twitter es una red social gratuita que “Permite enviar y recibir mensajes breves de solo 140 caracteres, los llamados tweets o tuits, en español” (Ayala Pérez y Soto Salgado, 2019, p.11). Sus mensajes escritos son velozmente viralizados porque los usuarios pueden responderlos y continuar el hilo de la conversación. Es tal su trascendencia y masividad que

...la Real Academia Española de la Lengua incorporó las voces tuit, tuitear, tuiteo y tuitero al diccionario académico 2014 (23^a Ed.), es decir, estas voces se convirtieron en parte del lenguaje cotidiano y revelan la influencia cultural de las redes sociales en el siglo XXI (Ayala Pérez y Soto Salgado, 2019, p.13)

Tuiteratura es un nuevo uso que le dan los usuarios de la red social Twitter mediante el cual sintetizan obras literarias en pocos tuits creando así relatos breves de ficción.

La tuiteratura es un nuevo espacio de creación “cuyo nombre se debe a la fusión de dos palabras: tuiter y literatura. Un nuevo género que nace con la limitante de contar con solo 140 caracteres para relatar una historia lógica, bien escrita y con los elementos mínimos necesarios para que sea una narración memorable” (Ayala Pérez y Soto Salgado, 2019, p.15)

El correo electrónico o e-mail es un servicio de mensajería o correo digital que consta de encabezado, cuerpo del texto y firma; suele comenzar con “... un informal Hola, X, y termine con el nombre del autor y un membrete con sus datos (apellidos, cargo, direcciones, etc.), separado con cenefas gráficas –al revés que una carta tradicional, que lo lleva al principio” (Cassany, 2000, p.6). Para Nikleva y Núñez Delgado (2013), el correo electrónico facilita la comunicación entre personas conectadas a la red y

Obviamente, el correo electrónico comparte rasgos con la carta tradicional en papel, ya que estos dos géneros pertenecen al discurso epistolar; es distinto el medio, la herramienta, pero incluso en la terminología –correo electrónico, buzón, dirección electrónica, remitente, acuse de recibo– subyace la idea de la relación que existe con el correo postal (p.387)

Los chats son charlas escritas instantáneas entre dos o más personas. Son “...textos escritos oralizados, en los que lo escrito y lo oral formarían un continuo” (Bach y Costa, 2020, p.572)

WhatsApp es un chat instantáneo que utiliza uno o varios interlocutores mediante el número de teléfono en un celular inteligente. Según Calero Vaquera (2014), es de una comunicación instantánea

Se trata, pues, de un sistema de conversación cuyo estatus consideramos a medio camino entre el chat y el SMS (de hecho, el nombre completo de este sistema es WhatsApp Messenger, y se suele presentar en los medios publicitarios como una “potente y completa alternativa a los mensajes SMS”), con la ventaja de que es una aplicación que se puede instalar en casi todos los “teléfonos inteligentes” (smartphones), desde los iOS (iPhone) a las BlackBerries, pasando por los Nokia y los Android (p.7).

El blog es una especie de bitácora web o diario digital en la que se escribe sobre un determinado tema. Suele estar dirigido a un grupo determinado.

En los blogs–ya sean individuales o colectivos- los alumnos pueden poner a disposición de los lectores (no sólo de los compañeros, sino de cualquiera que visite la página) los comentarios sobre los libros que están leyendo, sus textos de creación, los poemas y microrrelatos que encuentren en Internet y cuya lectura quieran compartir, comentarios suscitados por información sobre hechos de actualidad, información sobre sitios y recursos interesantes encontrados en la Web, anotaciones sobre aprendizajes realizados, etc. (Zayas, 2010b, p.118-119)

La wiki es una web para escribir, corregir, ampliar y vincular contenidos que guarda el historial de cambios y versiones que se han ido modificando, el más famoso es Wikipedia.

Los wikis son sitios web compuestos por varias páginas que pueden ser editadas por los usuarios para colaborar en su elaboración. Entre sus características hay que subrayar la que consideramos más importante desde el punto de vista del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística: la participación simultánea de diversos autores en la construcción de los contenidos y en la elaboración de los contenidos (Zayas, 2010b, p.119)

Wikipedia es una enciclopedia en línea de contenido libre y multilingüe en la que cualquier usuario puede escribir y agregar información. Sus artículos están destinados a un público amplio sobre diversos temas que provienen de otras fuentes y pretenden ser objetivos. Los artículos se organizan en enlaces internos en celeste, párrafo introductorio, plantillas de información, índice, títulos y subtítulos, tablas, gráficos e imágenes, referencias. Los wikipedistas son los que revisan los artículos y pueden borrar lo que no sea relevante:

Estas últimas funcionalidades muestran que Wikipedia es una wiki, es decir, una aplicación que habilita que la lectura y la escritura las realicen varias personas en forma colaborativa. En este sentido, ofrece herramientas para registrarse y acceder, y también, para modificar todo su contenido, tanto el que forma parte de la portada y otras páginas informativas sobre el proyecto como los artículos de la enciclopedia. También brinda espacios de discusión, en los cuales los usuarios interactúan y comparten sus posturas acerca de la información volcada en los textos (Álvarez, 2022, p.58)

Las Fancfictions son ficciones de los fans que reelaboran series o relatos oficiales publicados por los medios. Es un tipo de narrativa transmedia por la cual un mismo relato se difunde y desarrolla en diferentes medios. Esos nuevos relatos suelen reelaborar las historias y modificarlas parcial o totalmente mediante comics, remix, collages, videojuegos, fanfictions, booktrailers, etc. Los lectores tienen un rol fundamental en estas narrativas "...la lectura de este tipo de relatos requiere poner en juego saberes sobre narrativas, sobre diferentes modos de representación y también sobre los diferentes formatos que componen la historia, tanto las producciones originales como las de los fans" (Álvarez, 2022, p.54) La participación activa de los fans "...que no solo leen o ven las producciones originales, sino que también escriben relatos en torno a ellas, y leen y escriben en función de lo canónico y lo generado por la comunidad de fans" (Álvarez, 2022, p.64)

Los Booktrailer son jóvenes de entre 15 y 21 años con buen manejo de la tecnología que pasan muchas horas en línea y que conforman comunidades de lectores en plataformas digitales como YouTube, Instagram o TikTok en las que interactúan con otros lectores sobre libros, películas u otras producciones. También se los llama booktubers, bookstagrammers o booktokers. Estos jóvenes producen los booktrailers, o sea, producciones audiovisuales breves que “... remedando los tráileres cinematográficos, presentan libros, generalmente impresos, o películas. Para ello, utilizan texto, sonidos, música, imágenes fijas y en movimiento, y otros recursos a partir de los cuales destacan lo que les ha resultado atractivo de las publicaciones” (Álvarez, 2022, p.65) En estos textos se utilizan recursos de la oralidad para explicar los contenidos; los efectos son muy simples, hay pocas imágenes y suelen incluir emoticones. A su vez, el público interactúa con comentarios y con likes (Álvarez, 2022).

2.2.2. Rol de las instituciones educativas

Las instituciones educativas deben tener en cuenta que la lectura de textos digitales implica una nueva forma de leer y que es necesario preparar a sus estudiantes para ser lectores competentes. Zayas (2010a) habla de un nuevo significado del término “alfabetismo” porque la lectura en la red requiere no solo de las competencias tradicionales de la lectura en soporte papel, sino también de los conocimientos que demanda la tecnología. Por ello, la escuela debe adaptarse a esta nueva forma de leer y preparar a sus estudiantes para ser lectores competentes en formato digital:

Las nuevas competencias necesarias para leer en Internet se han de tener en cuenta como objetivos educativos, es decir, la escuela ha de garantizar a los escolares la alfabetización en las destrezas implicadas en las nuevas situaciones de lectura. Estamos hablando, pues, de unos objetivos educativos que han de estar presentes en el currículo de las áreas de lenguas, pero también en el conjunto de las áreas, pues es en ellas donde se contextualiza el aprendizaje de la competencia lectora al usar la lectura para aprender los contenidos correspondientes (Zayas, 2010a, p.113).

Cassany (2012) hace hincapié en que la escuela debe permitir el uso de nuevas tecnologías para no permanecer aislada del cambio “Porque internet es un invento tan prodigioso como la rueda, la escritura o la imprenta” (Cassany, 2012, p.44) Entonces, la escuela tiene un rol fundamental:

Habrá que enseñar a leer críticamente fotos, videos, audios y perfiles de redes sociales...Los profesores tendremos que explorar lo que hacen los alumnos fuera del aula, para conectar el currículo con su aprendizaje informal, invisible o expandido (Cassany, 2012, p.270).

Del mismo modo, López Gil (2016) refiere que las instituciones de nivel superior enfrentan estos desafíos para los cuales deben estar preparadas y así poder orientar a los estudiantes: “Nos encontramos ante la circulación de nuevas y tradicionales maneras de organizar la información, coexisten los soportes impresos y digitales, distintas modalidades de representación del conocimiento, así como tipologías textuales y géneros discursivos híbridos” (López Gil, 2016, p.59). Subraya que es necesario que en el nivel superior se analicen las formas en que leen digitalmente los jóvenes ingresantes para “...poder acercarnos a la comprensión de qué hacen cuando leen en pantallas, por qué, para qué, cómo, en qué condiciones, qué dificultades presentan y, a partir de ello, plantear posibles orientaciones desde las aulas” (López Gil, 2016, p.60) Y brindarles orientaciones o ayudas para leer digitalmente. Por estas razones, es necesario que los docentes establezcan puentes entre las prácticas vernáculas y las requeridas en las universidades. “Estos desafíos pueden convertirse en potencialidades si se asumen orientaciones que ayuden a los estudiantes a enfrentarse adecuadamente a las distintas demandas, sin sacrificar sus posibilidades de aprender, de construir, transformar y de comunicar el conocimiento” (López Gil, 2016, p.81). Se recomienda el acompañamiento desde las instituciones “Muchas de estas orientaciones no tienen que circunscribirse exclusivamente a la lectura digital, pues en la actualidad convergen distintos soportes y las prácticas de los estudiantes son híbridas, lo que enriquece y complejiza mucho más la labor de orientación” (López Gil, 2016, p.82).

Ballester e Ibarra (2016) aluden a que esta ampliación de los límites de la lectura hace imprescindible el abordaje en los diferentes niveles educativos de estas nuevas formas de leer y escribir. “Las metamorfosis derivadas de las nuevas prácticas de comunicación requieren sin duda, de una redefinición de los objetivos de (...) la lectura en los diferentes niveles educativos para poder abordarlas y suscitar el interés del alumnado por la lectura (Ballester e Ibarra, 2016, p.159) Porque la lectura es “...formadora, crítica y creadora, ayuda a leer el mundo, a los otros y a nosotros mismos, sea en papel, digital o en cualquier contexto” (Ballester e Ibarra, 2016, p.169) En la misma línea, otros expertos (Delgado Ackerman y Salmerón, 2018; Albarello, 2019) resaltan la necesidad de guiar a los estudiantes en el dominio de capacidades que les permitan leer comprensivamente en los diferentes soportes porque la lectura digital “...requiere de nuevas competencias de lectura/navegación, sumadas a las tradicionales dedicadas a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura” (Albarello, 2019, p.40).

Jaramillo (2019) insiste en la necesidad de formar a los estudiantes de nivel superior en la mediación pedagógica de la comprensión lectora de textos digitales para que la puedan incluir en sus planificaciones didácticas al momento de dar clases:

...la formación de futuros docentes necesita de nuevos instrumentos para guiar el proceso de comprensión lectora en las aulas, y, cómo las TIC han tomado un lugar en ellas, es necesario que el docente conozca cómo incluir en clase el uso de formatos hipermediales y físicos con la correspondiente disponibilidad de materiales didácticos (p.99)

Y recalca el rol fundamental del docente como mediador de la alfabetización digital en su cátedra, un docente permanentemente actualizado, que pueda integrar en sus clases las herramientas que le brindan las nuevas tecnologías digitales con las tradicionales.

...tiene un papel preponderante en la enseñanza virtual, ya que este es el encargado de diseñar herramientas y materiales de trabajo para los estudiantes. Sin un docente que controle las actividades por medio de la mediación, muy difícilmente se podría concebir la enseñanza virtual... (Jaramillo, 2019, p.105)

Desde el campo de las neurociencias, Wolf (2020) remarca la trascendencia de aprender a pensar en diferentes soportes desde los primeros años de la escuela para dedicar tiempo, atención y habilidades a la lectura profunda. Detalla, además, el reto de todo docente con la lectura bialfabetizada, es decir, con la lectura en soporte papel y digital. Explicita que es fundamental que se construyan hábitos de indagación crítica que estimulen el aprendizaje para ser ciudadanos responsables, reflexivos, analíticos y contemplativos. "En nuestras manos está que futuras generaciones desarrollos o no capacidades analógicas, empáticas, analíticas y creativas" (Wolf, 2020, pág. 151).

Fernández Fernández (2021) asevera que también la familia debe propiciar la lectura adecuada en sus hijos, no solo pedirle a la escuela que lo haga, los padres deben colaborar en esta tarea para lograr lectores que puedan seleccionar adecuadamente lo que leen y logren discernir entre la información verídica y la no confiable en la red.

Corresponde a los padres de familia fomentar un sano y exigente plan de lecturas para la adecuada educación de sus hijos, conscientes de la importancia de la lectura, tanto en la formación intelectual como en el correcto desarrollo de la personalidad y de las relaciones interpersonales. No podemos dejar exclusivamente en manos de los educadores y profesores esta tarea, y mucho menos confiar en la bondad de todos los contenidos de internet para que nuestros hijos elijan sin ningún criterio lo que leen, quizás sin considerar las consecuencias que tendrán en su personalidad y, por lo tanto, en su vida (Fernández Fernández, 2021, p.142).

Álvarez (2022) sostiene que al enseñar y aprender con tecnologías digitales se producen cambios que se manifiestan en la organización pedagógica del aula, la noción escolar de cultura y

conocimiento y las formas de producir el conocimiento. El aula sufre una reorganización a partir del uso de dispositivos conectados a Internet que modifican las prácticas. La noción de cultura y conocimiento aparecen moldeadas por los gustos y motivaciones de los usuarios. Y las formas de producir el conocimiento se ven enriquecidas con textos multimediales, interactivos e hipertextuales. En consecuencia, las formas de leer han tenido cambios significativos debido a los recursos digitales que han generado nuevos géneros discursivos, las autorías, las formas de difusión, las prácticas lectoras, las consignas, entre otros. Entonces, la formación de lectores digitales necesita que se planifiquen acciones educativas para que los estudiantes logren en sus dispositivos digitales operar adecuadamente con las aplicaciones, recursos, sitios, programas, pero también que puedan leer crítica y reflexivamente "...acciones que los comprometan con diversas situaciones de lectura mediadas por TIC y que promuevan el desarrollo de criterios para reflexionar críticamente sobre los recursos y las prácticas lectoras" (Álvarez, 2022, p.83). Para ello, es necesario que los docentes propicien en sus prácticas de lectura:

- Introducir dichas prácticas en todos los ámbitos de la vida escolar.
- Conformar una comunidad de interpretación y producción en el aula.
- Contrastar diversos medios en pantalla y en papel.
- Aproximarse a nuevos géneros y a la transmutación de los existentes.
- Ampliar el concepto de lectura y escritura para abarcar el trabajo con las imágenes y con otros lenguajes del mundo audiovisual.
- Atender a que los roles de lector y escritor se transforman en las prácticas usuales en el medio digital.
- Promover la reflexión sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- Conocer las empresas e instituciones que producen medios (Álvarez, 2022, p. 83-84)

Asimismo, Tabernero Sala y otros (2022) subrayan que desde las instituciones educativas se debe propiciar la formación de lectores digitales competentes:

destaca la formación de un lector competente, autónomo y crítico, capaz de comprender e interpretar textos escritos y multimodales que le permitan enfrentarse a los retos de la actual sociedad de la información. Con esta finalidad, entre las competencias específicas y los saberes básicos del área, se contempla la alfabetización mediática e informacional, cuya enseñanza hace hincapié en las estrategias para la búsqueda de información, el reconocimiento de la autoría, el manejo de diferentes fuentes documentales y la comparación, organización, valoración crítica y comunicación creativa de la información (p.4).

Finalmente, Lo Gioco (2023) asevera que en el nivel superior debe diseñarse, planificarse y desarrollarse la comprensión de textos digitales con “...prácticas, actividades y programas sistemáticos donde se combinen el campo de las tecnologías digitales con el de la educación y se evalúe en todo momento el impacto de estas herramientas en los procesos de orientación, enseñanza y aprendizaje” (p.11) porque los entornos hipermedia obligan al lector a usar otras estrategias diferentes a las usadas en papel para leer de forma dinámica, no secuencial, textos que fusionan imágenes, audios, videos, enlaces.

En conclusión, se pone énfasis en la necesidad de prever espacios destinados a la alfabetización digital de los estudiantes con el fin de lograr lectores competentes también en las pantallas. Tal como expresa González Sánchez (2016):

Las fronteras entre lo oral y lo escrito, los conceptos de lector, autor y texto, así como los procesos de lectura y de escritura, han sido retados por los modos de vivir, relacionarse y comunicarse en la era digital, y están experimentando una redefinición sin precedentes en la cultura contemporánea. Y nuestro deber es adaptarnos y tratar de entender (p.139)

2.2.3. Integración de lectura digital

La lectura comprensiva en pantalla se ha convertido en una competencia fundamental para quienes cursan estudios superiores, sobre todo para quienes ingresan. Esta situación se debe a que la manera en que los estudiantes procesan la información digital no solo influye en su rendimiento académico, sino también en su capacidad para adaptarse a los exigentes entornos universitarios y profesionales (Cassany, 2012; Ballester e Ibarra, 2016; Cordón García, 2016; Álvarez, 2022; Godoy, 2023; Lo Gioco, 2023; Sánchez Berajano, 2023, entre otros).

Por ello, es necesario que en los documentos destinados a los ingresos de los institutos de educación superior se propicie la comprensión lectora de textos digitales provenientes de las pantallas que los estudiantes manejan asiduamente. Así, es fundamental conocer las características tanto de esos textos propios del siglo XXI como de sus lectores; sus estrategias, los nuevos géneros entre los que se mueven, los obstáculos a los que se enfrentan y las competencias necesarias para ser eficaces lectores. Entonces, es esencial que desde las instituciones educativas se propicie y acompañe el proceso de alfabetización digital desde los inicios de los estudios superiores.

Los textos digitales presentan características distintivas que los diferencian de los textos en soporte papel. En primer lugar, son intangibles, están alojados en un dispositivo digital (Cassany, 2012) y poseen una estructura hipertextual que permite enlaces a otros textos y recursos que

favorecen la lectura multilineal (Álvarez, 2022). Además, son multimodales, es decir, integran diversos formatos en un mismo texto como imágenes, videos, audio, fotos, gráficos, imágenes (González Sánchez, 2016; Álvarez, 2022). También, son interactivos porque facilitan la participación de los lectores a través de comentarios y personalizaciones (Ballester e Ibarra, 2016; López Gil, 2016; Albarello, 2019; Álvarez, 2022). Son inacabados porque se actualizan y modifican constantemente, siempre están reconstruyéndose (López Andrada, 2018). Por otra parte, son accesibles (acceso multidireccional) desde múltiples dispositivos y plataformas. Su distribución es rápida, amplia y masiva lo que posibilita un alcance global inmediato que rompe con las fronteras políticas y administrativas (González Sánchez, 2016; Chartier, 2018) Otra peculiaridad es que permiten que el lector modifique el tamaño de la pantalla (modulación personal del texto) según sus necesidades (González Sánchez, 2016) y lea en cualquier sitio y momento (Albarello, 2019). Asimismo, admiten la escritura colaborativa que borra los límites lector-escritor convirtiendo a los lectores en escritores que cooperan con otros lectores-escritores (Álvarez, 2022) y la navegación en pantalla o scrolling (Albarello, 2019) por la cual los lectores se deslizan de texto en texto o entre imágenes o videos.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que los estudiantes que inician los estudios superiores manejan las Tic hábilmente, hecho que les permite leer en diversos y modernos dispositivos. Leen constantemente en innumerables páginas, sitios, fuentes; conectan textos mediante hipervínculos que les hacen posible diseñar sus propios itinerarios de lectura. Están hiperconectados casi permanentemente y realizan múltiples tareas. (Fuentes, Jiménez y Alvarado, 2020) Además, suelen conformar espacios de afinidad o comunidades de lectura virtuales para compartir gustos y preferencias sobre reseñas de películas, libros, mensajes, recetas de cocina, comentarios, etc. (Cordón García, 2018)

Sin embargo, los lectores en pantalla pueden tener inconvenientes con la lectura comprensiva. Por ejemplo, puede resultarles difícil evaluar la confiabilidad de las fuentes o pueden distraerse con los innumerables estímulos de la red. También, la falta de entrenamiento en comprensión digital y la multitarea pueden afectar la lectura profunda (López Gil, 2016; Chartier, 2018; Cordón García, 2016; Ballester e Ibarra, 2016; Wolf, 2020).

En consecuencia, es necesario promover -ya desde el inicio del profesorado- lectores digitales competentes que utilicen estrategias adecuadas (metacognitivas, activas, etc.) para facilitar su proceso de comprensión (Lo Gioco, Marder y Jaquenod, 2023; Sánchez-Bejerano, 2023) Un lector en pantalla necesita conocer el propósito de su lectura para poder elegir el itinerario adecuado entre los múltiples disponibles; necesita ser capaz de recurrir a sus saberes previos

para poder seleccionar las páginas relevantes de las innecesarias; debe poder integrar y evaluar críticamente la información de acuerdo a su propósito de lectura (Álvarez, 2022; Burin, 2020). Igualmente, los saberes tecnológicos, culturales y textuales favorecen la comprensión. También, un diseño de la página coherente; la selección personal del orden de lectura adecuado; la motivación para leer; la aplicación de estrategias metacognitivas, entre otras, facilitan la lectura comprensiva (Burin, 2020; González Sánchez, 2016; Herrada Valverde, 2017; Irrazabal y otros, 2015; Piovano, 2018; Burin, 2020; Kovak, 2020).

En este contexto, es crucial que los ingresantes conozcan los géneros digitales que van a encontrar en pantalla. Los estudiantes deben aprender a reconocer los diversos géneros empleados en la red para favorecer la comprensión. Estos géneros digitales pueden agruparse según el tiempo de interacción o según el origen del que provienen. Desde la perspectiva temporal, pueden sincrónicos, si la interacción es simultánea, o asincrónicos, si la interacción es diferida. Por su origen o procedencia, pueden ser diferidos, si provienen del papel y son adaptados, o autónomos, si son evoluciones de los adaptados, o autóctonos, si han surgido en la Red. Entre los géneros más habituales de la Web se destacan los artículos de Wikipedia, chats, fancictions, brooktrailers, Tuiteratura, correo electrónico o e-mail, el blog, la wiki, los muros de Facebook o Instagram, Twitter y WhatsApp; narrativas transmedia, entre otros (Cassany, 2012; López Gil, 2016; Albarello, 2019; Álvarez, 2022).

Por último, la lectura comprensiva en pantalla es una competencia clave íntimamente vinculada con los procesos de admisión en el nivel superior y con el éxito académico. Entonces, desde los institutos de nivel superior es necesario incluir estrategias que favorezcan la comprensión digital desde sus ingresos, así como propiciar luego la alfabetización constante mediante talleres o seminarios para lograr estudiantes exitosos (Zayas, 2010; Cassany, 2012; López Gil, 2016; Ballester e Ibarra, 2016; Albarello, 2019; Jaramillo, 2019; Wolf, 2020; Fernández Fernández, 2021; Álvarez, 2022; Lo Gioco ,2023; González Sánchez, 2016).

2.3. Metacognición

2.3.1. Conceptualización

Etimológicamente, el término metacognición proviene de la unión de los términos latinos *metá* y *cognoscere*. Podría decirse que es "...el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos, incluyendo la sensibilidad individual por la necesidad de utilizarla para organizar el pensamiento" (Roque Herrera y otros, 2018, p.296) En otras palabras, la metacognición es la capacidad para planear, supervisar y evaluar el propio comportamiento. Consiste en reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje para decidir qué estrategias

utilizar con la finalidad de continuar o modificar el plan elegido. Es una actividad estratégica porque se dirige a un fin o meta. Peronard Thierry (2002) aporta las siguientes precisiones sobre el término:

De hecho, el término metacognición lo propone Flavell (1984) para hablar de la cognición reflexiva, es decir, el pensamiento volcado sobre sí mismo: pensar acerca de lo que se sabe (metaconocimiento), acerca de lo que se está haciendo (habilidad metacognitiva) o acerca de lo que uno está sintiendo (experiencia metacognitiva) (Hacker, 1998) y, por lo tanto, no cabría hablar de una metacognición inconsciente o implícita (p.100)

Para López y Arciniegas (2004) la metacognición alude a la capacidad del lector de poder planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de lectura. Es la conciencia acerca del propio conocimiento para identificar qué necesita comprender, qué sucede mientras lee y cuál es su estado de comprensión del texto. Mediante la metacognición, el lector regula su propio proceso de comprensión usando estrategias adecuadas al tipo de texto y al propósito de la lectura. Actividades como hacer resúmenes, inferencias, focalizar lo esencial permiten una supervisión permanente del propio proceso:

El concepto de metacognición en sí mismo es antiguo y se ha aplicado en distintos campos: memoria, atención, solución de problemas, estrategias, comprensión del lenguaje, aprendizaje, pero en los últimos años ha tenido particular auge en relación específicamente con la lectura y los procesos de comprensión de textos. Dentro de este último campo, la metacognición hace especial énfasis en el papel activo del lector desde el momento mismo en que se enfrenta a un texto y durante todo el proceso de comprensión (...) Para lograr un proceso realmente eficaz, reflexivo, crítico de lectura para aprender, es necesario que el lector asuma el control, la supervisión y la evaluación permanentes de su propio proceso de comprensión. Y es aquí donde se habla entonces del papel que juega la metacognición (p.19).

Ahora bien, la metacognición está conformada por conocimiento metacognitivo, metas cognitivas, experiencias metacognitivas y uso estratégico. Estos elementos se interrelacionan para permitir que el lector lleve a cabo un proceso de lectura exitoso.

Las experiencias metacognitivas "...son reacciones o reflexiones espontáneas del aquí y ahora y juegan un papel muy importante especialmente cuando el lector detecta fallas cognitivas en su intento de procesar un texto y éstas le ayudan a remediar la situación" (López y Arciniegas, 2004, p.20-21) Estas prácticas reflexivas van incrementándose o modificándose a medida que pasa el

tiempo. Permiten al lector tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades para decidir qué estrategias son las más adecuadas para cada tarea.

El uso estratégico alude a la selección del procedimiento más adecuado para reparar el fracaso cognitivo percibido. “A nivel cognitivo: lo que necesito hacer para lograr progreso cognitivo. A nivel metacognitivo: lo que necesito hacer para controlar ese progreso, en términos de supervisión, solución de dificultades y evaluación de las soluciones” (López y Arciniegas, 2004, p.21) Permite decidir qué acción es la más pertinente. Por ejemplo, el uso estratégico permitirá revisar, seleccionar y evaluar qué estrategias utilizar. Antes del proceso cognitivo, el uso estratégico posibilita planificar qué estrategias usar según la tarea, según el propósito y según el tiempo con el que se cuenta. Durante el proceso, el uso permite supervisar los logros continuamente y buscar soluciones adecuadas. Después del proceso cognitivo, permite activar nuevas estrategias cognitivas para lograr una mejor comprensión y metacognitivas para evaluar la comprensión. De esta forma, la utilización de estrategias metacognitivas posibilita tanto nuevas experiencias como nuevos conocimientos metacognitivos.

El conocimiento metacognitivo-almacenado en la memoria a largo plazo- se construye sobre la base de tres variables que conforman una red: sobre las personas (conocimiento de carácter universal, conocimiento intraindividual y conocimiento interindividual), sobre la tarea y sobre la estrategia. E incluye la conciencia sobre cómo se interrelacionan estas variables para lograr realizar las metas cognitivas.

A su vez, el conocimiento metacognitivo se compone de dos partes: el conocimiento o conciencia sobre la tarea y el funcionamiento cognitivo; y el control o supervisión y autorregulación. Sin embargo, se destaca que la metacognición por sí misma no garantiza el aprendizaje porque no es un dominio técnico o rutinario de estrategias, sino que implica un uso intencional y dirigido a metas concretas y específicas. Pero, si se tiene conciencia, se puede controlar el propio proceso ya que el uso adecuado de estrategias de control produce mejorías en el desempeño.

Del mismo modo, Elisondo y otros (2016) definen a la metacognición como “... un subsistema de control dentro del sistema cognitivo, cuyo objetivo consiste en supervisar, planificar y regular sus procesos; hace a un procesamiento de alto nivel que permite al individuo monitorear, supervisar, autorregular y desarrollar estrategias para mejorar su cognición” (p.228).

Botero Carvajal y otros (2017) aportan que la autorregulación del proceso de aprendizaje es fundamental porque posibilita que el estudiante -al manejar sus emociones, pensamientos y procesos cognitivos - se sienta siempre motivado para aprender.

Por su parte, Alcas Zapata y otros (2019) afirman que la metacognición es el modo en que cada ser utiliza estrategias para consolidar su aprendizaje y ser exitoso académicamente. Es, dicho de

otro modo, una forma de autorregulación del propio proceso de aprendizaje que está íntimamente relacionada con la autonomía. “La necesidad de contar con estudiantes cada vez más autónomos en su aprendizaje, entendiéndose esto último como la capacidad de tomar decisiones y la posibilidad de actuar, motiva a que se siga profundizando teóricamente en el espacio metacognitivo” (p.37).

Para Calderón Araya (2023) la metacognición hace referencia al conocimiento del individuo con relación a sí mismo, a sus tareas, acciones, metas y experiencias metacognitivas. Permite que los sujetos puedan monitorear, planificar y secuenciar su propio proceso de aprendizaje para lograr el éxito mediante estrategias como reconocer ideas principales, evaluar el manejo del material, gestionar el estudio y el tiempo dedicado al mismo, entre otras. Estas acciones se pueden llevar a cabo durante la lectura o después de la misma.

En síntesis, la metacognición es la capacidad del estudiante de reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos, en este caso, sobre el proceso de comprensión de textos. Esta autorregulación consciente implica utilizar estrategias adecuadas para planificar, supervisar y evaluar las tareas destinadas a comprender con el fin de lograr el éxito académico.

2.3.2. La metacognición en el nivel superior

Los estudiantes que ingresan al nivel superior suelen encontrarse con dificultades para comprender textos. Por ello, propiciar estrategias que favorezcan la reflexión sobre el propio proceso de comprensión se torna imprescindible para subsanar esta problemática (Ochoa Angrino y Aragón Espinosa, 2005; Aragón de Moreno, 2014; Cerrón Lozano y Pineda Lozano, 2014).

Para Aragón de Moreno (2014) promover la comprensión mediante estrategias cognitivas y metacognitivas en las clases es fundamental. Recomienda que se incluyan actividades concretas para que los estudiantes, guiados por el docente, logren el aprendizaje significativo.

Bustos Córdova y García Montero (2021) proponen adecuar las estrategias metacognitivas a la especificidad de cada disciplina académica que estén cursando los estudiantes de nivel superior. La finalidad de esta sugerencia es favorecer la comprensión y producción de textos académicos, es decir, favorecer el desarrollo de la literacidad en cada espacio curricular.

Al respecto, varios expertos (Sanabria Rodríguez, 2014; Elisondo y otros, 2016; Roque Herrera y otros, 2018; Valenzuela, 2018; Alcas Zapata y otros, 2019; Otundo Briceño y Torres Lara, 2019; Bustos Córdova y García Montero, 2021) manifiestan que los estudiantes de nivel superior necesitan desarrollar habilidades metacognitivas para poder desempeñarse de forma autónoma en su proceso de aprendizaje y convertirse en críticos y reflexivos lectores y escritores. Y hacen

hincapié en que la metacognición es imprescindible para conseguir el éxito académico en la enseñanza universitaria "...la metacognición se convierte en una pieza fundamental y necesaria, ya que es un proceso esencial en la autorregulación y en el desarrollo de las funciones ejecutivas, acciones requeridas y valoradas en el mundo académico y profesional (Valenzuela, 2018, p.72) Es indispensable que se medie el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación para favorecer la literacidad en los estudiantes, sobre todo en quienes ingresan a los estudios superiores. La universidad debe fomentar -desde la planificación de las clases- el desarrollo de estrategias metacognitivas para lograr estudiantes que autorregulen su aprendizaje y se conviertan en autónomos ya que "...la metacognición es fundamental para que el estudiantado identifique y sea consciente de las fortalezas y debilidades de sus procesos cognitivos, pues su desarrollo adecuado implica un mejoramiento significativo del aprendizaje" (Otundo Briceño y Torres Lara, 2019, p.4)

Para ello, se precisan docentes que acompañen a sus estudiantes para que puedan aprender a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y les ayuden a independizarse paulatinamente con el fin de lograr el control de su propio proceso de formación. El rol del docente es clave: "En la enseñanza superior, el profesor se convierte en un orientador del proceso docente, fomentando estilos de aprendizajes creativos y autónomos que contribuyan a desarrollar la independencia cognoscitiva del estudiante" (Roque Herrera y otros, 2018, p.294)

En consecuencia, para facilitar la reflexión metacognitiva en sus estudiantes, los docentes de nivel superior pueden proponer diversas actividades. Por ejemplo, en la fase de planificación, detectar y explicar los de objetivos de enseñanza; preparar el entorno de trabajo; planificar y organizar los materiales y recursos disponibles; diseñar metas individuales y grupales; especificar los logros deseables y esperados; estimular actitudes positivas; estructurar las tareas académicas y las fases para su desarrollo. En la fase de monitoreo, asignar roles para el trabajo cooperativo; presentar estrategias; intervenir cuando sea necesario para ayudar al estudiante en las tareas; formular preguntas inductoras durante la práctica guiada; presentar ejemplos; monitorear las conductas de los estudiantes. Entre las estrategias de evaluación, se pueden mencionar la formulación de preguntas de autocuestionamiento durante la práctica autónoma; la presentación de mecanismos e instrumentos de valoración; la valoración final de una actividad de aprendizaje; la comprobación de los cambios generados en los estudiantes; el reajuste de actividades poco exitosas; la autovaloración de su propia actuación como docente (Delmastro, 2010)

Asimismo, es imperioso capacitar a los docentes en metacognición para que puedan preparar adecuadamente a sus estudiantes "...en beneficio del estudiantado de educación superior. Se

recomienda realizar capacitaciones al profesorado sobre estrategias metacognitivas de organización desde los primeros niveles de enseñanza, ya que, si son aplicadas a una situación particular, dan como resultado aprendizajes significativos” (Otundo Briceño y Torres Lara, 2019, p.12).

En síntesis, es fundamental propiciar el desarrollo de habilidades metacognitivas en el nivel superior. Los estudiantes universitarios que reflexionan sobre su propio proceso de comprensión son conscientes de sus debilidades y fortalezas, esto les permite seleccionar estrategias válidas para subsanar u orientar sus dificultades con el objetivo de alcanzar el éxito en sus estudios.

2.3.3. Metacognición y nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías constituyen, en el siglo XXI, una herramienta fundamental en el ámbito educativo. Es imposible concebir el proceso de enseñanza- aprendizaje sin el uso de las TIC. Por ello, utilizarlas con el fin de potenciar el desarrollo de habilidades metacognitivas en el nivel superior es crucial para propiciar estudiantes autorregulados. Elisondo y otros (2016) explican:

La tecnología es considerada como dimensión constitutiva del aprendizaje y del tipo de conocimiento que se construye. Implica prácticas pedagógicas innovadoras, tales como proyectos colaborativos, trabajos en red, formas bimodales de clases y uso de material hipermedia. Enseñar es más que la transmisión de información, implica por el contrario procesos de construcción de formas de comprender el mundo a través de la exploración, la experimentación, el debate y la reflexión (p.239)

La utilización de entornos virtuales de aprendizaje provee recursos interactivos que promueven la metacognición en sus usuarios. Entre los entornos más habituales, se encuentran Moodle, Canva, Blackboard, Edmodo, Google Classroom, Educaplay, Schology, Flipped Classroom (Aula Invertida), M-Learning (Mobile/Cellular Learning), B-Learning (Mixed o Mixed Learning), Gamificación del Aprendizaje, Educación Ampliada, Aprendizaje Basado en Problemas, ABR (Aprendizaje Basado en Retos), realidad virtual y realidad aumentada para la educación, entre otros. Al respecto, Ames Ramello (2019) comenta:

La gestión de medios digitales se facilita con la creación de multi-plataformas conocidas como LMS (Learning management system), las cuales permiten ordenar y servir de soporte a todos estos materiales. Los LMS constituyen sistemas de gestión de cursos y contenidos y ayudan a los estudiantes a desarrollar interacción virtual entre ellos y con el docente, compartir conocimientos, subir sus trabajos y desarrollar evaluaciones y encuestas online (p.170)

Por ejemplo, la plataforma de aprendizaje Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) es un tipo de LMS que posibilita que el estudiante realice actividades asincrónicas como completar formularios, resolver cuestionarios, participar en juegos, completar glosarios, entre otras, en el momento que considere propicio y obtenga la retroalimentación de forma inmediata. Esta devolución permite que revea sus problemas y rectifique el rumbo de su proceso de aprendizaje fomentando así la reflexión y autoevaluación propias de la metacognición. Moodle brinda un sistema integrado, un entorno virtual de aprendizaje personalizado, que permite el aprendizaje colaborativo (Ames Ramello, 2019).

De esta forma, los entornos virtuales favorecen el aprendizaje colaborativo, interactivo y compartido que no debe desaprovecharse en las instituciones educativas. Esto se debe a que las tecnologías digitales posibilitan a los usuarios buscar, seleccionar, procesar, utilizar, transmitir y compartir información (Elisondo y otros, 2016).

Por otra parte, el uso de blogs personales, diarios electrónicos, foros y portafolios digitales en los entornos educativos también contribuye al fomento de la metacognición. Estas herramientas digitales permiten a los estudiantes documentar su aprendizaje, reflexionar sobre su progreso, consultar dudas, participar en debates y recibir respuestas de sus compañeros y de sus docentes. La escritura reflexiva en estos formatos contribuye con el desarrollo de la metacognición porque propicia estrategias de producción, reflexión y autoevaluación del aprendizaje.

El impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) sobre la educación, propicia posiblemente uno de los mayores cambios en el ámbito de la Educación. A través de Internet y de las informaciones y recursos que ofrece, en el aula se abre una nueva ventana que nos permite acceder a múltiples recursos, informaciones y comunicarnos con otros, lo que nos ofrece la posibilidad de acceder con facilidad a conocer personalidades de opiniones diversas (Belloch, s.f., p.7)

En conclusión, las numerosas herramientas digitales y entornos de aprendizaje dinámicos y personalizados provenientes de las nuevas tecnologías, propician la reflexión personal y la autorregulación del aprendizaje en la educación superior. Estos recursos digitales innovadores facilitan el acceso a la información y propician el desarrollo de estudiantes autónomos y críticos.

2.3.4. Fases de la metacognición

Numerosos autores (Peronard Thierry, 2002; López y Arciniegas, 2004; Ochoa Angrino y Aragón Espinosa, 2005; Botero Carvajal y otros, 2017; Roque Herrera y otros, 2018; Alcas Zapata y otros, 2019; Otundo Briceño y Torres Lara, 2019; Bustos Córdova y García Montero, 2021; Calderón Araya, 2023) coinciden en expresar que la metacognición o capacidad para reflexionar sobre el

propio proceso de aprendizaje se efectúa en etapas o fases sucesivas: planificación (antes del proceso); supervisión (durante el proceso) y evaluación (después del proceso).

En la planificación se identifican los propósitos de lectura y objetivos, los saberes sobre el tema, el plan de acción y las estrategias que se usarán de acuerdo al texto. Para Angrino y Aragón Espinosa (2005) la planificación es un proceso intencional, es la preparación previa a una determinada actividad e implica reflexión para llegar a una meta mediante estrategias flexibles. Supone pasos, el primero es conocer la meta y los recursos para lograrla (materiales, recursos, tiempo, ayuda); luego, se depuran los pasos para alcanzar el objetivo propuesto. De estos dos pasos nace el plan que combina metas específicas y secuencias para alcanzar la meta.

Los planes proveen sugerencias para la acción que pueden ser aceptadas, rechazadas o modificadas durante el proceso (...) Uno de los beneficios que se reconoce a la planificación es la reducción del costo de llevar a cabo una acción que no conduzca a la consecución de la meta y a proveer estrategias flexibles para resolver un problema (p.181)

En la supervisión o monitoreo, se comprueba si se está siendo eficaz en el uso de estrategias, se enfoca la atención en lo relevante, se toman notas, se hacen preguntas al texto, se detectan fallas en la compresión y se decide qué hacer al respecto, releer; consultar otras fuentes; hacer resúmenes, aclarar palabras desconocidas, entre otras.

Cuando los estudiantes están leyendo, algunas de las acciones que realizan permiten inferir sus procesos de monitoreo-control. Por ejemplo, explicitar su estado de comprensión o no comprensión; establecer acciones para facilitar la comprensión como centrar más la atención, releer, leer más despacio; establecer acciones para organizar la información de lo que comprenden, elaborar mapas conceptuales, hacer resúmenes (Ochoa Angrino y Aragón Espinosa, 2005, p.181)

En la fase de evaluación, se miden los logros obtenidos en relación con los objetivos establecidos y su éxito. Jiménez Taracido y otros (2014) aclaran sobre esta fase:

Durante la fase de evaluación, el lector juzga si ha comprendido o no el texto y para ello, es esencial que sea capaz de detectar las dificultades o errores en lo que lee (...). Los juicios de metacomprepción del lector para ser correctos deben estar basados en el nivel real de comprensión, y así evitar situaciones donde, por ejemplo, el estudiante revise innecesariamente un texto bien comprendido o, lo que es peor, estudie un texto malentendido (p.289)

Roque Herrera y otros (2018) proponen que, luego de cada etapa, se presente una autoevaluación que le permita al estudiante observar si ha cumplido con los objetivos pautados

o ha detectado debilidades para poder diseñar estrategias con el fin de subsanarlas y lograr el éxito académico. Además, reiteran que la ejecución exitosa de las etapas o fases sucesivas asegura la comprensión lectora.

2.3.5. Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas son acciones intencionales y voluntarias para lograr la reflexión sobre el propio proceso de comprensión y así ratificarlo o rectificarlo y lograr el éxito, o sea, la comprensión. Entonces, un estudiante que utiliza estrategias metacognitivas puede comprobar si está realizando adecuadamente su proceso de comprensión o necesita rectificarlo. Para ello, es imprescindible el rol de la motivación: un estudiante motivado puede gestionar su aprendizaje asumiendo el control, supervisión y evaluación de su propio proceso de comprensión y desarrollar el pensamiento crítico (Botero Carvajal y otros, 2017). Al respecto, Solé (2012) explica que:

El lector que aprende tiene o establece un propósito claro para la tarea; planifica las estrategias de lectura más adecuadas para alcanzarlo, atendiendo a sus propios recursos y a las demandas específicas de la tarea; supervisa el progreso hacia la meta fijada, detectando eventuales problemas y tomando medidas para resolverlos, y evalúa el resultado de sus esfuerzos (p.53)

Para Cerrón Lozano y Pineda Lozano (2014) los lectores expertos son conscientes de las dificultades del propio proceso cognitivo, entonces buscan alternativas válidas para subsanar esos problemas, sin esa conciencia no es posible buscar medidas para superar las limitaciones. Por esto, es necesario que el lector identifique cómo lleva a cabo la tarea, dónde hay fallas y cómo puede mejorar el proceso. Los lectores autorregulados usan estrategias adecuadas para mantener la comprensión, organizar la información y establecer relaciones entre lo comprendido y la tarea a realizar. Y, si no comprenden, detectan el problema y buscan las estrategias más convenientes para solucionarlo. Entre los problemas más frecuentes están las fallas atencionales, la falta de saberes previos sobre el tema, la falta de motivación, entre otros.

Las estrategias tienen carácter consciente, por ello, aumentan con la edad puesto que a medida que se crece, se es más consciente de lo metacognitivo. Además, necesitan que el lector sepa con claridad cuál es la finalidad que persigue su lectura para decidir por una estrategia adecuada a ese fin. Un estudiante autocompetente se compromete activamente con su proceso de aprendizaje y selecciona las estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas a la tarea que va a realizar, lo que incide en su rendimiento académico (Peronard Thierry, 2002; Jiménez Taracido y otros, 2014).

Asimismo, se dan en forma recurrente e interactiva. Es decir, se consideran como un grupo de procedimientos necesarios para la ejecución de un plan ideado por el estudiante para lograr el aprendizaje exitoso. Las estrategias metacognitivas son acciones encaminadas a conocer los procesos cognitivos propios, cómo utilizarlos y redireccionarlos o cambiarlos según el contexto y los objetivos propuestos (Roque Herrera y otros, 2018).

Las estrategias metacognitivas para comprender textos pueden agruparse según la etapa del proceso en la que puedan utilizarse: planificación (antes del proceso); supervisión o monitoreo (durante el proceso) y evaluación (después del proceso) (López y Arciniegas, 2004; Ochoa Angrino y Aragón Espinosa, 2005).

En la fase de planificación, algunas estrategias metacognitivas son:

Observación de los elementos paratextuales.

Activación de saberes previos sobre el tema: el lector experto posee saberes previos amplios, una buena capacidad de memoria, velocidad para decodificar y corregir conceptos, es hábil para establecer inferencias y posee habilidades metacognitivas para monitorear su lectura (Cerrón Lozano y Pineda Lozano, 2014)

Anticipaciones sobre el contenido: anticipar el contenido del texto o predecirlo es importante porque posibilita reconocer las ideas sobre el tema a estudiar o leer y ayuda a reflexionar sobre la tarea a realizar (Berrocal y Ramírez, 2019)

Identificación del propósito de lectura: conocer para qué se lee es fundamental. No se lee de igual forma un texto literario que un apunte de clase o una receta de cocina; tampoco se realiza el mismo proceso cognitivo para identificar las ideas principales de un texto que para sacar conclusiones o escribir un juicio crítico sobre un determinado tema (Cerchiaro Ceballos y otros, 2011).

Formulación de preguntas sobre el texto: esta estrategia suele utilizarse en las tres fases de la metacognición.

En la fase de monitoreo, las estrategias metacognitivas más utilizadas son:

Formulación de preguntas sobre el texto: es clave el rol clave de la formulación de preguntas como estrategia metacognitiva ya que profundizan la comprensión y colaboran en solucionar posibles problemas. Formular preguntas adecuadas requiere de entrenamiento y que es necesario tener en cuenta que-debido a que las habilidades metacognitivas se desarrollan tardíamente-, la formulación de preguntas variará según la edad de los lectores. Los lectores más jóvenes suelen formular preguntas más confusas o inmaduras, más breves, más genéricas que los lectores de edades más avanzadas. (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2007)

Aclaración del vocabulario desconocido: los estudiantes consultan diccionarios en línea, otros, intentan inferir el significado de los términos desconocidos por contexto o mediante otra estrategia de desambiguación.

Relectura de fragmentos confusos o del texto completo.

Toma de apuntes mientras se va leyendo en soporte papel o digital.

Parafraseo del contenido del texto: puede realizarse de forma oral o escrita.

Revisión de la información leída previamente.

Realización de autopreguntas sobre lo leído.

Consulta de materiales de referencia como ayuda: artículos académicos, videos, diccionarios, manuales, entre otros.

Subrayado de ideas principales del texto.

Discusión de las ideas del texto con otros: los estudiantes suelen comentar sus lecturas con compañeros de estudio en forma presencial o virtual.

Producción de resúmenes a partir de la lectura.

Producción de diarios de aprendizaje grupales.

Producción de bitácoras individuales.

Producción de portafolio digital (e-portafolio)

En la fase de evaluación, las estrategias metacognitivas pueden ser:

Formulación de preguntas sobre el texto.

Realización de organizadores gráficos: en papel o digitales (mapas mentales)

Completamiento de formularios digitales.

Realización de crucigramas digitales.

Utilización de plataformas virtuales educativas. (Novoa-Castillo y otros, 2021).

Cabe destacar que los estudiantes de mejor desempeño académico utilizan con más frecuencia estrategias colaborativas, particularmente de lectura autogestionada con otros, de discusión productiva y estrategias de resolución de problemas, especialmente de relectura. “De esta forma, los estudiantes de alto desempeño parecen poseer un conocimiento más amplio con respecto a sí mismos como lectores en contexto, a las tareas de lectura y a las estrategias apropiadas para resolverlas” (Calderón Araya, Velásquez y Navarro, 2023, p.286). Además, autogestionan lecturas complementarias para mejorar sus prácticas académicas sin que esto sea solicitado desde la institución.

Por el contrario, los estudiantes de bajo desempeño prefieren utilizar estrategias globales de lectura con más asiduidad ya que, a partir del análisis general del texto y la situación de lectura,

pueden establecer un entorno propicio (espacios, participantes y artefactos). Sus prácticas lectoras se limitan a las solicitadas por la institución escolar (Calderón Araya, Velásquez y Navarro, 2023).

En lo relativo al abordaje de la metacognición en las clases, Roque Herrera y otros (2018) destacan que requiere de un proceso en etapas sucesivas: la instrucción explícita en la que el docente explica a sus estudiantes qué estrategias utilizarán y en qué etapas (planificación, supervisión y evaluación) y por qué; la práctica guiada en la que el docente dará los elementos que no estén al alcance de los estudiantes para lograr la autorregulación; la práctica cooperativa con los pares ya que todos los miembros son responsables de la tarea; la práctica individual en la que el alumno es el responsable de la tarea. Luego de cada etapa del proceso formativo, se aconseja proponer una autoevaluación que le permita al estudiante observar si ha cumplido con los objetivos pautados, así como sus debilidades a partir de las cuales podrá diseñar estrategias para remediar los problemas y comprender lo que lee.

2.3.6. La bitácora, el diario de aprendizaje colaborativo y el portafolio digital como estrategias metacognitivas en el nivel superior

En el nivel superior, las estrategias metacognitivas desempeñan un rol crucial en el aprendizaje porque los estudiantes necesitan desarrollar capacidades de autorregulación y pensamiento crítico. En este contexto, la bitácora, el diario de aprendizaje y el portafolio digital son herramientas esenciales. Las tres contribuyen a fomentar la autorreflexión, la organización y la conciencia sobre el propio proceso de comprensión mediante la documentación del proceso de aprendizaje. Así, su implementación favorece el desarrollo de estudiantes más críticos, reflexivos, autónomos y eficientes.

2.3.6.1. La bitácora como herramienta metacognitiva en el nivel superior

La bitácora -término proveniente del mundo de la marina- es una herramienta metacognitiva muy valiosa para mejorar la comprensión lectora en el ámbito de la educación superior. Para los marinos, la bitácora es un cuaderno que se guarda en el armario de la brújula donde se registra todo el trayecto realizado (Vera, s.f.). En la actualidad, una bitácora es un cuaderno o una publicación en la que se lleva un registro escrito de diferentes acciones. Se organiza cronológicamente, lo que facilita la revisión de los contenidos anotados. Es el cuaderno diario en el que los estudiantes documentan sus experiencias de lectura, sus reflexiones personales, sus dudas, sus esperanzas, sus estrategias más eficaces para comprender, así como sus fortalezas y debilidades durante el proceso de comprensión. En otras palabras, es, en educación, un diario

de clase. Es una estrategia didáctica que posibilita el desarrollo de las competencias necesarias para lograr el aprendizaje autónomo. Palomero y otros (2005) explicitan que la bitácora es:

El cuaderno de bitácora es el resultado de una búsqueda a través de libros, lecturas, noticias, aconteceres y experiencias. El testimonio escrito, la expresión personal y vital, de una aventura de navegación por el mundo del conocimiento y de la vida, y también por la conciencia profunda, por el mundo interior, cuyos resultados se transcriben en una serie de textos cortos, redactados al estilo de un diario personal. Un diario que luego se enriquece con el trabajo de grupo, con las aportaciones y comentarios de los compañeros de clase y del profesor, que, tras navegar por la misma o similares rutas, terminan descubriendo juntos, de forma dialéctica y experiencial, nuevos rumbos (p. 3)

Este registro individual manuscrito puede incluir valoraciones personales sobre la lectura, comentarios sobre la experiencia de lectura realizada, síntesis o resúmenes de textos, ejercicios prácticos, preguntas que surjan durante la lectura, autopreguntas, reflexiones personales sobre el contenido y las estrategias utilizadas, posibles planes para futuras lecturas, entre otros. Al mismo tiempo, puede remitir a libros de consulta en papel o digitales, links que el lector ha consultado, videos que ha observado para aclarar dudas, etc. En otras palabras, todo lo que el estudiante considere pertinente porque hace a su proceso de aprendizaje, puede ser incluido en la bitácora para reflejar el proceso de aprendizaje (Vera Pérez, s.f.)

En síntesis, utilizar, en la actualidad, el cuaderno de bitácora como herramienta de metacognición sobre el proceso de comprensión de textos a lo largo del cursado de un espacio curricular para que los estudiantes registren su proceso de aprendizaje, posibilita la reflexión personal acerca del propio proceso de lectura y, a su vez, propicia la producción escrita. Es una estrategia didáctica que desarrolla competencias y contribuye a lograr que los estudiantes autogestionen su propio aprendizaje, lo organicen, detecten sus fortalezas y debilidades y logren mejorar su rendimiento académico. Palomero (2005) dice que "...es para ellos una herramienta de navegación por los mares del conocimiento y por las aguas profundas de nuestro propio mundo interior (p.809)

2.3.6.2. El diario de aprendizaje colaborativo como herramienta metacognitiva en el nivel superior

El diario de aprendizaje es una estrategia de metacognición que permite a los estudiantes reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, identificar sus fortalezas y debilidades, y desarrollar habilidades de autorregulación de su proceso de comprensión. Por ello, su uso es aconsejable en el nivel superior.

La escritura del diario de aprendizaje es una técnica mediante la cual el aprendiente escribe sobre las experiencias, vividas tanto dentro como fuera del aula, relativas a su proceso de aprendizaje. Su elaboración supone importantes ventajas no solo para el alumno sino también para el profesor y el investigador (Centro Virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE, 2024).

En el diario de aprendizaje, que puede ser digital o manuscrito, los estudiantes registran, grupalmente y al finalizar la clase, sus reflexiones y experiencias sobre el proceso de comprensión, sus dudas e inquietudes, sus estrategias para subsanar errores y realizar ajustes. El trabajo colaborativo contribuye significativamente a desarrollar la autonomía, el compromiso grupal y la capacidad de aprender a aprender de los estudiantes a la vez que le permite al profesor revisar periódicamente las producciones de sus alumnos.

Igualmente, esta práctica le permite al docente realizar una autocrítica sobre su tarea, revisarla, reajustarla o modificarla en función de las reflexiones de sus alumnos. Con la lectura de los diarios, el docente obtiene información sobre el desarrollo del proceso de sus estudiantes, sus inconvenientes, sus fortalezas y debilidades; los factores personales, afectivos, socioculturales y cognitivos que influyen en su aprendizaje. Es decir, el profesor puede usar los diarios de aprendizaje como fuente de información, autoevaluación y autocrítica de su práctica para encauzarla o direccionarla según las necesidades de sus alumnos.

En síntesis, el diario de aprendizaje colaborativo es un instrumento que favorece el desarrollo del proceso metacognitivo de los estudiantes al propiciar el pensamiento profundo y la reflexión sobre lo que sucede mientras se aprende, “su uso resulta enriquecedor porque facilita el almacenamiento y la recogida de datos, así como la reflexión para la construcción del conocimiento. Es decir, representan un registro sistemático que puede realizarse individual o grupalmente” (Muñoz, Oria y Regalado, 2023, p.14). Además, posibilita al docente autoevaluar su práctica mediante la lectura de los diarios de sus alumnos.

2.3.6.3. El portafolio digital (e-portafolio) como herramienta metacognitiva en el nivel superior

El portafolio digital o e-portafolio es una herramienta que coopera con el desarrollo de la metacognición en el nivel superior. “El E-portafolio es un instrumento que contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje, que ayuda a que el alumnado sea consciente de este, acercándole progresivamente a un aprendizaje autónomo y responsable” (Moreno Crespo y otros, 2014, p.83) Mediante la utilización de portafolios digitales los estudiantes pueden reunir y organizar el trabajo realizado en un espacio disciplinar a lo largo de un tiempo prefijado, lo que les permite observar e identificar sus progresos, fortalezas y debilidades. Este proceso de reflexión y autoevaluación es crucial para desarrollar la metacognición porque fomenta la conciencia sobre

los propios procesos de aprendizaje y la capacidad para planificar, monitorear y evaluar sus estrategias de estudio.

El portafolio digital reúne prácticos, guías, presentaciones, apuntes, diarios de aprendizaje, gráficos, videos, entre otros, que documentan y evidencian el desarrollo del aprendizaje. Esto permite al estudiante tener un diagnóstico y registro constante de su evolución. Según Moreno Crespo y otros (2014) el portafolio es un instrumento educativo que pretende reunir una serie de trabajos y actividades que evidencian la marcha del proceso de aprendizaje y favorece la evaluación de competencias.

Además, los portafolios digitales no requieren una creación compleja, se originan a partir de blogs, wikis, power, web, word o entornos virtuales como Moodle. Es decir, son de fácil acceso para un estudiante del siglo XXI. Por otra parte, se pueden actualizar constantemente permitiendo así visibilizar la marcha del proceso de aprendizaje e implican creatividad en su construcción.

Sánchez Santamaría (2012) destaca que los portafolios digitales pueden considerarse como carpetas virtuales que reúnen procesos de enseñanza y aprendizaje e investigación y reflexión. En los e-portafolios los estudiantes van escribiendo sobre sus reflexiones personales, sus inquietudes, sus intereses y habilidades, sus resultados de aprendizaje, sus críticas al desarrollo del proceso de aprendizaje. “El e-Portafolio es una herramienta didáctica fundamental para posibilitar procesos de autorreflexión sobre fortalezas, debilidades, dificultades, progresos y éxitos de cada estudiante (...) siendo de gran utilidad para reforzar la dimensión reflexiva y crítica del estudiante en formación” (p.33)

En este sentido, el portafolio digital es una herramienta potenciadora de habilidades como la organización, la selección, la comunicación, la creatividad y el pensamiento crítico. Este instrumento contribuye a originar procesos de feed-back entre el estudiante y su propio aprendizaje. También, le ayuda a tomar conciencia de lo que aprende y cómo aprende, así, mejora su capacidad de autorregulación y autonomía.

A su vez, la utilización de portafolios digitales contribuye a mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación en la educación superior. Es una estrategia oportuna para propiciar la evaluación continua y formativa ya que facilita el seguimiento del desarrollo académico. El docente, mediante la lectura de portafolios digitales, puede reflexionar sobre su práctica y rever o no sus estrategias de enseñanza. El portafolio “facilita los procesos reflexivos del docente entorno a la enseñanza, es decir, puede servir para generar situaciones de investigación-acción en las que el profesor obtenga un conocimiento práctico sobre su sistema de enseñanza y desarrollo profesional” (Sánchez Santamaría, 2012, p.34).

En conclusión, la utilización de portafolios digitales favorece el desarrollo de la metacognición en el nivel superior puesto que impulsa la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, la integración de la tecnología y la creatividad. Es una valiosísima herramienta que permite al estudiante ser consciente de su proceso de aprendizaje y le ayuda a convertirse, progresivamente, en autónomo y responsable.

2.3.7. Integración de metacognición

La metacognición refiere a la capacidad para reflexionar sobre el propio proceso cognitivo. Implica la capacidad de planear, supervisar y evaluar el propio proceso de comprensión (Roque Herrera y otros, 2018). Concretamente, involucra tanto el conocimiento de las estrategias cognitivas que utiliza un lector para comprender, como la capacidad de regular y ajustar los procesos para mejorar el rendimiento y la eficiencia académicas. Es una actividad estratégica que permite que el lector sea consciente de sus fortalezas y debilidades.

Tal como explicitan los autores vistos anteriormente, la metacognición se realiza en etapas sucesivas. Las fases son: planificación (antes del proceso); supervisión (durante el proceso) y evaluación (después del proceso). Estas facilitan el aprendizaje y la solución de problemas.

En la primera fase de planificación se reconocen los propósitos de lectura y objetivos, los saberes sobre el tema, el plan de acción y las estrategias que se usarán de acuerdo al texto. Es la preparación previa a la lectura. Requiere reflexión para planear adecuadamente el proceso de lectura y crear un plan ordenado.

Durante la fase de monitoreo o supervisión, el lector evalúa constantemente su proceso en relación con los objetivos propuestos, toma decisiones y realiza ajustes para subsanar las posibles fallas o problemas de comprensión. Algunas estrategias utilizadas en esta etapa son la relectura, la toma de notas, la consulta a otras fuentes, la realización de resúmenes, entre otras. La tercera fase o evaluación implica una reflexión crítica sobre el desempeño y los resultados obtenidos después de leer. El lector analiza qué estrategias han resultado efectivas, cuáles no lo fueron y cómo mejorar en el futuro.

Los autores mencionados en este apartado coinciden en que, durante la realización de estas fases, el lector utiliza estrategias metacognitivas. Las estrategias son acciones intencionales y conscientes para llevar a cabo el proceso de comprensión. Permiten ratificar o rectificar el rumbo con el fin de comprender. Entre las más comunes se encuentran la identificación del propósito de lectura, la observación del paratexto, la formulación de preguntas sobre el texto, la relectura, la realización de resúmenes u organizadores gráficos, la consulta de materiales de referencia, la discusión de las ideas del texto con otros lectores, el completamiento de formularios y crucigramas digitales, escritura de diarios de aprendizaje, escritura de bitácoras,

realización de portafolios digitales, entre otros.

En este marco, cabe destacar la producción de bitácoras como estrategia metacognitiva valiosísima en el inicio de los estudios superiores ya que facilita la reflexión personal sobre el propio proceso de comprensión. La escritura de bitácoras fomenta la reflexión al permitir registrar cotidianamente progresos y dificultades.

De igual modo, el diario de aprendizaje colaborativo propicia la reflexión metacognitiva sobre el proceso de comprensión favoreciendo la autogestión del proceso de aprendizaje. Asimismo, favorece el trabajo en equipo y es un canal de comunicación académica y personal entre estudiantes y la docente que lee clase a clase las reflexiones grupales de sus estudiantes.

Por otra parte, es necesario el uso de herramientas tecnológicas (blogs personales, diarios electrónicos, foros y portafolios digitales) y entornos virtuales de aprendizaje (Moodle, Canva, Blackboard, Google Classroom, Educaplay, Schology, Flipped Classroom, M-Learning, B-Learning, Gamificación del Aprendizaje, entre otros) en las aulas para potenciar el proceso de reflexión personal sobre el proceso de aprendizaje. Las nuevas tecnologías contribuyen a la formación de lectores autorregulados y críticos.

Al respecto, otra valiosa herramienta proveniente de las nuevas tecnologías es el portafolio digital. Este es un eficaz instrumento para potenciar el desarrollo de la metacognición en los estudios superiores. Mediante esta estrategia, los estudiantes documentan, organizan y comunican los avances de su proceso de aprendizaje. Es la “...historia documental estructurada de un conjunto (...) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que solo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación” (Sánchez Santamaría, 2012, p.33) A su vez, los docentes – con la lectura de portafolios-autoevalúan su práctica.

Entonces, en el contexto de la educación superior, la metacognición adquiere una relevancia especial debido a la complejidad de las lecturas y la necesidad de una mayor autorregulación en el aprendizaje. Los estudiantes universitarios deben desarrollar estrategias para convertirse en autogestores de su propio proceso gestionando su tiempo, identificando estrategias apropiadas y tomando decisiones adecuadas para comprender. Lograr autorregular el aprendizaje es crucial en la universidad porque permite a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar sus estrategias de aprendizaje de manera efectiva en diferentes contextos y disciplinas. Además, la metacognición fomenta el pensamiento crítico y reflexivo, lo que la convierte en una pieza clave para conseguir el éxito académico en la enseñanza universitaria (Ochoa Angrino y Aragón Espinosa, 2005; Aragón de Moreno, 2014; Cerrón Lozano y Pineda Lozano, 2014; Valenzuela, 2018; Bustos Córdova y García Montero, 2021).

En cuanto a los docentes de nivel superior, es necesario que se ocupen de fomentar habilidades como capacidad de atención, recursos de memoria, estrategias de organización y ejecución de razonamiento, habilidades metacognitivas (planificación, regulación, supervisión) para garantizar que los estudiantes comprendan lo que leen. Es decir, deben desarrollar prácticas pedagógico-didácticas orientadas a promover alfabetizaciones específicas que permitan promover estudiantes autónomos (Elisondo y otros, 2016).

En conclusión, la metacognición es una habilidad fundamental que permite a los estudiantes ser conscientes gestores de su propio proceso de comprensión. Por ello, fomentar el desarrollo de estrategias metacognitivas en los estudios superiores es esencial para lograr lectores críticos, reflexivos y exitosos.

2.4. Conclusión del capítulo

En síntesis, este marco teórico permitirá caracterizar el proceso de comprensión lectora, la comprensión de textos digitales y el proceso de metacognición, elementos esenciales para elaborar tanto el instrumento de análisis de los documentos realizados para el ingreso 2021-2022 como nuestra propuesta de mejora de la comprensión lectora para su potencial uso en los próximos ingresos a los profesorados de educación secundaria de los institutos de formación docente de gestión estatal del Este de la provincia de Mendoza.

3. METODOLOGÍA

La finalidad del presente capítulo es explicar la metodología utilizada para llevar a cabo el desarrollo de este trabajo de tesis. En primer lugar, se definirá el tipo de investigación y el diseño. Luego, se especificarán características de la población y la muestra analizadas para producir la propuesta de mejora. Por último, se proporcionarán detalles del instrumento de análisis diseñado para examinar los cuadernillos y a partir del cual se elaboró la propuesta de mejora. Según Cubo (2012), “El tipo de investigación depende de la revisión de la bibliografía, es decir, del grado de desarrollo del conocimiento respecto del tema abordado, a partir del planteo del problema” (p.122). Nuestra propuesta consiste en un **estudio descriptivo, analítico, documental y transversal** sobre el enfoque didáctico de un corpus conformado por los cuadernillos de comprensión para el ingreso 2021-2022 de los institutos de nivel superior dedicados a la formación de docentes de educación secundaria del Este de la provincia de Mendoza.

Es **descriptivo-analítico** porque “tiene como objetivo central lograr la descripción o caracterización del evento de estudio dentro de un contexto particular” y “estudia sus componentes de manera exhaustiva para comprenderlo con mayor profundidad (Hurtado de Barrera, 2000, p. 223 y 269). Hernández Sampieri (2014) destaca que la investigación descriptiva “...busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno que se someta a un análisis” (p.80). En el caso de esta investigación, se busca describir detalladamente los documentos preparados para mediar la comprensión lectora en el ingreso a los profesorados de educación secundaria 2021-2022. Con este objetivo, se describe y analiza cómo se presenta y cómo se propone la mediación de la comprensión lectora. Se detalla cómo se estructura y organiza el documento, qué actividades se enuncian, cuáles se plantean someramente, cuáles no se presentan y si se tienen en cuenta o no las fases del proceso de comprensión, es decir, lectura exploratoria, lectura analítica y representación de la información del modelo cognitivo de Zalba (2009). Esta descripción conlleva implícito un análisis crítico de las fuentes primarias seleccionadas para este trabajo.

Es **documental** porque analiza materiales escritos “con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio” (Bernal, 2010, p. 111). En este caso, las fuentes documentales corresponden a los cuadernillos de comprensión 2021-2022 diseñados para el ingreso a los profesorados de educación secundaria de los institutos de nivel superior de la zona Este de Mendoza. Los establecimientos son: Instituto de Formación Docente y Técnica 9-006 “Profesor Francisco Humberto Tolosa” de Rivadavia; Instituto de Educación Superior 9-028 “Prof. Estela S. Quiroga”

de Santa Rosa; Instituto de Educación Superior 9-001 "Gral. José de San Martín" de San Martín e Instituto de Educación Superior 9-005 "Fidela Amparán" de La Paz.

Es **transversal o transeccional** porque “recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo” (Hernández Sampieri, 2010, p.151). En este caso, los datos provienen de los documentos para el ingreso de los años 2021- 2022.

Por otra parte, según el grado de generalización, la investigación realizada es **de acción** ya que, mediante la elaboración de una propuesta de mejora de la comprensión lectora, pretende generar cambios en la realidad estudiada (Cubo, 2012). Es decir, la producción de la propuesta integral de comprensión tiene como objetivo contribuir a mejorar la comprensión lectora de los ingresantes a los profesorados de educación secundaria de los institutos de formación docente de gestión estatal del Este de la provincia de Mendoza.

En cuanto **al diseño del objeto de estudio**, por tratarse de una investigación transversal, el diseño elegido es **no experimental descriptivo** ya que caracteriza y compara los documentos de comprensión para el ingreso de los institutos de la zona Este de Mendoza.

Por otro lado, en este caso, la **población** está constituida por todos los cuadernillos de comprensión utilizados para el ingreso en los institutos de formación docente de nivel superior de Mendoza. La **muestra** está conformada por los cuadernillos de comprensión para el ingreso 2021-2022 a los profesorados de educación secundaria de la zona Este de Mendoza. Nuestro recorte consiste en doce profesorados, distribuidos en los cuatro establecimientos mencionados en párrafos anteriores. Es importante destacar que la elección de estos institutos se debió, en primer lugar, a la significatividad que pensamos adquirirá el análisis de esta muestra al posibilitar una representación general de lo que sucede con esta problemática a nivel provincial. En segundo lugar, a la cercanía geográfica, que nos facilitó el acceso a la información necesaria para nuestro trabajo. La investigación se propuso, entonces, a partir del marco teórico, confeccionar un instrumento de análisis para identificar fortalezas y debilidades de cada documento. A partir de los resultados obtenidos, se elaboró una propuesta de mejora de la comprensión lectora.

3.1. Instrumento de análisis

Para realizar el análisis de los documentos y la propuesta integral de comprensión, se partió de la realización del marco teórico. El mismo se conformó por trabajos que permiten abordar la comprensión lectora, la comprensión lectora en pantallas y la metacognición.

Luego, se confeccionó un **instrumento** para analizar los cuadernillos de ingreso a los profesorados de los institutos superiores de formación docente de gestión estatal del Este de la provincia de Mendoza. El objetivo fue indagar las fortalezas y debilidades de las propuestas de comprensión proporcionadas por los cuadernillos de nivelación 2021-2022. El **instrumento de análisis** tuvo en cuenta los siguientes ítems:

A-Contexto de la institución de donde proviene el cuadernillo:

En el contexto de la institución se observaron los siguientes datos:

- Datos institucionales
- Oferta educativa
- Características de la población estudiantil

B- Descripción del documento

La descripción del cuadernillo incluyó los siguientes datos:

- Autores
- Destinatarios
- Estructura general

C- Análisis de la fuente

Este apartado se subdividió en tres grandes bloques:

1-Comprensión lectora

Se observó si los documentos respetan las fases del modelo didáctico de Zalba (2009) según el cual el proceso de comprensión se organiza como una secuencia lógico-cognitiva en pasos o momentos relacionados entre sí. Se verificó la presencia de las fases de lectura exploratoria, lectura analítica y representación de la información. Se detalló qué estrategias se utilizaron en cada una.

También, se investigó si cuentan con actividades para trabajar estrategias léxicas, superestructurales, macroestructurales, microestructurales (Cubo, 2007); y estrategias para lograr la lectura inferencial y profunda (Wolf, 2020).

2-Comprensión lectora en pantallas

Se observó si se proponen textos digitales en las propuestas de comprensión. Se determinó si se trabajan sus características particulares.

3-Metacognición

Se exploró si los documentos plantean actividades de metacognición. Se detalló si en las mismas se respetan las fases del proceso de metacognición (planificación, monitoreo o evaluación y evaluación) y si se proponen estrategias como la bitácora, el diario de aprendizaje y el portafolio digital.

Las acciones anteriormente descriptas permitieron visualizar fortalezas y debilidades de los documentos de comprensión destinados al ingreso a los profesorados de educación secundaria.

3.2. Proceso de realización de la Propuesta integral de comprensión

Una vez obtenidos los resultados del análisis de los documentos para el ingreso, se procedió a escribir una **propuesta de mejora**. Se realizó una propuesta integral de comprensión lectora para el ingreso a los profesorados de educación secundaria de los Institutos de Formación Docente de la zona Este. Se la considera integral porque contempla una serie de pasos interrelacionados entre sí para lograr la lectura profunda (Wolf, 2020), incorpora estrategias específicas para mediar la lectura en pantallas y promueve el uso de la metacognición. Las fases que integran este proceso son:

- ✓ Lectura inicial o de reconocimiento
- ✓ Lectura en profundidad o crítica
- ✓ Esquematización de la información
- ✓ Metacognición

En la fase de **lectura inicial o de reconocimiento** se propusieron estrategias para acceder a saberes previos, identificar el contexto de producción, tipo de soporte, reconocer elementos paratextuales, predecir el contenido y el género discursivo, indicar el tipo de título.

En la etapa de **lectura en profundidad o crítica**, se formularon preguntas para determinar el tema y ratificar o rectificar la hipótesis inicial, estrategias para mediar el significado de términos desconocidos (estrategias léxicas), estrategias superestructurales para reconocer la organización global del texto, los elementos paratextuales, actividades para trabajar la progresión temática (estrategias microestructurales), preguntas para determinar el género discursivo, actividades para reconocer las relaciones lógico semánticas en que se organiza el discurso, actividades para identificar ideas nucleares y periféricas (estrategias macroestructurales), preguntas inferenciales.

También, en esta fase, se propusieron **estrategias específicas para comprender textos digitales**. Entre ellas, precisar de qué dispositivo provienen, es decir, dónde se alojan (intangibilidad), observar la estructura hipertextual del texto (los textos digitales direccionan a enlaces y recursos que favorecen la lectura multilineal), precisar qué imágenes, videos, audio, fotos, gráficos posee

el texto (multimodalidad: integran diversos formatos en un mismo texto), determinar si se posibilita la participación de otros lectores mediante comentarios y personalizaciones (interactividad), precisar si el texto permite lectura desde múltiples dispositivos y plataformas (acceso multidireccional), indicar si el texto puede ser modificado por el lector mientras lee, es decir, si puede modificar el tamaño de la letra y pantalla según sus necesidades (modulación personal del texto); determinar si el texto redirecciona a foros o comentarios que permiten la escritura colaborativa que borra los límites lector-escritor convirtiendo a los lectores en escritores que cooperan con otros lectores-escritores; observar si hay consignas que faciliten la navegación en pantalla o scrolling (los lectores se deslizan de texto en texto o entre imágenes o videos); actividades de producción vinculadas a la temática del texto para participar en foros o en muros de Padlet.

En la fase de **esquematización de la información**, se solicita realizar un gráfico adecuado al texto. El gráfico puede realizarse en alguna aplicación digital.

Asimismo, el nuevo modelo agrega una **etapa de metacognición** que se implementó en tres fases (fase de planificación, fase de monitoreo y fase de evaluación) en función del momento del proceso de comprensión. Es decir, la fase de planificación se propone antes de la lectura inicial o de reconocimiento; la fase de monitoreo se realiza de forma simultánea a la lectura en profundidad o crítica; y la fase de evaluación se realiza luego de la esquematización de la información. Esta nueva fase se llevará a cabo en una **bitácora o en un portafolio digital**.

Con el objetivo de dar visibilidad a la propuesta integral de comprensión, se elaboró un cuadernillo de ingreso. Para este material se seleccionaron cinco textos y se realizaron guías de comprensión para cada uno. Los dos primeros textos proponen temáticas comunes a todos los profesorados. Los otros tres están específicamente escogidos para los distintos campos disciplinares: uno para los profesorados de humanidades, otro para los de ciencias exactas y otro para los de arte. La elección responde a criterios clave: por un lado, se abordan temáticas que ya hayan sido tratadas previamente en algún espacio curricular durante la escuela secundaria. Esto se debe a que los **saberes previos** juegan un rol fundamental en la comprensión lectora. Como señalan Cerrón Lozano y Pineda Lozano (2014), la comprensión se facilita al conectar la nueva información con la ya conocida, recuperando información implícita e infiriendo contenidos. Por otro lado, se abordan temáticas propias de las disciplinas del profesorado al que se dirigen.

Finalmente, los textos seleccionados son completos y de temáticas interesantes y actuales, lo que facilita su comprensión.

4. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

El análisis de los documentos de comprensión lectora para el ingreso 2021-2022 a los profesorados de educación secundaria de gestión estatal de la zona Este de Mendoza se ha realizado utilizando un instrumento diseñado específicamente para tal fin. Los cuadernillos analizados provienen de los siguientes establecimientos: Instituto de Educación Superior 9-005 "Fidela Amparán" de La Paz; Instituto de Educación Superior 9-028 "Prof. Estela S. Quiroga" de Santa Rosa; Instituto de Formación Docente y Técnica 9-006 "Profesor Francisco Humberto Tolosa" de Rivadavia e Instituto de Educación Superior 9-001 "Gral. José de San Martín" de San Martín.

El objetivo es determinar si los materiales facilitan la lectura profunda, proponen la mediación de la lectura en pantallas y fomentan la reflexión metacognitiva. Además, este trabajo servirá como base para la elaboración de la propuesta de mejora de la comprensión lectora, finalidad principal de esta tesis.

El examen tiene en cuenta el contexto de la institución de donde proviene el cuadernillo, la descripción del documento y el análisis de la fuente. A su vez, el análisis se divide en comprensión lectora, comprensión lectora en pantalla y metacognición.

4.1. Instituto de Educación Superior Nº 9-005 “Fidela Amparán” de La Paz

A-Contexto de la institución de donde proviene el cuadernillo

El Instituto de Educación Superior 9-005 “Fidela Amparán” está ubicado en la ruta provincial 50 km 935 de la villa cabecera de La Paz, departamento situado al noreste de la provincia de Mendoza. En su página web, se detalla:

Esta escuela fue creada mediante Resolución N° 1055/86 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, el 07 de mayo de 1986.

Posee el nombre de la primera docente que, con el cargo de preceptoría de niñas, dictó clases en el distrito “Villa Antigua”, del Departamento de La Paz en el siglo XIX (1866).

<https://ens9005-inf.mendoza.edu.ar/sitio/historia/>

Actualmente, el instituto cuenta con el profesorado de Educación Primaria y el Profesorado de Educación secundaria en Informática en sede central. También, el profesorado de Educación Especial que se dicta en la sede de Las Catitas. La mayoría de sus estudiantes provienen de La Paz y Santa Rosa; otros, de San Martín y Rivadavia.

B-Descripción del documento

El Instituto de Formación Docente y Técnica **9-005 “Fidela Amparán” de La Paz** propone un documento para el ingreso titulado “Documento de ingreso: propuesta educativa 2022” destinado al Profesorado de Educación Primaria; Profesorado de Educación Secundaria en Informática y la Tecnicatura Superior Agronómica. Sus autoras son las profesoras Virginia Muñoz, Noelia Castro, Natalí Carranza, Patricia Romero, Celina Sánchez, Liliana Gurlino, Silvana Salgado; Lic. Ana Masi y Dra. Clelia Valdez; con la colaboración de la profesora Eugenia Pinto.

Sus destinatarios son los ingresantes a las carreras de Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Secundaria en Informática y la Tecnicatura Superior Agronómica.

La propuesta- metafóricamente comparada con un tren- consta de 81 páginas y está conformada por cuatro grandes secciones de las cuales la última se subdivide en tres apartados: Historia de la Institución; Fundamentación; Cronograma de ingreso; Estaciones: Estación 1 “La Paz”, Estación 2: Maquinita Levet y Estación 3 “Desaguadero”. La segunda sección es la dedicada a la comprensión lectora (p.32-61).

La Estación 2: “Leer, escuchar y producir textos como estudiantes de Nivel Superior” posee siete actividades, luego de la primera, presenta un subtítulo “Escuchar y hablar en el nivel superior” y, luego de la séptima, una sección dedicada a la escritura “Escribir en el nivel superior” (p.56).

En la primera actividad, se solicita a los estudiantes que escriban una carta en la que, a partir de preguntas disparadoras, consideren cuestiones como a qué preguntas quieren encontrar respuestas en ese eje o apartado; qué creen que les puede resultar fácil o difícil en el trabajo; cómo se imaginan que será leer y escuchar en ese espacio; qué deberán hacer al leer y escuchar en el Nivel Superior; qué diferencias habrá con las actividades de la escuela secundaria. Se pide que la carta sea colocada en un sobre cerrado para ser leída la final del eje.

La segunda actividad- ya bajo el subtítulo de “Escuchar y hablar en el nivel superior”- propone actividades para aprender a tomar notas o apuntes. Para ello, se les solicita que escriban un pequeño texto explicando cómo hacer para tomar nota. Posteriormente, se les solicita que compartan sus producciones en pequeños grupos y en el grupo grande donde se retoma lo charlado y se detalla qué estrategias para tomar apuntes son las más adecuadas. Se les brinda un breve texto explicativo sobre la toma de apuntes titulado “Que a las ideas no se las lleve el viento” y un listado de estrategias para tomar apuntes.

La tercera actividad propone observar un video para tomar apuntes y elaborar una definición de estudiante que luego se leerá en grupos. Por último, se solicita reflexionar metacognitivamente a partir de preguntas como: ¿Qué dificultades enfrentaron durante la toma de notas? Al conversar sobre la definición, ¿lograron acuerdos acerca de cuáles eran los aspectos centrales del video para poder construirla? Si volvieran a elaborar la definición, ¿buscarían información complementaria para sumar a sus notas? En caso de hacerlo, ¿qué y por qué? Al comparar las notas de cada integrante del grupo, ¿observaron diferencias entre lo que cada uno registró? Si las hubo, ¿cuáles son esas diferencias? ¿Cómo registraron? ¿Utilizaron abreviaturas, símbolos, códigos personales? ¿Registraron palabras textuales de Patricia Viel? Si no transcribieron de forma textual, ¿qué hicieron?, ¿seleccionaron sólo algunas palabras?, ¿reformularon lo dicho?, etc. ¿Cómo organizaron la información en la página? ¿Qué modificarían de sus propias notas a partir de observar las del resto de sus compañeros/as?

En la cuarta actividad, se solicita que relean el párrafo que escribieron en la actividad 2.1 del eje sobre tomar notas para reescribirlo incorporando lo aprendido. Se pide que compartan el nuevo texto con el grupo.

Luego del subtítulo “Leer, comprender y escribir en el nivel superior”, en la quinta actividad se precisa que tendrán que leer un texto, pero antes deberán escribir un breve texto que explique qué pasos siguen para leer. En grupos, se pide que compartan sus textos y reflexionen sobre las coincidencias y diferencias en los modos de leer un texto de estudio; las acciones que realizan;

si contextualizar el material de lectura antes de comenzar a leer facilita una comprensión más profunda del texto; entre otras. Luego, se brinda un texto para leer titulado “No leemos siempre de la misma manera” que presenta una explicación sobre los datos del contexto de producción y elementos paratextuales que deben observarse para leer. No se plantean estrategias de lectura.

En la sexta actividad, se solicita leer el programa de la asignatura y analizar su bibliografía mediante una serie de preguntas. A continuación, se proporciona un texto titulado “Para tener en cuenta” en el que se explica la conformación de un programa de asignatura y se destaca la importancia de leerlo; el valor de revisar los apuntes de clase; la utilidad de utilizar las guías de preguntas u otros insumos disponibles.

La séptima actividad presenta un artículo de la revista Intersecciones Psi-Revista electrónica de la Facultad de Psicología titulado “Educación Sexual Integral (ESI). Prospectivas y perspectivas” de Fernando Fiorilli. Se pregunta por el autor del texto y se pide anticipar el tema. Luego, se proponen estrategias de metacognición mediante preguntas como qué diferencia encuentran entre leer todo un texto corrido o explorar el texto antes de leerlo y luego hacerlo con un objetivo, sabiendo qué están buscando, si pudieron resolver las actividades sin leer el texto completo y exemplificar. Se invita a realizar una relectura del texto escrito al inicio de la cuarta actividad para reescribirlo incorporando lo aprendido. Se realizan preguntas de reflexión sobre la primera lectura (¿cómo lo leerías? ¿Qué tipo de lectura harías? y si, por ejemplo, subrayarías con distintos colores, dejarías comentarios en el margen, u otras acciones vinculadas con el estudio del texto. En grupo, se pide que reflexionen sobre sus coincidencias y diferencias en sus modos de leer para estudiar y que completen un cuadro de doble entrada, sintetizando las principales estrategias que suelen implementar mientras leen e incluyan sus ventajas y desventajas. Luego, se presenta un breve texto explicativo “Para tener en cuenta” sobre la importancia de marcar en los textos mientras se lee para identificar ideas clave y algunas estrategias para lograrlo. También, se proponen algunas estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas durante la lectura y se solicita su reflexión grupal sobre lo que realizan para desambiguar significados. Nuevamente, se presenta “Para tener en cuenta” con una breve explicación sobre “La comprensión y las palabras desconocidas de los textos”. Luego, actividades para explicar por cotexto términos del texto. Un breve texto “¿Qué pistas te ayudan a inferir el significado de las palabras desconocidas de un texto?” explica pistas semánticas, sintácticas, morfológicas y se solicita que apliquen estas estrategias para el resto de las palabras desconocidas del texto. A continuación, bajo el subtítulo “Pistas para desentrañar las relaciones

entre las ideas”, se pide que reflexionen sobre los pasos que realizan cuando la comprensión de un texto se torna dificultosa. Luego, se pide encerrar entre corchetes los párrafos y colocar un nombre a cada uno de ellos; explicar el valor semántico y textual de conectores, marcar la estructura interna del texto. “Para recordar” “Con el ojo en la lupa: descubrir las relaciones” brinda teoría sobre conectores, estructura del párrafo. Se propone realizar un gráfico que sintetice el contenido del texto y se plantean preguntas para reflexionar metacognitivamente sobre la tarea. Nuevamente, un texto con teoría “Sistematizar: seis razones para hacerlo (y algunas ideas más)”. Se solicita volver al esquema del ejercicio anterior y corregirlo, además, completar el listado de acciones/tareas que debes hacer para leer y comprender un texto del punto 4. Puesta en común.

Bajo el subtítulo “Escribir en el nivel superior” se solicita escribir una síntesis del texto leído seguida de una opinión personal sobre el tema abordado. Para ello, se reflexiona sobre los pasos que seguirían para llevar a cabo esta tarea. Luego, en la puesta grupal, se vuelve a reflexionar sobre el proceso de escritura. Completar un cuadro que tiene en cuenta las operaciones cognitivas de la producción en relación con el texto leído y en relación con el texto que van a escribir (opinión personal sobre el tema). Se continúa con la lectura de “Para leer: Escribir en el Nivel Superior: algunas claves”. Y se solicita la escritura de la síntesis del texto “Educación Sexual Integral (ESI) junto a la opinión personal sobre la temática. Se brindan orientaciones para realizar el texto. Nuevamente, reflexión grupal.

Finalmente, se proponen cuatro links con cuentos para la lectura recreativa (p.60-61) Las lecturas son: “El Marica” de Abelardo Castillo; “El puesto de los perros negros” de Iverna Codina; “El tren fantasma” y “Puentes” de Elsa Bornemann y “Algo muy grave va a suceder en este pueblo” de Gabriel García Márquez.

C-Análisis de la fuente

1-Comprensión lectora

1.1. Leer detenidamente el texto

1.2. Observar si el documento respeta el modelo didáctico de comprensión (modelo discursivo-cognitivo) propuesto por Zalba (2009) según el cual el proceso de comprensión se organiza como una secuencia lógico-cognitiva en pasos o momentos relacionados entre sí. Si presenta las fases

-lectura exploratoria,

- lectura analítica y
- representación de la información.

El documento para el ingreso titulado “Documento de ingreso: propuesta educativa 2022” no tiene en cuenta el modelo propuesto por Zalba (2009) según el cual el proceso de comprensión se organiza como una secuencia lógico-cognitiva en pasos o momentos relacionados entre sí. Por lo tanto, no se observan sus fases lectura exploratoria, lectura analítica y representación de la información.

1.2.1. Primera fase o lectura exploratoria. Determinar si hay actividades destinadas a precisar los siguientes datos:

-contexto de producción: *solo se solicita el nombre del autor en la séptima actividad. En la quinta actividad, se presenta un texto para leer titulado “No leemos siempre de la misma manera” que explica los datos del contexto de producción y elementos paratextuales que deben observarse para leer, pero no se solicitan en un texto concreto;*

- tipo de soporte: *no se solicita;*

-tipo de discurso social: *no se solicita;*

-contexto sociocultural: *no se solicita;*

-aproximación a la temática del texto: *se solicita en la séptima actividad anticipar el tema;*

-función del título (título síntesis, título gancho o título enigma): *no se solicita;*

-preguntas para acceder a los saberes previos para reponer implícitos y la enciclopedia: *no se solicitan;*

-preguntas para predecir el contenido del texto (Wolf, 2020): *en la primera actividad, se solicita a los estudiantes que escriban una carta en la que, a partir de preguntas disparadoras, anticipen el contenido del documento.*

1.2.2. Segunda fase o lectura analítica. Observar si están presentes:

-preguntas para determinar el tema y ratificar o rectificar la hipótesis inicial: *no se proponen;*

-estrategias para mediar el significado de términos desconocidos (estrategias léxicas): *se trabajan algunas estrategias en la séptima actividad;*

-estrategias superestructurales para reconocer la organización global del texto, por ejemplo, reconocer la silueta textual; los elementos paratextuales: *se propone solo una actividad en el punto 7;*

-actividades para trabajar la progresión temática (estrategias microestructurales): *no se trabajan;*

-preguntas para determinar el género discursivo: *no se trabajan;*

-actividades para reconocer las relaciones lógico semánticas (de causa-consecuencia, de comparación, de oposición, de cambio de fuerza argumentativa, de secuenciación cronológica, de inclusión, etc.) en que se organiza el discurso: *en la séptima actividad se solicita explicar el valor semántico y textual de un conector y se presenta un texto con aspectos teóricos en la séptima actividad;*

-actividades para identificar ideas nucleares y periféricas (estrategias macroestructurales): *en la séptima actividad se solicita encerrar entre corchetes los párrafos y colocar un nombre a cada uno de ellos; además, se brindan aspectos teóricos mediante un texto;*

-preguntas inferenciales: *no se solicitan.*

1.2.3. Tercera fase o representación de la información.

-Determinar si se solicita realizar un gráfico que permita visualizar el contenido global del texto: *en la séptima actividad se propone realizar un gráfico que sintetice el contenido del texto.*

-Explicitar si el gráfico realizado es adecuado a la modalidad discursiva del texto leído; por ejemplo, un cuadro comparativo es propicio para representar un texto expositivo-explicativo cuya organización interna sea comparativa; un cuadro sinóptico es adecuado para graficar relaciones de inclusión, etc. *No se explicita el tipo de gráfico a realizar.*

IES LA PAZ	1.COMPRENSIÓN LECTORA	
	Presenta	No presenta
Observar si el documento respeta el modelo didáctico de comprensión		El documento no tiene en cuenta el modelo propuesto por Zalba (2009)
Primera fase o lectura exploratoria		
contexto de producción,	Solo se solicita el nombre del autor en la séptima actividad. En la quinta	

	actividad, se presenta un texto que explica los datos del contexto de producción y elementos paratextuales que deben observarse para leer, pero no se solicitan en un texto concreto.	
- tipo de soporte,		No se solicita
-tipo de discurso social,		No se solicita
-contexto sociocultural,		No se solicita.
aproximación a la temática del texto	Se solicita en la séptima actividad anticipar el tema.	
-función del título		No se solicita.
-preguntas para acceder a los saberes previos para reponer implícitos y la enciclopedia,		No se solicitan.
-preguntas para predecir el contenido del texto (Wolf, 2020)		Solo en la primera actividad, se solicita que escriban una carta en la que, a partir de preguntas disparadoras, anticipen el contenido del documento.
Segunda fase o lectura analítica		
-preguntas para determinar el tema y ratificar o rectificar la hipótesis inicial		No se solicitan.
-estrategias para mediar el significado de términos desconocidos (estrategias léxicas)	Se trabajan algunas estrategias en la séptima actividad.	
-estrategias superestructurales para reconocer la organización global del texto, por ejemplo, reconocer la silueta textual; los elementos paratextuales.	Se propone solo una actividad en el punto 7.	
-actividades para trabajar la progresión temática (estrategias microestructurales)		No se solicitan.
-preguntas para determinar el género discursivo,		No se solicitan.
-actividades para reconocer las relaciones lógico semánticas en que se organiza el discurso.	En la séptima actividad se solicita explicar el valor semántico y textual de un conector y se presenta un texto con aspectos teóricos en la séptima actividad.	
actividades para identificar ideas nucleares y periféricas (estrategias macroestructurales)	En la séptima actividad se solicita encerrar entre corchetes los párrafos y colocar un nombre a cada	

	uno de ellos; además, se brindan aspectos teóricos mediante un texto.	
preguntas inferenciales.		No se trabajan.
Tercera fase o representación de la información		
Determinar si se solicita realizar un gráfico que permita visualizar el contenido global del texto	En la séptima actividad se propone realizar un gráfico que sintetice el contenido del texto.	
Explicitar si el gráfico realizado es adecuado a la modalidad discursiva del texto leído		No se explicita el tipo de gráfico a realizar.

1.3. Conclusión

En síntesis, la comprensión lectora es escasamente trabajada, solo hay preguntas aisladas, no se aborda integralmente. No se tiene en cuenta el modelo cognitivo de Zalba (2009). Solamente hay dos preguntas en todo el documento (séptima actividad) que corresponden a la lectura exploratoria: los datos del autor del texto y anticipar el tema. No se propone detallar el contexto de producción, ni el soporte, ni el discurso social, tampoco se trabajan los saberes previos, ni el contexto sociocultural, ni se aproxima la temática ni la función del título. En cuanto a la lectura analítica, se solicita, también en la séptima actividad, identificar ideas clave del texto, algunas estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas durante la lectura (estrategias léxicas), al respecto, cabe destacar que se propone un texto explicativo sobre el tema (p.49-51); encerrar entre corchetes los párrafos y colocar un nombre a cada uno de ellos, además, se brinda un texto explicativo (p.51-52) sobre el tema (estrategias macroestructurales); explicar el valor semántico y textual de conectores (estrategias microestructurales), marcar la estructura interna del texto (estrategias superestructurales). No se trabajan preguntas inferenciales, ni se solicita rectificar la hipótesis sobre el tema, ni la progresión temática, ni el género discursivo. En cuanto a la fase de representación de la información, se solicita realizar un gráfico que sintetice el contenido del texto, no se especifica cuál. En la actividad siguiente (Escribir en el nivel superior) se pide que realicen una síntesis del contenido del texto. El trabajo es poco claro.

2-Comprensión lectora en pantalla

2.1. Determinar si existen textos digitales. Si hay, determinar si se trabajan sus características:

En la tercera actividad se propone la observación de un video; en la última actividad se incluyen cuatro links con cuentos para la lectura recreativa (p.60-61) pero sin propuesta de mediación.

2.1.1. Precisar de qué dispositivo provienen, es decir, dónde se alojan (intangibilidad): no se propone.

2.1.2. Especificar si se pide observar la estructura hipertextual del texto (los textos digitales direccionan a enlaces y recursos que favorecen la lectura multilineal): no se propone.

2.1.3. Precisar qué imágenes, videos, audio, fotos, gráficos posee el texto (multimodalidad: integran diversos formatos en un mismo texto): no se propone.

2.1.4. Determinar si se posibilita la participación de otros lectores mediante comentarios y personalizaciones (interactividad): no se propone.

2.1.5. Precisar si el texto permite lectura desde múltiples dispositivos y plataformas (acceso multidireccional): no se propone.

2.1.6. Indicar si el texto puede ser modificado por el lector mientras lee, es decir, si puede modificar el tamaño de la letra y pantalla según sus necesidades (modulación personal del texto): no se propone.

2.1.7. Determinar si el texto redirecciona a foros o comentarios que permiten la escritura colaborativa que borra los límites lector-escritor convirtiendo a los lectores en escritores que cooperan con otros lectores-escritores: no se trabaja.

2.1.8. Observar si hay consignas que faciliten la navegación en pantalla o scrolling (los lectores se deslizan de texto en texto o entre imágenes o videos): no se trabaja.

2.2. Releer el punto 1 y observar si los aspectos señalados para comprensión lectora en 1.1., 1.2., 1.2.1., 1.2.3. y 1.2.4. son tenidos en cuenta en las propuestas de lectura digital: no se trabajan.

IES LA PAZ	2.COMPRENSIÓN LECTORA EN PANTALLAS	
	Presenta	No presenta
Determinar si existen textos digitales. Si hay, determinar si se trabajan sus características:	Se presentan un video y cuatro links a cuentos digitalizados.	
Precisar de qué dispositivo provienen, es decir, dónde se alojan (intangibilidad)		No se precisa.
Especificar si se pide observar la estructura hipertextual del texto (los textos digitales direccionan a enlaces y recursos que favorecen la lectura multilineal).		No se precisa.
Precisar qué imágenes, videos, audio, fotos, gráficos posee el texto (multimodalidad: integran diversos formatos en un mismo texto)		No presenta.
Determinar si se posibilita la participación de otros lectores mediante comentarios y personalizaciones (interactividad)		No presenta.
Precisar si el texto permite lectura desde múltiples dispositivos y plataformas (acceso multidireccional)		No presenta.
Indicar si el texto puede ser modificado por el lector mientras lee, es decir, si puede modificar el tamaño de la letra y pantalla según sus necesidades (modulación personal del texto)		No presenta.
Determinar si el texto redirecciona a foros o comentarios que permiten la escritura colaborativa.		No presenta.
Observar si hay consignas que faciliten la navegación en pantalla o scrolling (los lectores se deslizan de texto en texto o entre imágenes o videos)		No presenta.
2.2. Releer el punto 1 y observar si los aspectos señalados para comprensión lectora en 1.1., 1.2., 1.2.1., 1.2.3. y 1.2.4. son tenidos en cuenta en las propuestas de lectura digital.		No presenta.

2.3. Conclusión

En cuanto a la comprensión de textos digitales, se presenta un video y se pide tomar nota sobre el contenido. No hay mediación sobre la observación. Posteriormente, se presentan cuatro links (p.60) para acceder a textos literarios destinados a la lectura recreativa sin ningún tipo de actividad. Por ello, no pueden analizarse las características distintivas de la comprensión digital en este documento.

3-Metacognición

3.1. Observar si se trabaja la metacognición en los documentos. Si se trabaja, determinar si se tienen en cuenta sus fases o momentos (planificación, monitoreo o evaluación y evaluación): no se tienen en cuenta las fases de la metacognición. Se proponen actividades para reflexionar metacognitivamente, pero de forma desordenada.

3.1.1. Precisar qué estrategias de la fase de planificación se proponen.

3.1.1.1. Actividades para identificar el propósito de lectura y objetivos: no se solicitan.

3.1.1.2. Preguntas sobre saberes sobre el tema: no se solicitan.

3.1.1.3. Preguntas para organizar el plan de acción: se solicitan.

3.1.1.4. Estrategias que se usarán de acuerdo al texto: se solicitan.

3.1.2. Precisar qué estrategias de la fase de monitoreo o supervisión se proponen. En esta instancia se evalúa el proceso mismo de lectura en relación con los objetivos propuestos antes de leer, se toman decisiones y se realizan ajustes para subsanar las posibles fallas o problemas de comprensión.

3.1.2.1. Actividades de relectura: se solicitan.

3.1.2.2. Toma de notas: se solicita.

3.1.2.3. Consulta a otras fuentes: no se solicita.

3.1.2.4. Realización de resúmenes u organizadores gráficos: se solicitan.

3.1.2.5. Formulación de preguntas sobre el contenido del texto: no se solicitan.

3.1.3. Precisar qué estrategias de la fase de evaluación se proponen. Durante la evaluación se reflexiona críticamente sobre el desempeño y los resultados obtenidos después de leer. Se

analiza si las estrategias utilizadas han resultado efectivas o no, cuáles no lo fueron y cómo mejorar en el futuro.

3.1.3.1. Escritura de diarios de aprendizaje: *no se solicita*.

3.1.3.2. Escritura de bitácoras: *no se solicita*.

3.1.3.3. Realización de portafolios digitales: *no se solicita*.

3.1.3.4. Discusión de ideas con otros lectores: *se trabaja en algunas actividades*.

IES LA PAZ	3- METACOGNICIÓN	
	Presenta	No presenta
Observar si se trabaja la metacognición en los documentos. Si se trabaja, determinar si se tienen en cuenta sus fases o momentos (planificación, monitoreo o evaluación y evaluación)	Se proponen actividades para reflexionar metacognitivamente, pero de forma desordenada. No se tienen en cuenta las fases de la metacognición	
Precisar qué estrategias de la fase de planificación se proponen.		
Actividades para identificar el propósito de lectura y objetivos		No se solicitan
Preguntas sobre saberes sobre el tema,		No se solicitan
Preguntas para organizar el plan de acción,	Presenta.	
Estrategias que se usarán de acuerdo al texto.	Presenta.	
Precisar qué estrategias de la fase de monitoreo o supervisión se proponen		
Actividades de relectura	Se solicitan.	
Toma de notas,	Se solicitan.	
Consulta a otras fuentes,		No presentan.
Realización de resúmenes u organizadores gráficos,	Se solicitan-	
Formulación de preguntas sobre el contenido del texto.		No se solicitan.
Precisar qué estrategias de la fase de evaluación se proponen.		
Escritura de diarios de aprendizaje,		No se solicitan
Escritura de bitácoras		No se solicitan
Realización de portafolios digitales;		No se solicitan
Discusión de ideas con otros lectores.	Se solicita.	

3.2. Conclusión

La metacognición es trabajada en varias consignas que proponen instancias de reflexión, pero no se aborda ordenadamente. No se respetan las fases de la metacognición (planificación, monitoreo y evaluación). Se solicitan actividades referidas a la fase de monitoreo, por ejemplo, detectar fallas de comprensión, tomar apuntes, hacer un resumen. Se propicia la reflexión grupal mediante el diálogo después de algunas actividades (fase de monitoreo y evaluación). No hay propuestas para elaborar diarios de aprendizaje, ni bitácoras, ni portafolios digitales.

Conclusión final

En resumen, el material de comprensión para el ingreso titulado “Documento de ingreso: propuesta educativa 2022” del Instituto 9-005 “Fidela Amparán” de La Paz es un documento interesante pero fragmentario y poco claro.

En cuanto a comprensión lectora, no aborda el modelo cognitivo de Zalba (2009). Solo se incluyen dos preguntas de lectura exploratoria que indagan sobre el autor y el tema, sin considerar el contexto de producción, ni los saberes previos, ni el discurso social. En lo que podría considerarse como lectura analítica, solo se solicita identificar ideas clave y emplear estrategias para inferir el significado de palabras, pero no se abordan preguntas inferenciales ni se analiza la progresión temática o el género discursivo. En la fase de representación de la información, se pide un gráfico y una síntesis del texto, pero sin especificaciones claras.

La comprensión de textos digitales se limita a tomar notas de un video y leer textos recreativos sin actividades complementarias, por lo que no se analizan características de la comprensión digital.

Finalmente, la metacognición se trabaja de manera desordenada, abordando principalmente actividades propias de la fase de monitoreo, pero sin incluir estrategias valiosísimas como diarios de aprendizaje o portafolios digitales.

4.2. Instituto de Educación Superior Nº 9-028 “Profesora Estela S. Quiroga” de Santa Rosa

A-Contexto de la institución de donde proviene el cuadernillo

El Instituto de Educación Superior 9-028 «Prof. Estela S. Quiroga» desarrolla sus actividades en el edificio compartido con la Escuela 1-027 “Pascual Pringles”, ubicada en la calle Rufino Ortega 275, villa cabecera de Santa Rosa. El instituto cuenta con Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Música, Profesorado de Teatro y la Tecnicatura Superior en Enología e Industrias de los alimentos. El contexto geográfico en el que se inserta la institución es de tipo urbano-rural. Sus estudiantes son personas de nivel socio económico medio y medio/bajo. En la página web de la institución, en el apartado “Historia. Identidad del instituto 9-028” se detalla:

Dentro de este contexto el I.E.S. debe cubrir las expectativas que la comunidad de Santa Rosa tiene en materia educativa de nivel superior, brindando a los jóvenes del departamento la posibilidad de acceder a una carrera de nivel superior sin necesidad de trasladarse a otros centros. Esto favorece principalmente a los sectores más carenciados. Por otra parte, los profundos cambios que en materia educativa se producen constantemente, hacen imprescindible la capacitación de docentes en todos sus niveles. También la comunidad necesita carreras alternativas que brinden posibilidades reales de salida laboral y a la vez que contribuyan a proveer al medio de profesionales necesarios en el Departamento como Técnicos y Docentes especializados en disciplinas específicas (<https://ies9028-inf.mendoza.edu.ar/sitio/historia/>)

B-Descripción del documento

El documento de comprensión destinado al ingreso 2021 a los profesorados de Música y Teatro se titula “Comprensión y producción de textos. Introducción a las Prácticas discursivas del Nivel Superior”. Sus autores son los integrantes del área de Lengua de la institución, los profesores de Lengua y Literatura: Cecilia Carrión, Adriana Montenegro, Macoco Guajardo, Fernanda Garro y Ana Cosas. El escrito cuenta con 18 páginas. Se divide en tres partes: una presentación de los autores (p.2), cuatro clases (p.3-17) y referencias bibliográficas (p.18).

En la presentación del área, mediante lenguaje inclusivo, los cinco profesores a cargo del ingreso dan la bienvenida a los nuevos estudiantes. En la página 17 les recuerdan que disponen de un foro de consultas virtual en la plataforma del IES para responder dudas durante el cursado del ingreso.

En la primera clase, titulada “Prácticas académicas de lectura, escritura y oralidad” (p. 3-5), se presenta un fragmento- específicamente el primer párrafo del resumen de un artículo académico

titulado “Usar la lengua en la escuela” de Liliana Tolchinsky, publicado en abril de 2008 en el número 46 de la Revista Iberoamericana de Educación. Luego, se realizan cinco preguntas. La parte a de la primera pregunta consulta si pudieron leer “de corrido”; la parte b, si tuvieron dificultades para pronunciar el vocabulario del texto (si hubo palabras que les resultaron extrañas, desconocidas, difíciles de pronunciar). La segunda pregunta solicita que se explique el tipo de texto, su intencionalidad y se solicita que expliquen algunos términos. La tercera consigue pide que realicen una síntesis en una sola oración. La cuarta pide que expliquen lo leído de forma rápida. La quinta propone preguntas para reflexionar metacognitivamente (consulta si tuvieron dificultades con la lectura oral, si reconocieron el tipo de texto y la intención, si conocían el significado de todas las palabras, si pudieron determinar y escribir de qué se trata el texto, si les resultó fácil explicárselo a alguien más) La última actividad, que no está numerada, es una invitación a escribir en el foro su presentación personal.

En la segunda clase (p. 6-10), “Comprensión de textos escritos”, se presenta un fragmento del texto de opinión llamado “Lenguaje inclusivo: ¿Moda, política o una lucha más contra la desigualdad?” de Fedra Abagianos, publicado en el diario Crónica el día 20 de agosto de 2019. Posee tres carillas. Cabe destacar que se incluye el link en el que se puede leer el texto completo. Se solicita que lean varias veces el texto y respondan una serie de preguntas, entre ellas, en qué parte del texto se encuentra enunciado el tema; nombrar a las personas que aparecen citadas en el texto y explicar por qué son una autoridad para opinar; completar un cuadro con los nombres de personas y entidades que aparecen en el texto; determinar la opinión de la autora; explicar contradicciones; algunas preguntas de reflexión personal como cuál sería su respuesta a la pregunta que aparece en el título; otras de valoración personal como si creen que el lenguaje inclusivo es una moda, un posicionamiento político o una lucha contra la desigualdad y la fundamentación con dos argumentos que justifiquen su opinión.

En la tercera clase (p.11-14), “Comprensión de textos orales”, se inicia la temática con una breve presentación teórica sobre escucha y comprensión; luego se formulan dos preguntas acerca de motivaciones y gustos personales para escuchar audios o música. Se presentan subtítulos sobre tipos de escucha con dos links para oír, uno es un breve ensayo académico para ampliar sus saberes extraído de la revista Lectura y vida (cabe aclarar que no está disponible; tampoco es trabajado); el otro, un texto audiovisual para realizar una práctica de escucha atenta con un fragmento del concierto "Tiempo de Mujeres" de Mon Laferte, Vivir Quintana y el coro 'El Palomar'. Las preguntas para este video están subdivididas según tres tipos de escucha: atencional, analítica y periférica. En el subtítulo escucha atencional se pregunta por la intención

del mensaje, si es grupal o individual y qué emociones transmite. En escucha analítica se pregunta a quién está dirigido el mensaje, qué podría decirse del estilo, cómo se logra transmitir esas emociones que forman parte del mensaje, cuál es el tono, volumen, postura, pausas, turnos. En la escucha periférica se consulta qué otros sonidos se escuchan más allá de las palabras. Para finalizar la clase, se propone la lectura de un fragmento que pertenece al libro Momo del autor contemporáneo alemán, Michael Ende; se formulan preguntas como cuál era la forma de oír de Momo, qué sucedía en el otro cuando es escuchado, qué sucede en los lectores al sentirse escuchados; también se les pide proponer una frase que les recuerde la importancia de escuchar. Para terminar, se propone la observación de un video; no se formulan preguntas.

En la cuarta clase (p.15-17), “La palabra creadora”, se trabaja con un audio titulado “Sábado” de “Cuarentena” del autor argentino Juan Solá para la Revista y Editorial Sudestada. Se pregunta qué emociones despierta el audio, se pide explicar algunas frases del texto, luego hay algunas preguntas inferenciales y una propuesta de producción escrita con la aclaración de los momentos del proceso de producción para que los respeten al momento de escribir sobre la idea del auto-acercamiento interior.

C-Análisis de la fuente

1.1. Leer detenidamente el texto

1.2. Observar si el documento respeta el modelo didáctico de comprensión (modelo discursivo-cognitivo)

El documento realizado por el Instituto de Educación Superior 9-028 “Prof. Estela S. Quiroga” para el ingreso no tiene cuenta el modelo propuesto por Zalba (2009) según el cual el proceso de comprensión se organiza como una secuencia lógico-cognitiva en pasos o momentos relacionados entre sí. Es decir, no utiliza las fases de lectura exploratoria, lectura analítica y representación de la información. Tampoco tiene en cuenta las estrategias de comprensión lectora propuestas por Cubo (2007).

1.2.1. Primera fase o lectura exploratoria. Determinar si hay actividades destinadas a precisar los siguientes datos:

-contexto de producción: *no se pregunta*;

- tipo de soporte: *no se solicita*;

-tipo de discurso social: *no se solicita*;

-contexto sociocultural: *no se solicita*;

- aproximación a la temática del texto:** *no se trabaja;*
- función del título (título síntesis, título gancho o título enigma):** *no se solicita;*
- preguntas para acceder a los saberes previos para reponer implícitos y la enciclopedia:** *no se solicitan;*
- preguntas para predecir el contenido del texto (Wolf, 2020):** *no se solicitan.*

1.2.2. Segunda fase o lectura analítica. Observar si están presentes:

- preguntas para determinar el tema y ratificar o rectificar la hipótesis inicial:** *en la segunda clase se solicita que determinen en qué parte del texto se encuentra enunciado el tema;*
- estrategias para mediar el significado de términos desconocidos (estrategias léxicas);** *en la primera clase se pide que identifiquen términos desconocidos, pero no se trabajan.*
- estrategias superestructurales para reconocer la organización global del texto, por ejemplo, reconocer la silueta textual; los elementos paratextuales.** *No se trabajan.*
- actividades para trabajar la progresión temática (estrategias microestructurales):** *no se trabajan.*
- preguntas para determinar el género discursivo:** *en la primera clase se pregunta por el tipo de texto leído.*
- actividades para reconocer las relaciones lógico semánticas (de causa-consecuencia, de comparación, de oposición, de cambio de fuerza argumentativa, de secuenciación cronológica, de inclusión, etc.) en que se organiza el discurso.** *No se trabajan.*
- actividades para identificar ideas nucleares y periféricas (estrategias macroestructurales):** *solo se pide, en la tercera consiga de la primera actividad que realicen una síntesis en una sola oración; en la cuarta, se pide que expliquen lo leído de forma rápida.*
- **preguntas inferenciales:** *en la tercera clase se formulan preguntas muy simples como cuál era la forma de oír de Momo, qué sucedía en el otro cuando es escuchado, qué sucede en los lectores al sentirse escuchados. En la cuarta clase hay se pide explicar algunas frases del texto, luego hay algunas preguntas inferenciales.*

1.2.3. Tercera fase o representación de la información.

-Determinar si se solicita realizar un gráfico que permita visualizar el contenido global del texto. No se solicita.

-Explicitar si el gráfico realizado es adecuado a la modalidad discursiva del texto leído; por ejemplo, un cuadro comparativo es propicio para representar un texto expositivo-explicativo cuya organización interna sea comparativa; un cuadro sinóptico es adecuado para graficar relaciones de inclusión, etc. No corresponde puesto que no se ha pedido la realización de un gráfico.

IES SANTA ROSA	1.COMPRENSIÓN LECTORA	
	Presenta	No presenta
Observar si el documento respeta el modelo didáctico de comprensión		No presentan las fases de lectura exploratoria, lectura analítica y representación de la información. Tampoco tienen en cuenta estrategias (Cubo, 2007)
Primera fase o lectura exploratoria		
-contexto de producción,		No se solicita
- tipo de soporte,		No se solicita
-tipo de discurso social,		No se solicita.
-contexto sociocultural,		No se solicita.
aproximación a la temática del texto		No se solicita.
-función del título		No se solicita.
-preguntas para acceder a los saberes previos para reponer implícitos y la enciclopedia,		No se solicita.
-preguntas para predecir el contenido del texto (Wolf, 2020)		No se proponen
Segunda fase o lectura analítica		
-preguntas para determinar el tema y ratificar o rectificar la hipótesis inicial	En la segunda clase se solicita que determinen en qué parte del texto se encuentra enunciado el tema.	
-estrategias para mediar el significado de términos desconocidos (estrategias léxicas)		No se trabajan.
-estrategias superestructurales para reconocer la organización global del texto, por ejemplo,		No se trabajan.

reconocer la silueta textual; los elementos paratextuales.		
-actividades para trabajar la progresión temática (estrategias microestructurales)		No se trabajan.
-preguntas para determinar el género discursivo,	En la primera clase se pregunta por el tipo de texto leído.	
-actividades para reconocer las relaciones lógico semánticas en que se organiza el discurso.		No se trabajan.
actividades para identificar ideas nucleares y periféricas (estrategias macroestructurales)	Solo se pide, en la tercera consiga de la primera actividad que realicen una síntesis en una sola oración; en la cuarta, se pide que expliquen lo leído de forma rápida.	
preguntas inferenciales.	Presenta muy pocas.	
Tercera fase o representación de la información		
Determinar si se solicita realizar un gráfico que permita visualizar el contenido global del texto		No se solicita.
Explicitar si el gráfico realizado es adecuado a la modalidad discursiva del texto leído		No corresponde puesto que no se ha pedido la realización de un gráfico.

1.3. Conclusión

En síntesis, en “Comprensión y producción de textos Introducción a las Prácticas discursivas del Nivel Superior” no se tienen en cuenta las fases del modelo de comprensión de Zalba (2009). Se presentan algunas actividades que corresponden a la lectura exploratoria, como, por ejemplo, aproximar la temática de un texto. No se pregunta ni por el contexto, ni por el soporte, no se trabajan los saberes previos ni el contexto sociocultural, ni la función del título. En cuanto a las estrategias propias de la lectura analítica, solo se plantean algunas preguntas sobre el vocabulario, pocas preguntas inferenciales, determinar el tema de un audio; no se trabajan las lógico-semánticas predominantes ni se solicita analizar el desarrollo del contenido de los textos. En cuanto a la fase de representación de la información, solo se pide una síntesis de un texto en una sola oración, es decir, no se solicita representar la información.

Tampoco se proponen actividades para trabajar estrategias léxicas ni estrategias proposicionales ni estrategias microestructurales ni estrategias superestructurales. Con respecto a las estrategias macroestructurales, solo se realiza una pregunta sobre el tema de un texto.

2-Comprensión lectora en pantalla

2.1. Determinar si existen textos digitales. *Los textos virtuales propuestos en el documento son dos audios, un video y links a textos literarios.*

2.1.1. Precisar de qué dispositivo provienen, es decir, dónde se alojan (intangibilidad): *no se consulta.*

2.1.2. Especificar si se pide observar la estructura hipertextual del texto (los textos digitales direccionan a enlaces y recursos que favorecen la lectura multilineal): *solo se pide que se dirijan a algunos links para escuchar un audio o leer cuentos.*

2.1.3. Precisar qué imágenes, videos, audio, fotos, gráficos posee el texto (multimodalidad: integran diversos formatos en un mismo texto): *no se solicita la observación.*

2.1.4. Determinar si se posibilita la participación de otros lectores mediante comentarios y personalizaciones (interactividad): *se posibilita la interacción mediante un foro en la plataforma del instituto.*

2.1.5. Precisar si el texto permite lectura desde múltiples dispositivos y plataformas (acceso multidireccional): *no se especifica, pero los links propuestos pueden vincularse mediante múltiples dispositivos.*

2.1.6. Indicar si el texto puede ser modificado por el lector mientras lee, es decir, si puede modificar el tamaño de la letra y pantalla según sus necesidades (modulación personal del texto): *pueden modificarse.*

2.1.7. Determinar si el texto redirecciona a foros o comentarios que permiten la escritura colaborativa que borra los límites lector-escritor convirtiendo a los lectores en escritores que cooperan con otros lectores-escritores: *solo se permite la escritura en un foro para escribir su presentación personal y posibles dudas o inquietudes.*

2.1.8. Observar si hay consignas que faciliten la navegación en pantalla o scrolling (los lectores se deslizan de texto en texto o entre imágenes o videos): *solo hay consignas generales para que escuchen un audio, vean un video o lean textos.*

2.2. Releer el punto 1 y observar si los aspectos señalados para comprensión lectora en 1.1., 1.2., 1.2.1., 1.2.3. y 1.2.4. son tenidos en cuenta en las propuestas de lectura digital: no se trabajan los aspectos señalados en 1.1. 1.2., 1.2.1., 1.2.3. y 1.2.4, solo se propone la observación o escucha o lectura de los links sin mediación alguna.

IES SANTA ROSA	2.COMPRENSIÓN LECTORA EN PANTALLAS	
	Presenta	No presenta
Determinar si existen textos digitales. Si hay, determinar si se trabajan sus características:	Los textos virtuales propuestos en el documento son dos audios, un video y links a textos literarios.	
Precisar de qué dispositivo provienen, es decir, dónde se alojan (intangibilidad)		No se consulta.
Especificar si se pide observar la estructura hipertextual del texto (los textos digitales direccionan a enlaces y recursos que favorecen la lectura multilineal).	Solo se pide que se dirijan a algunos links para escuchar un audio o leer cuentos.	
Precisar qué imágenes, videos, audio, fotos, gráficos posee el texto (multimodalidad: integran diversos formatos en un mismo texto)		No se solicita la observación fotos ni gráficos.
Determinar si se posibilita la participación de otros lectores mediante comentarios y personalizaciones (interactividad)	Se posibilita la interacción mediante un foro en la plataforma del instituto.	
Precisar si el texto permite lectura desde múltiples dispositivos y plataformas (acceso multidireccional)	No se especifica, pero los links propuestos pueden vincularse mediante múltiples dispositivos.	
Indicar si el texto puede ser modificado por el lector mientras lee, es decir, si puede modificar el tamaño de la letra y pantalla según sus necesidades (modulación personal del texto)	Pueden modificarse los textos.	
Determinar si el texto redirecciona a foros o comentarios.	Solo se permite la escritura en un foro para escribir su presentación personal y posibles dudas o inquietudes	
Observar si hay consignas que faciliten la navegación en pantalla o scrolling	Solo hay consignas generales para que escuchen un audio, vean un video o lean textos.	
Releer el punto 1 y observar si los aspectos señalados para comprensión lectora en 1.1., 1.2., 1.2.1., 1.2.3. y		No se trabajan los aspectos señalados en

1.2.4. son tenidos en cuenta en las propuestas de lectura digital.		1.1. 1.2., 1.2.1., 1.2.3. y 1.2.4.
--	--	------------------------------------

2.3. Conclusión

Los textos virtuales propuestos en el documento -dos audios, un video y links a textos- no proponen la mediación de la comprensión de forma integral, solamente presentan algunas preguntas aisladas sobre un audio (video de una canción de Mon Laferte). Pero no se trabajan las características peculiares de los textos digitales. Solo se mencionan los accesos a textos digitales para una lectura solitaria. Esta carencia se convierte una debilidad del documento puesto que, en la actualidad, la comprensión lectora de textos provenientes de pantallas es una capacidad fundamental que debe ser mediada.

3-Metacognición

3.1. Observar si se trabaja la metacognición en los documentos. Si se trabaja, determinar si se tienen en cuenta sus fases o momentos (planificación, monitoreo o evaluación y evaluación)

No se trabajan las fases de la metacognición en este documento.

3.1.1. Precisar qué estrategias de la fase de planificación se proponen.

3.1.1.1. Actividades para identificar el propósito de lectura y objetivos: *se propone solamente, en la primera clase, quinta actividad, si reconocieron el tipo de texto, el tema y la intención.*

3.1.1.2. Preguntas sobre saberes sobre el tema: *no se proponen.*

3.1.1.3. Preguntas para organizar el plan de acción: *no se proponen.*

3.1.1.4. Estrategias que se usarán de acuerdo al texto: *no se proponen.*

3.1.2. Precisar qué estrategias de la fase de monitoreo o supervisión se proponen. En esta instancia se evalúa el proceso mismo de lectura en relación con los objetivos propuestos antes de leer, se toman decisiones y se realizan ajustes para subsanar las posibles fallas o problemas de comprensión.

3.1.2.1. Actividades de relectura: *no se proponen.*

3.1.2.2. Toma de notas: *no se proponen.*

3.1.2.3. Consulta a otras fuentes: *no se proponen.*

3.1.2.4. Realización de resúmenes u organizadores gráficos: *no se proponen.*

3.1.2.5. Formulación de preguntas sobre el contenido del texto: *no se proponen.*

3.1.3. Precisar qué estrategias de la fase de evaluación se proponen Durante la evaluación se reflexiona críticamente sobre el desempeño y los resultados obtenidos después de leer. Se analiza si las estrategias utilizadas han resultado efectivas o no, cuáles no lo fueron y cómo mejorar en el futuro.

3.1.3.1. Escritura de diarios de aprendizaje: *no se proponen.*

3.1.3.2. Escritura de bitácoras: *no se proponen.*

3.1.3.3. Realización de portafolios digitales: *no se proponen.*

3.1.3.4. Discusión de ideas con otros lectores: *no se propone.*

IES SANTA ROSA	3- METACOGNICIÓN	
	Presenta	No presenta
Observar si se trabaja la metacognición en los documentos. Si se trabaja, determinar si se tienen en cuenta sus fases o momentos (planificación, monitoreo o evaluación y evaluación)		No se trabajan las fases de la metacognición en este documento.
Precisar qué estrategias de la fase de planificación se proponen.		
Actividades para identificar el propósito de lectura y objetivos	Se propone solamente, en la primera clase, quinta actividad, si reconocieron el tipo de texto, el tema y la intención.	
Preguntas sobre saberes sobre el tema,		No se proponen.
Preguntas para organizar el plan de acción,		No se proponen.
Estrategias que se usarán de acuerdo al texto.		No se proponen.
Precisar qué estrategias de la fase de monitoreo o supervisión se proponen		
Actividades de relectura		No se proponen.
Toma de notas,		No se propone.
Consulta a otras fuentes,		No se propone.
Realización de resúmenes u organizadores gráficos,		No se proponen.
Formulación de preguntas sobre el contenido del texto.		No se proponen.

Precisar qué estrategias de la fase de evaluación se proponen.		
Escritura de diarios de aprendizaje.		No se propone.
Escritura de bitácoras		No se propone.
Realización de portafolios digitales.		No se propone.
Discusión de ideas con otros lectores.		No se propone.

3.2. Conclusión

En cuanto a la metacognición, se trabaja parcialmente y no se tienen en cuenta sus fases o momentos. Solamente hay preguntas muy escuetas como si lograron determinar el tipo de texto, si les resultó complejo entender lo leído. No se propone la recuperación de saberes previos ni la delimitación de estrategias para realizar la lectura (fase de planificación). Tampoco se trabajan estrategias de relectura o la toma de notas o consulta a otras fuentes o realización de resúmenes u organizadores gráficos, la formulación de preguntas sobre el contenido del texto, entre otras (fase de supervisión). No se incluyen estrategias de evaluación del proceso metacognitivo; no se propone la escritura de bitácoras ni diarios de aprendizaje ni portafolios digitales. Solo se solicita la participación en un foro incluido en la plataforma virtual del instituto.

Conclusión final

En el documento “Comprendión y producción de textos Introducción a las Prácticas discursivas del Nivel Superior” no se abordan de manera integral las fases del modelo de comprensión de Zalba (2009). Aunque se incluye una actividad que corresponde a la lectura exploratoria, como la aproximación temática, se omiten aspectos como el soporte, los saberes previos, el contexto sociocultural y la función del título. Las estrategias de lectura analítica se limitan a preguntas sobre el significado de algún término, sin proponer su mediación. Hay algunas preguntas inferenciales, pero son muy escasas. Tampoco se trabajan las estructuras lógico-semánticas ni se solicita el análisis del desarrollo del contenido de los textos. No se abordan estrategias léxicas, proposicionales, microestructurales ni superestructurales, excepto una pregunta sobre el tema del texto. La representación de la información se reduce a una síntesis en una sola oración.

Además, en cuanto a los textos virtuales (audios, videos y enlaces a textos) solo se presentan algunas preguntas sobre un audio. Este es un interesante intento de mediación de la comprensión de textos provenientes de las pantallas. Sin embargo, no se propone la mediación de la

comprensión de los otros links propuestos, ni se exploran las características específicas de los textos digitales.

La metacognición se trabaja de manera parcial y no se consideran sus fases completas. No se fomenta la recuperación de saberes previos, ni la planificación estratégica para la lectura, relectura, toma de notas, consulta de otras fuentes o uso de organizadores gráficos. Tampoco se incluyen estrategias para evaluar el proceso metacognitivo, como la escritura de bitácoras, diarios de aprendizaje o portafolios digitales; la única actividad de participación sugerida es en un foro de la plataforma virtual del instituto.

4.3. Instituto de Formación Docente y Técnica Nº 9-006 “Profesor Francisco Humberto Tolosa” de Rivadavia

A-Contexto de la institución de donde proviene el cuadernillo

El Instituto de Formación Docente y Técnica 9-006 “Profesor Francisco Humberto Tolosa” se encuentra ubicado en la calle San Martín 562 de la ciudad de Rivadavia, Mendoza. La institución ofrece seis profesorados (Profesorado de Educación Primaria; Profesorado en Educación Inicial; Profesorado de Educación Secundaria en Matemática; Profesorado de Educación Secundaria en Física; Profesorado de Educación Secundaria en Química y Profesorado en Artes visuales) y cuatro tecnicaturas (Tecnicatura Superior en Turismo y Hotelería; Tecnicatura Superior en Construcciones Livianas; Tecnicatura Superior en Administración de empresas y Tecnicatura Superior en Producción Artística Artesanal) En la página web de la institución se brindan las causas de la incorporación de algunas carreras y algunos detalles de su contexto sociocultural:

En la actualidad, y con la intención de dar respuesta a los requerimientos sociales vinculados con el ámbito educativo y determinados por nuevos escenarios del mundo globalizado y en permanente cambio que caracteriza al nuevo siglo, la tradicional Escuela Normal, «Formadora de Formadores», abre sus instancias de formación al campo técnico.

Las nuevas ofertas que responden a la preparación de recursos humanos dotados de competencias específicas inherentes al ámbito tecnológico, atienden las expectativas de la comunidad referidas al crecimiento socio- productivo de la región. En este marco, se implementaron en el año 2003 las Tecnicatura Superiores en Gestión de Microemprendimientos Turísticos y en Gestión y Comercialización de Producciones Regionales.

Atendiendo a las demandas del medio, y como resultado de un proceso de racionalización y optimización de recursos se incorporó en el mismo año el Profesorado en Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal en Química.

<https://ens9006-infd.mendoza.edu.ar/sitio/el-instituto/>

B-Descripción del documento

El documento de comprensión para el ingreso 2021 del I.F.D. y T. Nº 9-006 “Profesor Francisco Humberto Tolosa” cuenta con 47 páginas entre las que se distribuyen tres textos con sus guías de comprensión y secciones teóricas. Los textos se encuentran vinculados a la temática del libro “EL principito” de Saint Exupéry. No se especifican los autores del material; tampoco presenta

un índice que permita visibilizar el contenido general. Se puede inferir que los destinatarios son todos los estudiantes ingresantes a las carreras que ofrece la institución.

En primer lugar, se presenta el tema general del documento de comprensión (p.2). En la tercera página hay una definición y clasificación de paratexto; luego, actividades de observación (p.4) en las que se solicita que identifiquen elementos paratextuales, propósito del texto, anticipación de contenido, datos del contexto de producción de la obra “El principito” (lectura con hipótesis y lectura por barrido). A continuación, se proponen varios fragmentos (p.5-11) para reflexionar de forma individual y grupal.

Posteriormente, se presenta una síntesis de la teoría del modelo cognitivo de Zalba (p.13-17) y aspectos teóricos de dos tipologías textuales: el texto expositivo y el argumentativo (p.18-21).

En la página 22 aparece el texto “El Principito: lección de vida” de Carlos Javier González Serrano con una guía de lectura según el modelo de Zalba (2009). Se trata de un texto argumentativo publicado en la revista Filosofía&Co el día 26 febrero de 2018. En la lectura exploratoria, se pregunta por los elementos paratextuales, por su autor, lugar de publicación y tipo de título. No se tienen en cuenta todos los datos del contexto de producción, ni se pregunta por el soporte, ni el discurso social. Tampoco se tienen en cuenta los saberes previos para implícitos/encyclopedia, contexto sociocultural, aproximación de la temática. En la lectura analítica se pide que diluciden el significado de las palabras desconocidas sin mediación; se solicitan los datos acerca de la publicación del libro; se pide investigar sobre el término filosofía e indicar con qué palabras se relaciona; explicar una frase del libro; reponer la tesis que se defiende; buscar una ejemplificación; responder una pregunta inferencial; investigar datos acerca de la postura filosófica de Sócrates; explicar la conclusión a la que llega el autor y explicar cuál es la finalidad de esta parte del texto. En esta fase no se trabaje el vocabulario en profundidad, solo se solicita que precisen el significado de las palabras que no comprenden; no hay estrategias para determinar la macroestructura ni las relaciones lógico-semánticas; tampoco se trabaja en profundidad con preguntas inferenciales; se requiere que identifiquen la tesis entre tres enunciados y dos preguntas de valoración. En cuanto a la fase de representación de la información, solo se pide que se expliquen citas extraídas del texto y se realice una reflexión personal sobre una de las citas anteriores, estableciendo una relación con temas de la actualidad. Como puede observarse, no se solicita un gráfico que permita representar la información contenida en el texto.

El segundo texto (p.27-30), titulado “El Principito” de Francisco García-Calabrés Cobo, es una nota de opinión del día 27 de abril de 2018 publicada en el diario digital Córdoba. En la lectura exploratoria se pregunta acerca del soporte, la fecha de publicación, la clase textual, aproximación al tema y el tipo de título. No se profundiza acerca del contexto de producción, no hay trabajo con saberes previos. En la lectura analítica, se solicita explicar tres palabras y expresiones por cotexto, marcar la tesis, extraer tres recursos argumentativos y argumentos que defiendan la tesis; también hay dos preguntas de valoración e inferenciales. En esta etapa no se ha trabajado la macroestructura ni las relaciones lógico-semánticas. En la tercera fase, se solicita que se elija una frase extraída del texto y se exprese la opinión personal. Como en la guía anterior, no hay trabajo de representación de la información.

El texto tercero es una nota de opinión sobre el libro de Antoine de Saint-Exupéry publicada en el The New York Times el 5 de abril de 2018. Se titula Los 75 años de ‘El principito’, el libro que se convirtió en industria” (p.31-33) de Jorge Carrión. En la lectura exploratoria, se solicita que se marquen los elementos paratextuales, se pregunta por la modalidad discursiva, soporte, tema, título y cuatro preguntas de comprensión y una de anticipación. En la lectura analítica, solo se propone que se expliquen cuatro expresiones extraídas del texto, una pregunta sobre la estructura interna y una sobre el tipo de texto de múltiple opción. Está ausente el trabajo tanto para identificar ideas nucleares y periféricas como para reconocer relaciones lógico-semánticas; tampoco hay preguntas inferenciales. En la última fase, se solicita que se extraigan hechos biográficos del autor que aparezcan en el texto. No hay trabajo con técnicas gráfico-verbales.

Desde la página 36 a la 47 se presenta un apartado de Normativa. Acentuación. Uso de b, v, h, c, z, c. Y ejercicios.

1-Comprensión lectora

1.1. Leer detenidamente el texto

1.2. Observar si el documento respeta el modelo didáctico de comprensión (modelo discursivo-cognitivo) propuesto por Zalba (2009) según el cual el proceso de comprensión se organiza como una secuencia lógico-cognitiva en pasos o momentos relacionados entre sí. Si presenta las fases -lectura exploratoria, lectura analítica y representación de la información.

El documento de comprensión presenta una síntesis del modelo de Zalba (2009) y propone tres guías de lectura que contemplan dicho modelo con sus fases.

1.2.1. Primera fase o lectura exploratoria. Determinar si hay actividades destinadas a precisar los siguientes datos:

-contexto de producción: *se solicita*;

- tipo de soporte: *se solicita*;

-tipo de discurso social: *se solicita*;

-contexto sociocultural: *no se solicita*;

-aproximación a la temática del texto: *se solicita*;

-función del título (título síntesis, título gancho o título enigma): *se solicita*;

-preguntas para acceder a los saberes previos para reponer implícitos y la enciclopedia: *no se solicitan*;

-preguntas para predecir el contenido del texto (Wolf, 2020): *no se solicitan*.

1.2.2. Segunda fase o lectura analítica. Observar si están presentes:

-preguntas para determinar el tema y ratificar o rectificar la hipótesis inicial: *no se solicitan*;

-estrategias para mediar el significado de términos desconocidos (estrategias léxicas): *presenta*;

-estrategias superestructurales para reconocer la organización global del texto, por ejemplo, reconocer la silueta textual; los elementos paratextuales: *se solicitan*;

-actividades para trabajar la progresión temática (estrategias microestructurales): *no se solicitan*;

-preguntas para determinar el género discursivo: *se solicitan*;

-actividades para reconocer las relaciones lógico semánticas (de causa-consecuencia, de comparación, de oposición, de cambio de fuerza argumentativa, de secuenciación cronológica, de inclusión, etc.) en que se organiza el discurso: *no se solicitan*;

-actividades para identificar ideas nucleares y periféricas (estrategias macroestructurales): *no se solicitan*;

-preguntas inferenciales: *se solicitan*.

1.2.3. Tercera fase o representación de la información.

-Determinar si se solicita realizar un gráfico que permita visualizar el contenido global del texto: *no se solicitan gráficos, solo producciones personales.*

-Explicitar si el gráfico realizado es adecuado a la modalidad discursiva del texto leído; por ejemplo, un cuadro comparativo es propicio para representar un texto expositivo-explicativo cuya organización interna sea comparativa; un cuadro sinóptico es adecuado para graficar relaciones de inclusión, etc. *No corresponde ya que no se solicitan gráficos.*

IES RIVADAVIA	1.COMPRENSIÓN LECTORA	
	Presenta	No presenta
Observar si el documento respeta el modelo didáctico de comprensión	Las tres guías de lectura contemplan el modelo con sus fases.	
Primera fase o lectura exploratoria		
contexto de producción,	Se solicita.	
- tipo de soporte,	Se solicita.	
-tipo de discurso social,	Se solicita.	
-contexto sociocultural,		No se solicita.
aproximación a la temática del texto	Se solicita.	
-función del título	Se solicita.	
-preguntas para acceder a los saberes previos para reponer implícitos y la enciclopedia,		No se solicita.
-preguntas para predecir el contenido del texto (Wolf, 2020)		No se solicitan.
Segunda fase o lectura analítica		
-preguntas para determinar el tema y ratificar o rectificar la hipótesis inicial		No se solicitan.
-estrategias para mediar el significado de términos desconocidos (estrategias léxicas)	Presenta.	
-estrategias superestructurales para reconocer la organización global del texto	Se solicita.	
-actividades para trabajar la progresión temática (estrategias microestructurales)		No se solicita.
-preguntas para determinar el género discursivo,	Se solicitan.	
-actividades para reconocer las relaciones lógico semánticas en que se organiza el discurso.		No se solicitan.
actividades para identificar ideas nucleares y periféricas (estrategias macroestructurales)		No se solicitan.
preguntas inferenciales.	Se solicitan.	

Tercera fase o representación de la información		
Determinar si se solicita realizar un gráfico que permita visualizar el contenido global del texto		No se solicita.
Explicitar si el gráfico realizado es adecuado a la modalidad discursiva del texto leído		No corresponde.

1.3. Conclusión

En síntesis, las guías presentadas respetan parcialmente las fases o momentos del proceso cognitivo de Zalba (2009) con textos argumentativos relacionados con la temática de “El principio”. El trabajo propuesto presenta una temática entretenida que podría beneficiarse con una estructura más organizada y clara. No hay estrategias de mediación del vocabulario desconocido, solo se pide que precisen el significado de las palabras que no comprenden; tampoco hay trabajo para determinar la macroestructura ni las relaciones lógico-semánticas; y no se trabaja en profundidad con preguntas inferenciales. En ningún caso se solicita representar con un gráfico la información del texto en la tercera fase, solamente que expresen sus opiniones personales sobre lo leído; las actividades pedidas, no reemplazan la representación. Por último, se presenta teoría sobre texto expositivo, pero no se trabaja en ninguna guía.

2-Comprensión lectora en pantalla

2.1. Determinar si existen textos digitales: *no se propone el trabajo con textos digitales.*

2.1.1. Precisar de qué dispositivo provienen, es decir, dónde se alojan (intangibilidad): *no presenta.*

2.1.2. Especificar si se pide observar la estructura hipertextual del texto (los textos digitales direccionan a enlaces y recursos que favorecen la lectura multilineal): *no presenta.*

2.1.3. Precisar qué imágenes, videos, audio, fotos, gráficos posee el texto (multimodalidad: integran diversos formatos en un mismo texto): *no presenta.*

2.1.4.-Determinar si se posibilita la participación de otros lectores mediante comentarios y personalizaciones (interactividad): *no presenta.*

2.1.5. Precisar si el texto permite lectura desde múltiples dispositivos y plataformas (acceso multidireccional): *no presenta.*

2.1.6. Indicar si el texto puede ser modificado por el lector mientras lee, es decir, si puede modificar el tamaño de la letra y pantalla según sus necesidades (modulación personal del texto): *no presenta.*

2.1.7. Determinar si el texto redirecciona a foros o comentarios que permiten la escritura colaborativa que borra los límites lector-escritor convirtiendo a los lectores en escritores que cooperan con otros lectores-escritores: *no presenta.*

2.1.8. Observar si hay consignas que faciliten la navegación en pantalla o scrolling (los lectores se deslizan de texto en texto o entre imágenes o videos): *no presenta.*

2.2. Releer el punto 1 y observar si los aspectos señalados para comprensión lectora en 1.1., 1.2., 1.2.1., 1.2.3. y 1.2.4. son tenidos en cuenta en las propuestas de lectura digital: *no presenta.*

IES RIVADAVIA	2.COMPRENSIÓN LECTORA EN PANTALLAS	
	Presenta	No presenta
Determinar si existen textos digitales. Si hay, determinar si se trabajan sus características:		No se propone textos digitales.
Precisar de qué dispositivo provienen, es decir, dónde se alojan (intangibilidad)		No presenta.
Especificar si se pide observar la estructura hipertextual del texto (los textos digitales direccionan a enlaces y recursos que favorecen la lectura multilineal).		No presenta.
Precisar qué imágenes, videos, audio, fotos, gráficos posee el texto (multimodalidad: integran diversos formatos en un mismo texto)		No presenta.
Determinar si se posibilita la participación de otros lectores mediante comentarios y personalizaciones (interactividad)		No presenta.
Precisar si el texto permite lectura desde múltiples dispositivos y plataformas (acceso multidireccional)		No presenta.
Indicar si el texto puede ser modificado por el lector mientras lee, es decir, si puede modificar el tamaño de la letra y pantalla según sus necesidades (modulación personal del texto)		No presenta.

Determinar si el texto redirecciona a foros o comentarios que permiten la escritura colaborativa.		No presenta.
Observar si hay consignas que faciliten la navegación en pantalla o scrolling		No presenta.
Releer el punto 1 y observar si los aspectos señalados para comprensión lectora en 1.1., 1.2., 1.2.1., 1.2.3. y 1.2.4. son tenidos en cuenta en las propuestas de lectura digital.		No presenta.

2.3. Conclusión

El documento no presenta textos digitales, por lo tanto, no hay estrategias para trabajar la comprensión lectora de textos provenientes de las pantallas.

3-Metacognición

3.1. Observar si se trabaja la metacognición en los documentos. Si se trabaja, determinar si se tienen en cuenta sus fases o momentos (planificación, monitoreo o evaluación): no se tienen en cuenta las fases.

3.1.1. Precisar qué estrategias de la fase de planificación se proponen.

3.1.1.1. Actividades para identificar el propósito de lectura y objetivos: *no presenta.*

3.1.1.2. Preguntas sobre saberes sobre el tema: *no presenta.*

3.1.1.3. Preguntas para organizar el plan de acción: *no presenta.*

3.1.1.4. Estrategias que se usarán de acuerdo al texto: *no presenta.*

3.1.2. Precisar qué estrategias de la fase de monitoreo o supervisión se proponen.

3.1.2.1. Actividades de relectura: *no presenta.*

3.1.2.2. Toma de notas: *no presenta.*

3.1.2.3. Consulta a otras fuentes: *no presenta.*

3.1.2.4. Realización de resúmenes u organizadores gráficos: *no presenta.*

3.1.2.5. Formulación de preguntas sobre el contenido del texto: *no presenta.*

3.1.3. Precisar qué estrategias de la fase de evaluación se proponen.

3.1.3.1. Escritura de diarios de aprendizaje: *no presenta.*

3.1.3.2. Escritura de bitácoras: *no presenta.*

3.1.3.3. Realización de portafolios digitales: *no presenta.*

3.1.3.4. Discusión de ideas con otros lectores: *no presenta.*

IES RIVADAVIA	3- METACOGNICIÓN	
	Presenta	No presenta
Observar si se trabaja la metacognición en los documentos. Si se trabaja, determinar si se tienen en cuenta sus fases o momentos (planificación, monitoreo o evaluación y evaluación)		No se trabaja la metacognición.
Precisar qué estrategias de la fase de planificación se proponen.		
Actividades para identificar el propósito de lectura y objetivos		No presenta.
Preguntas sobre saberes sobre el tema,		No presenta.
Preguntas para organizar el plan de acción,		No presenta.
Estrategias que se usarán de acuerdo al texto.		No presenta.
Precisar qué estrategias de la fase de monitoreo o supervisión se proponen		
Actividades de relectura		No presenta.
Toma de notas,		No presenta.
Consulta a otras fuentes,		No presenta.
Realización de resúmenes u organizadores gráficos,		No presenta.
Formulación de preguntas sobre el contenido del texto.		No presenta.
Precisar qué estrategias de la fase de evaluación se proponen.		
Escritura de diarios de aprendizaje,		No presenta.
Escritura de bitácoras		No presenta.
Realización de portafolios digitales;		No presenta.
Discusión de ideas con otros lectores.		No presenta.

3.2. Conclusión

El material destinado al ingreso no propone instancias de reflexión metacognitiva.

Conclusión final

El análisis del material del Instituto 9-006 "Profesor Francisco Humberto Tolosa" revela que las guías respetan parcialmente las fases del proceso cognitivo de Zalba (2009) en relación con los textos argumentativos vinculados a la temática de "El principito". El trabajo propuesto -pese a presentar un tema transversal que le da coherencia- presenta cierta falta de orden; además, no todas las estrategias del modelo se reflejan en las guías. Por ejemplo, no se implementan estrategias para mediar el vocabulario desconocido, se omite el análisis de la macroestructura y las relaciones lógico-semánticas, y no se profundiza en la realización de preguntas inferenciales. Asimismo, se solicita únicamente la expresión de opiniones personales en la tercera fase en lugar de representar gráficamente la información.

Por otra parte, aunque se introduce teoría sobre textos expositivos, no se proponen textos expositivos en las guías, hecho que convierte en irrelevante a ese sector del documento.

No se han incluido textos digitales, por lo que no se abordan estrategias específicas para la comprensión lectora en pantalla. Esta ausencia podría limitar el desarrollo de una competencia clave para los estudiantes del siglo XXI.

Finalmente, el material podría beneficiarse con la inclusión de instancias destinadas a la reflexión metacognitiva. Este aspecto es importante, ya que la reflexión metacognitiva es una habilidad valiosísima, especialmente para quienes inician su trayectoria académica, particularmente en el ámbito del profesorado.

4.4. Instituto de Educación Superior Nº 9-001 “General San Martín” de San Martín

A-Contexto de la institución de donde proviene el cuadernillo

El Instituto de Educación Superior 9-001 “General San Martín” se encuentra ubicado en la intersección de las calles Chubut y Balcarce de la ciudad de San Martín, Mendoza. El instituto ofrece ocho profesorados (Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual; Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura; Profesorado de Educación Secundaria en Biología; Profesorado de Educación Secundaria en Geografía; Profesorado de Educación Secundaria en Inglés; Profesorado de Educación Secundaria en Historia; Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial), seis tecnicaturas superiores (Tecnicatura Superior en Administración Pública; Tecnicatura Superior Agronomía; Tecnicatura Superior en Comunicación Social; Tecnicatura Superior en Diseño de Indumentaria, Textil y Accesorios; Tecnicatura Superior en Enología e Industrias Frutihortícolas y Tecnicatura Superior en Higiene y Seguridad con orientación en Calidad y Medio Ambiente), varios postítulos (cursos, actualizaciones y especializaciones), un centro de idiomas, deportes y una radio socioeducativa.

El Instituto de Educación Superior N° 9-001 «Gral. José de San Martín» se posiciona como un centro educativo de gestión pública de referencia en la zona Este de la Provincia de Mendoza. La calidad de su amplia oferta educativa brinda a la comunidad oportunidades de inclusión educativa y de desarrollo profesional. La institución cuenta con más de 50 años de experiencia formando profesionales y aportando al crecimiento del departamento de San Martín y sus alrededores (<https://ens9001-inf.mendoza.edu.ar/sitio/descripcion/>)

B-Descripción del documento

El documento de comprensión para el ingreso 2022 a los profesorados de educación secundaria en Historia, Geografía, Biología, Lengua e Inglés se denomina “Cuadernillo/Taller de ingreso Comprensión de textos”. Sus autoras son las profesoras Laura Albanese, Mabel Farina, Karina Molina y Soledad Rusafa.

El material posee un marco teórico común a todos los profesorados y dos guías de comprensión con textos relacionados con el campo disciplinar abordado por cada carrera. El número de páginas oscila entre 49 y 54 dependiendo del profesorado. Se ha tomado como referencia para la siguiente descripción el documento destinado al profesorado de Lengua y Literatura. Dicho material consta de 50 páginas.

Luego del índice (p.2-3), las siguientes páginas están dedicadas a contextualizar la institución mediante la presentación de sus autoridades, una breve síntesis histórica (p.4-6) y palabras iniciales de bienvenida a los ingresantes (p.7-8). Posteriormente, se presenta el modelo de comprensión desde el cual se parte “En este cuadernillo, desarrollaremos la propuesta de Estela Zalba (2009) que explicita un modelo estratégico cognitivo de la comprensión en tres fases: exploratoria, analítica y representación de la información”(p.8) Entonces, se manifiesta claramente el texto fuente “Para conceptualizar en qué consiste la Lectura y Comprensión de Textos, seguiremos la propuesta desarrollada por Estela Zalba (2009): Desarrollo Metodológico de la Comprensión de textos o comprensión lectora como competencia”(p.8). Seguidamente, se explica la propuesta (p.8-12). Las páginas siguientes (p. 12-18) presentan una definición y clasificación del paratexto y el desarrollo de técnicas gráfico verbales (mapa conceptual, cuadro sinóptico, esquemas) y verbales (solo el resumen). Después, se exponen conceptos teóricos sobre propiedades textuales y tipos de textos explicativo y argumentativo (p.19-31). En las páginas 32 y 33 se presentan actividades para cada fase del modelo de Zalba “En este apartado le proponemos poner en juego las estrategias de lectura y comprensión de textos como un saber transversal y metacognitivo” (p.32).

La primera guía de comprensión del documento realizado para el profesorado de Lengua y Literatura presenta un texto argumentativo titulado “Neosolteras: “Históricamente la mujer soltera ha sido considerada un peligro para la sociedad” de Tamara García para la Revista Nueva Presencia del 26 de marzo de 2021. Se solicita leer el texto, debatir en clases presenciales y en foros; y resolver la siguiente guía de análisis. En la lectura exploratoria se solicita indicar los datos de contexto de producción del texto (autor-fecha-lugar de edición); determinar qué información aporta el paratexto (imágenes) y explicar; numerar los párrafos y precisar si el título anticipa el contenido del texto o es solo un título gancho. En la lectura analítica, encerrar en círculos las palabras desconocidas y luego precisar el sentido que poseen en el texto; responder por qué la mujer era considerada un peligro, según esta autora; el tema de este texto; si hay información nueva aportada por la autora; responder quiénes son los nuevos solteros/as y qué se proponen con su vida, según la autora; de qué quiere convencer el texto y cómo termina. En la fase de representación de la información, se pide elaborar un texto de opinión (mínimo una carilla) sobre una opción temática (“Las nuevas masculinidades”; “La familia del futuro”; “¿El amor y la pareja sufrirán cambios importantes?”; “El amor libre: un caos social”).

La segunda guía presenta el artículo periodístico “La revolución de la lectura: el libro ya no es únicamente de papel ni se lee a solas, ¿qué dice la industria? Del ebook y los audiolibros a los

podcasts, las librerías virtuales y las lecturas colectivas, el siglo XXI transformó la forma en que leemos; hacia dónde va la tendencia” de Daniel Gigena publicado en la revista La Nación el 13 de julio de 2021. En la lectura global o exploratoria las consignas son leer el texto atenta y detenidamente; indicar los datos del contexto de producción; señalar lo paratextual; información que adelanta el título y el copete. En la lectura analítica se solicita una lectura detenida; indicar el sentido de algunas palabras; buscar palabras y expresiones que aludan a las nuevas tecnologías y a las nuevas formas de leer; observar la forma de este texto y completar un esquema dado; tres preguntas inferenciales. En la representación de la Información se solicita un resumen del texto. Y, por último, una consigna para reflexionar metacognitivamente (Luego de leer este texto, analizarlo y comentarlo en clases, te pedimos que nos digas cuál es tu vínculo con la lectura y el libro. ¿Leíste? ¿Te cuesta la lectura? ¿Estás de acuerdo con lo que plantea el autor de este texto?).

Finalmente, se presentan dos textos de opinión sin guías de comprensión: “La literatura nos puede hacer mejores” de Alberto Manguel / New York Times / diciembre 2019/y “Muchas horas ante una pantalla envejece el cerebro de los niños. También empeora sus capacidades de lenguaje y razonamiento” de Juan Ferrari /Revista Tendencias 21/ agosto 2019/ (p.44-49) y las referencias bibliográficas (p. 50)

Los cuadernillos de comprensión destinados al **profesorado de Biología y el destinado al profesorado de Geografía** solo difieren del anteriormente analizado de la carrera de Lengua y Literatura en que proponen, entre los textos para trabajar, uno titulado “Muchas horas ante una pantalla envejece el cerebro de los niños. También empeora sus capacidades de lenguaje y razonamiento” (p.44-46) de Juan Ferrari publicado el 21 de agosto de 2019 en la revista Tendencias. Se trata de un texto expositivo-explicativo. En la lectura exploratoria se solicita la lectura completa del texto; indicar los datos del contexto de producción; marcar título y subtítulo; adelantar qué información aporta el copete y numerar los párrafos. En la lectura analítica, indicar el sentido de las siguientes palabras en el texto; explicar en forma general la investigación que presenta este texto; preguntas inferenciales (¿Qué perjuicios trae aparejado el uso de la tecnología según el texto además del envejecimiento del cerebro? Marcar en el texto cifras. ¿Para qué sirven en este texto?); explicar el último párrafo del texto; precisar si es explicativo o argumentativo. En la representación de la información se solicita un resumen y un organizador gráfico con la información más importante del texto (mapa conceptual, esquema libre, cuadro sinóptico, etc.). Finalmente, se presenta un último texto para trabajar “Células procariotas y eucariotas” sin guía (p. 47-51) para el profesorado de Biología y, “Enseñar y

aprender desde una geografía renovada: ¿Desde qué miradas? ¿Con qué sentidos y significados?" para el profesorado de Geografía. En consecuencia, el análisis crítico realizado para el anterior documento es válido asimismo para estos dos, con la mejoría de agregar una tercera guía de comprensión.

El material para el **profesorado de Historia** es idéntico a los anteriores, solo agrega dos textos: (1966-1973) El Estado Burocrático Autoritario de Guillermo O'Donnell, extraído de Paidós, Bs. As. 1982 Selección de pasajes del original y el texto Historia, ¿para qué? de Carlos Pereyra (fragmento) en Siglo XXI editores. No presentan actividades.

El documento para la **carrera de Inglés** solo suma un texto de opinión titulado "Por qué sí al lenguaje inclusivo: desde la lingüística hacia lo social" de Raquel Barbieri Vidal del sábado 8 de diciembre de 2018 en Edición del día. No posee guía de trabajo.

C-Análisis de la fuente

1-Comprensión lectora

1.1. Leer detenidamente el texto

1.2. Observar si el documento respeta el modelo didáctico de comprensión (modelo discursivo-cognitivo) propuesto por Zalba (2009) según el cual el proceso de comprensión se organiza como una secuencia lógico-cognitiva en pasos o momentos relacionados entre sí. Si presenta las fases -lectura exploratoria,

-lectura analítica y

-representación de la información.

Y determinar qué estrategias se han utilizado en cada una.

El documento utiliza el modelo de didáctico de comprensión y respeta sus fases.

1.2.1. Primera fase o lectura exploratoria. Determinar si hay actividades destinadas a precisar los siguientes datos:

-contexto de producción: *presenta*.

- tipo de soporte: *no se solicita*.

-tipo de discurso social: *se solicita*.

-contexto sociocultural: *no se solicita*.

-aproximación a la temática del texto: *presenta*.

-función del título (título síntesis, título gancho o título enigma): *presenta*.

-preguntas para acceder a los saberes previos para reponer implícitos y la enciclopedia: *no se solicita*.

-preguntas para predecir el contenido del texto (Wolf, 2020): *no se solicita*.

1.2.2. Segunda fase o lectura analítica. Observar si están presentes:

-preguntas para determinar el tema y ratificar o rectificar la hipótesis inicial: *no presenta*.

-estrategias para mediar el significado de términos desconocidos (estrategias léxicas): *no presenta*.

-estrategias superestructurales para reconocer la organización global del texto, por ejemplo, reconocer la silueta textual; los elementos paratextuales: *presenta, pero en la lectura exploratoria*.

-actividades para trabajar la progresión temática (estrategias microestructurales): *no presenta*.

-preguntas para determinar el género discursivo: *presenta solo una*.

-actividades para reconocer las relaciones lógico semánticas (de causa-consecuencia, de comparación, de oposición, de cambio de fuerza argumentativa, de secuenciación cronológica, de inclusión, etc.) en que se organiza el discurso. *No presenta*.

--actividades para identificar ideas nucleares y periféricas (estrategias macroestructurales): *no presenta*.

-- preguntas inferenciales: *presenta*.

1.2.3. Tercera fase o representación de la información.

-Determinar si se solicita realizar un gráfico que permita visualizar el contenido global del texto. *No presenta, se solicita un resumen y un texto de opinión*.

-Explicitar si el gráfico realizado es adecuado a la modalidad discursiva del texto leído; por ejemplo, un cuadro comparativo es propicio para representar un texto expositivo-explicativo cuya organización interna sea comparativa; un cuadro sinóptico es adecuado para graficar relaciones de inclusión, etc. *No corresponde*.

IES SAN MARTÍN	1.COMPRENSIÓN LECTORA	
	Presenta	No presenta
Observar si el documento respeta el modelo didáctico de comprensión	El documento utiliza el modelo de didáctico de comprensión y respeta sus fases.	
Primera fase o lectura exploratoria		
contexto de producción,	Presenta.	
tipo de soporte,		No presenta.
tipo de discurso social,	Presenta.	
contexto sociocultural,		No presenta.
aproximación a la temática del texto	Presenta.	
función del título	Presenta.	
preguntas para acceder a los saberes previos para reponer implícitos y la enciclopedia,		No presenta.
preguntas para predecir el contenido del texto (Wolf, 2020)		No presenta.
Segunda fase o lectura analítica		
preguntas para determinar el tema y ratificar o rectificar la hipótesis inicial		No presenta.
estrategias para mediar el significado de términos desconocidos (estrategias léxicas)		No presenta, solo solicita que expliquen. No hay mediación.
estrategias superestructurales para reconocer la organización global del texto, por ejemplo, reconocer la silueta textual; los elementos paratextuales.	Presenta, pero en la lectura exploratoria.	
actividades para trabajar la progresión temática (estrategias microestructurales)		No presenta.
preguntas para determinar el género discursivo,		No presenta.
actividades para reconocer las relaciones lógico semánticas en que se organiza el discurso.		No presenta.
actividades para identificar ideas nucleares y periféricas (estrategias macroestructurales)		No presenta.
preguntas inferenciales.	Presenta.	
Tercera fase o representación de la información		
Determinar si se solicita realizar un gráfico que permita visualizar el contenido global del texto		No presenta, se solicita un resumen y un texto de opinión.
Explicitar si el gráfico realizado es adecuado a la modalidad discursiva del texto leído		No corresponde.

1.3. Conclusión

En síntesis, el documento descripto parte del modelo cognitivo de Zalba (2009) y respeta sus fases proponiendo estrategias para la lectura exploratoria, lectura analítica y la representación de la información. Los textos propuestos son muy interesantes, pero en la lectura analítica no hay mediación del vocabulario; los elementos paratextuales se trabajan en la lectura exploratoria; hay pocas preguntas inferenciales; no se trabaja la progresión temática ni las relaciones lógico-semánticas; tampoco hay estrategias para mediar la superestructura y macroestructura. Además, en la primera guía la fase de representación de la información ha sido cambiada por una producción que no es lo propuesto en el modelo ya que no permite visualizar el contenido del texto; en la segunda guía se solicita un resumen. No se piden gráficos.

Es importante señalar que el material dedica una carilla y media (p. 32-33) a enumerar las estrategias del modelo cognitivo para cada una de sus fases. Después de esta enumeración, se presentan las dos guías de comprensión que fueron analizadas anteriormente en este trabajo.

2-Comprensión lectora en pantalla

2.1. Determinar si existen textos digitales. Si hay, determinar si se trabajan sus características: no se proponen.

2.1.1. Precisar de qué dispositivo provienen, es decir, dónde se alojan (intangibilidad): no presenta.

2.1.2. Especificar si se pide observar la estructura hipertextual del texto (los textos digitales direccionan a enlaces y recursos que favorecen la lectura multilineal): no presenta.

2.1.3. Precisar qué imágenes, videos, audio, fotos, gráficos posee el texto (multimodalidad: integran diversos formatos en un mismo texto): no presenta.

2.1.4. Determinar si se posibilita la participación de otros lectores mediante comentarios y personalizaciones (interactividad): no presenta.

2.1.5. Precisar si el texto permite lectura desde múltiples dispositivos y plataformas (acceso multidireccional): no presenta.

2.1.6. Indicar si el texto puede ser modificado por el lector mientras lee, es decir, si puede modificar el tamaño de la letra y pantalla según sus necesidades (modulación personal del texto): no presenta.

2.1.7. Determinar si el texto redirecciona a foros o comentarios que permiten la escritura colaborativa que borra los límites lector-escritor convirtiendo a los lectores en escritores que cooperan con otros lectores-escritores. *No presenta.*

2.1.8. Observar si hay consignas que faciliten la navegación en pantalla o scrolling (los lectores se deslizan de texto en texto o entre imágenes o videos): *no presenta.*

2.2. Releer el punto 1 y observar si los aspectos señalados para comprensión lectora en 1.1., 1.2., 1.2.1., 1.2.3. y 1.2.4. son tenidos en cuenta en las propuestas de lectura digital: *no presenta.*

IES SAN MARTÍN	2.COMPRENSIÓN LECTORA EN PANTALLAS	
	Presenta	No presenta
Determinar si existen textos digitales. Si hay, determinar si se trabajan sus características:		No presenta.
Precisar de qué dispositivo provienen, es decir, dónde se alojan (intangibilidad)		No presenta.
Especificar si se pide observar la estructura hipertextual del texto (los textos digitales direccionan a enlaces y recursos que favorecen la lectura multilineal).		No presenta.
Precisar qué imágenes, videos, audio, fotos, gráficos posee el texto (multimodalidad: integran diversos formatos en un mismo texto)		No presenta
Determinar si se posibilita la participación de otros lectores mediante comentarios y personalizaciones (interactividad)		No presenta
Precisar si el texto permite lectura desde múltiples dispositivos y plataformas (acceso multidireccional)		No presenta
Indicar si el texto puede ser modificado por el lector mientras lee, es decir, si puede modificar el tamaño de la letra y pantalla según sus necesidades (modulación personal del texto)		No presenta
Determinar si el texto redirecciona a foros o comentarios que permiten la escritura colaborativa.		No presenta
Observar si hay consignas que faciliten la navegación en pantalla o scrolling (los lectores se deslizan de texto en texto o entre imágenes o videos)		No presenta

2.2. Releer el punto 1 y observar si los aspectos señalados para comprensión lectora en 1.1., 1.2., 1.2.1., 1.2.3. y 1.2.4. son tenidos en cuenta en las propuestas de lectura digital.		No presenta
---	--	-------------

2.3. Conclusión

El documento analizado no presenta textos provenientes de las pantallas. Por ello, no pueden analizarse características de la lectura digital.

3-Metacognición

3.1. Observar si se trabaja la metacognición en los documentos. Si se trabaja, determinar si se tienen en cuenta sus fases o momentos (planificación, monitoreo o evaluación y evaluación): solo se presenta una pregunta para reflexionar metacognitivamente; no se presentan las fases de proceso.

3.1.1. Precisar qué estrategias de la fase de planificación se proponen.

3.1.1.1. Actividades para identificar el propósito de lectura y objetivos: no presenta.

3.1.1.2. Preguntas sobre saberes sobre el tema: no presenta.

3.1.1.3. Preguntas para organizar el plan de acción: no presenta.

3.1.1.4. Estrategias que se usarán de acuerdo al texto: no presenta.

3.1.2. Precisar qué estrategias de la fase de monitoreo o supervisión se proponen. En esta instancia se evalúa el proceso mismo de lectura en relación con los objetivos propuestos antes de leer, se toman decisiones y se realizan ajustes para subsanar las posibles fallas o problemas de comprensión.

3.1.2.1. Actividades de relectura: no presenta.

3.1.2.2. Toma de notas: no presenta.

3.1.2.3. Consulta a otras fuentes: no presenta.

3.1.2.4. Realización de resúmenes u organizadores gráficos: se pide la realización de un resumen.

3.1.2.5. Formulación de preguntas sobre el contenido del texto: no presenta.

3.1.3. Precisar qué estrategias de la fase de evaluación se proponen. Durante la evaluación se reflexiona críticamente sobre el desempeño y los resultados obtenidos después de leer. Se analiza si las estrategias utilizadas han resultado efectivas o no, cuáles no lo fueron y cómo mejorar en el futuro.

3.1.3.1. Escritura de diarios de aprendizaje: *no presenta.*

3.1.3.2. Escritura de bitácoras: *no presenta.*

3.1.3.3. Realización de portafolios digitales: *no presenta.*

3.1.3.4. Discusión de ideas con otros lectores: *no presenta.*

IES SAN MARTÍN	3- METACOGNICIÓN	
	Presenta	No presenta
Observar si se trabaja la metacognición en los documentos. Si se trabaja, determinar si se tienen en cuenta sus fases o momentos (planificación, monitoreo o evaluación y evaluación)	Solo se presenta una pregunta para reflexionar metacognitivamente; no se tienen en cuenta las fases del proceso.	
Precisar qué estrategias de la fase de planificación se proponen.		
Actividades para identificar el propósito de lectura y objetivos		No presenta.
Preguntas sobre saberes sobre el tema,		No presenta.
Preguntas para organizar el plan de acción,		No presenta.
Estrategias que se usarán de acuerdo al texto.		No presenta.
Precisar qué estrategias de la fase de monitoreo o supervisión se proponen		
Actividades de relectura		No presenta.
Toma de notas,		No presenta.
Consulta a otras fuentes,		No presenta.
Realización de resúmenes u organizadores gráficos,	Se pide la realización de un resumen.	
Formulación de preguntas sobre el contenido del texto.		No presenta.
Precisar qué estrategias de la fase de evaluación se proponen.		
Escritura de diarios de aprendizaje,		No presenta.
Escritura de bitácoras		No presenta.
Realización de portafolios digitales;		No presenta.
Discusión de ideas con otros lectores.		No presenta.

3.2. Conclusión

El documento de comprensión para el ingreso no propone estrategias para que los estudiantes que ingresan a los profesorados puedan reflexionar metacognitivamente sobre su propio proceso. Solo se menciona (p. 32) que se trabajará la metacognición, pero se presenta una sola pregunta en la segunda guía.

Conclusión final

Como conclusión, el documento de comprensión para el ingreso del instituto 9-001 respeta las fases del modelo cognitivo de Zalba con dos textos de temáticas muy interesantes. Sin embargo, presenta varias limitaciones: la lectura analítica no incluye propuestas de mediación del vocabulario; los elementos paratextuales se abordan en la lectura exploratoria; hay pocas preguntas inferenciales; no se trabaja la progresión temática, ni las relaciones lógico-semánticas ni la mediación de la superestructura y macroestructura. En la primera guía, la fase de representación de la información se reemplaza por una producción personal que no permite visualizar el contenido del texto, mientras que en la segunda guía se pide solo un resumen sin gráficos. Aunque se dedica espacio a enumerar las estrategias del modelo en cada fase, las guías presentadas no las contemplan todas.

El documento no incluye textos digitales, lo que impide analizar la lectura en ese formato. Por otra parte, carece de estrategias para la reflexión metacognitiva, limitándose a una sola pregunta en la segunda guía.

Finalmente, el marco teórico inicial es muy extenso y no es trabajado de forma completa en las guías, por lo que resulta innecesario.

4.5. Conclusión final del análisis de documentos

En síntesis, el análisis de los documentos de comprensión para el ingreso 2021-2022 a los institutos de Educación Superior 9-005 "Fidela Amparán" de La Paz; Instituto de Educación Superior 9-028 "Prof. Estela S. Quiroga" de Santa Rosa; Instituto de Formación Docente y Técnica 9-006 "Profesor Francisco Humberto Tolosa" de Rivadavia e Instituto de Formación Docente y Técnica 9-001 "Gral. José de San Martín" de San Martín, permite visibilizar que, en general, se trabaja la comprensión lectora de textos en soporte papel, pero de forma fragmentaria, a veces incompleta y sin mucha claridad en la formulación.

La mayoría de los cuadernillos parte del modelo didáctico de Zalba (2009) sin embargo, no proponen todas las estrategias adecuadas para cada fase. En la fase de lectura exploratoria, los

saberes previos casi son obviados, así como también los datos del contexto de producción y las anticipaciones sobre la temática del texto. En la lectura analítica no hay mediación de vocabulario, ni se trabajan las relaciones lógico-semánticas de los conectores, hay pocas preguntas inferenciales. Tampoco hay estrategias para mediar la superestructura, ni la macroestructura. La fase de representación de la información en muchas ocasiones se sustituye por una producción escrita de tipo argumentativo.

La comprensión de textos digitales es casi inexistente en los documentos analizados, lo que es una grave omisión dado el contexto digital del siglo XXI. Las actividades propuestas se limitan a la toma de notas de videos o lecturas recreativas, sin un análisis profundo de las características de la comprensión digital. En algunos casos solo se proponen links de acceso a textos digitales, pero sin mediación alguna.

La metacognición se trabaja de forma desordenada y fragmentada en todos los documentos revisados, sin un modelo teórico que la sustente. No se respetan las fases del proceso de metacognición ni incluyen estrategias clave como diarios de aprendizaje, bitácoras o portafolios digitales. Estas herramientas ayudarían a los estudiantes que ingresan a los profesorados a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

En conclusión, los materiales presentan propuestas interesantes, pero muestran limitaciones en la implementación del modelo de comprensión lectora, especialmente en las fases analíticas y de representación de la información. En cuanto a la metacognición, o no es trabajada o no se trabaja integralmente. Por último, los documentos no contemplan la comprensión de textos digitales, un aspecto crucial en la formación de los estudiantes actuales.

5.PROPUESTA INTEGRAL DE COMPRENSIÓN LECTORA



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

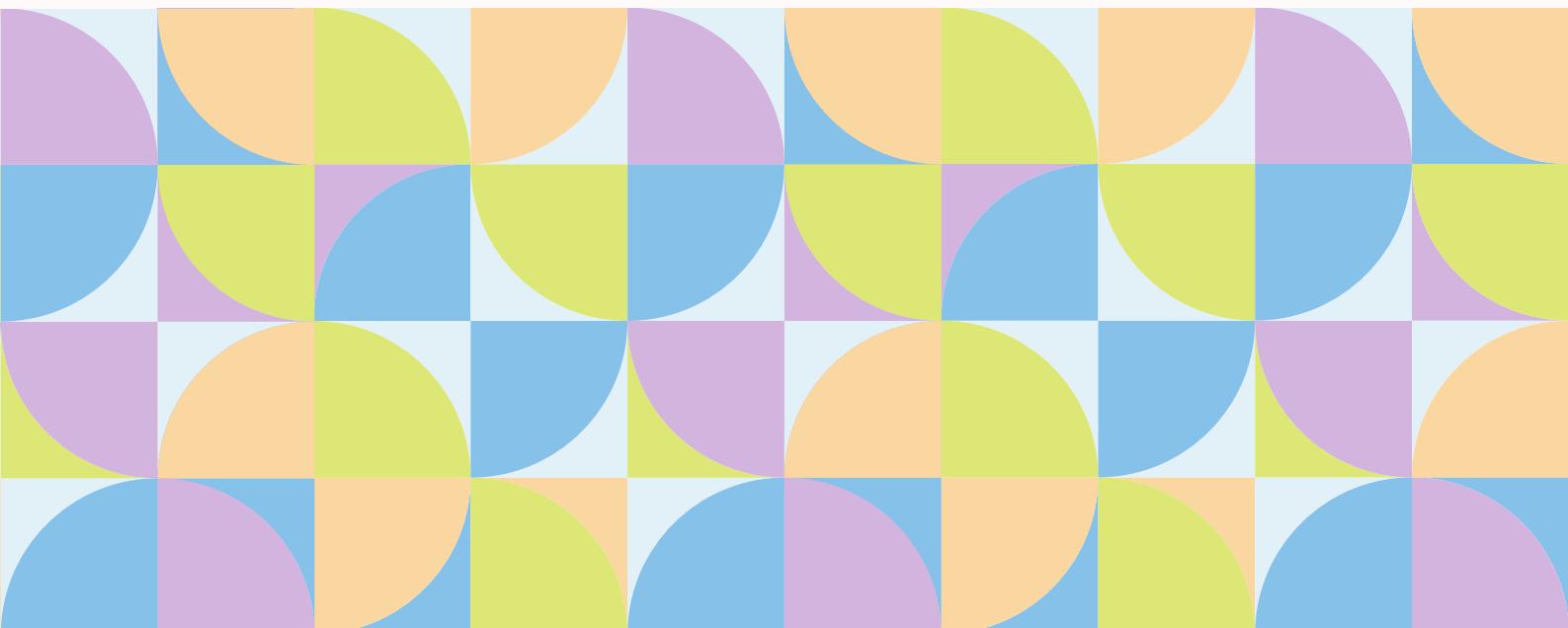


FACULTAD DE
EDUCACIÓN

PROFESORADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

PROPUESTA INTEGRAL DE COMPRENSIÓN LECTORA

CUADERNILLO DE INGRESO



PROFESORA MARÍA BELÉN RINALDI

AÑO 2024

PROPUESTA CORRESPONDIENTE A LA MAESTRÍA EN LECTURA Y
ESCRITURA

ÍNDICE

Consideraciones generales sobre la propuesta	2
Guías comunes a todos los profesorados	3
Guía 1	4
Guía 2	12
Humanidades	22
Guía 3	23
Ciencias exactas	40
Guía 4	41
Arte	52
Guía 5	53
Referencias bibliográficas	64

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA PROPUESTA

La propuesta integral de comprensión lectora para el ingreso a los profesorados de educación secundaria de los Institutos de Formación Docente de la zona Este prevé una serie de pasos interrelacionados entre sí para lograr la lectura profunda (Wolf, 2020). Las fases que integran este proceso son:

- Lectura inicial o de reconocimiento
- Lectura en profundidad o crítica
- Esquematización de la información
- Metacognición

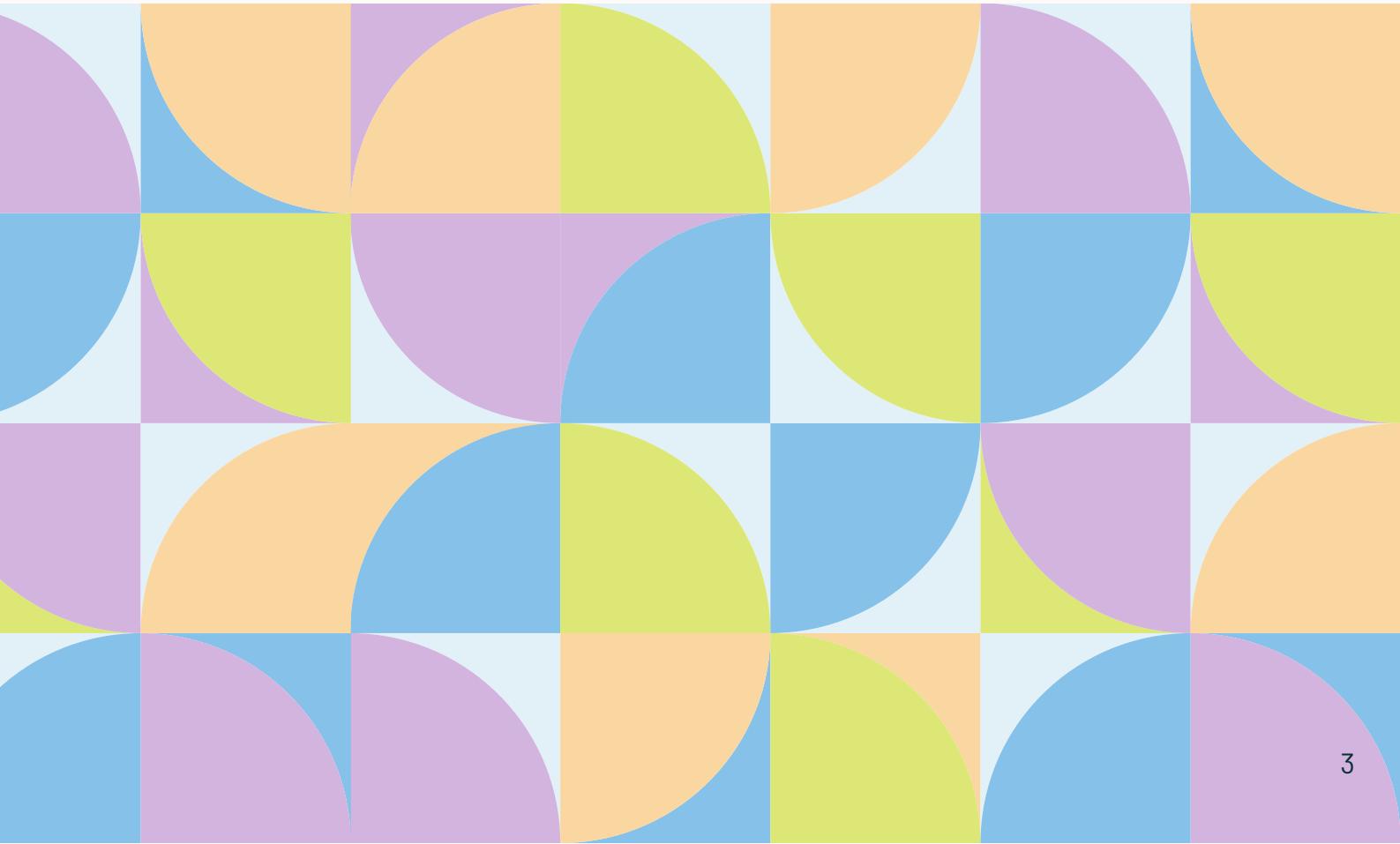
Este enfoque parte del modelo didáctico propuesto por Zalba (2009) al que se incorporan estrategias superestructurales, macroestructurales, microestructurales y léxicas (Cubo, 2005) durante la fase de lectura en profundidad. Además, a lo largo de todo el proceso se incluyen estrategias específicas para mediar la lectura en pantallas (Cassany, 2012; Lo Gioco, 2023; Sánchez Berajano, 2023, entre otros).

Asimismo, el nuevo modelo agrega una etapa de metacognición que se implementará en tres fases (fase de planificación, fase de monitoreo y fase de evaluación) en función del momento del proceso de comprensión. Es decir, la fase de planificación se realizará antes de la lectura inicial o de reconocimiento; la fase de monitoreo se realizará de forma simultánea a la lectura en profundidad o crítica; y la fase de evaluación se realizará luego de la esquematización de la información (Ochoa Angrino y Aragón Espinosa, 2005; Otundo Briceño y Torres Lara, 2019; Bustos Córdova y García Montero, 2021; Calderón Araya, 2023, entre otros).

Por otro lado, para este trabajo se han seleccionado cinco textos. Los dos primeros proponen temáticas comunes a todos los profesorados. Los otros tres fueron específicamente escogidos para los distintos campos disciplinares: uno para los profesorados de humanidades, otro para los de ciencias exactas y otro para los de arte. La elección responde a criterios clave: por un lado, se abordan temáticas que han sido tratadas previamente en algún espacio curricular durante la escuela secundaria, mientras que, por otro, los textos seleccionados son completos y de temáticas interesantes y actuales, lo que facilita su comprensión. Esto se debe a que los saberes previos juegan un rol fundamental en la comprensión lectora. Como señalan Cerrón Lozano y Pineda Lozano (2014), la comprensión se facilita al conectar la nueva información con la ya conocida, recuperando información implícita e infiriendo contenidos. Finalmente, se abordan temáticas propias de las disciplinas del profesorado al que se dirigen.



GUÍAS COMUNES A TODOS LOS PROFESORADOS



PROPUESTA INTEGRAL DE COMPRENSIÓN

GUÍA 1

TEXTO: *¿La docencia surge de una vocación?*
(Publicado en el diario LA NACIÓN el día 15 de marzo de 2017)



I: METACOGNICIÓN

A: FASE DE PLANIFICACIÓN (ANTES DEL PROCESO)

Tenga en cuenta las siguientes preguntas antes de realizar la lectura del texto. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general. Recuerde que la bitácora es el cuaderno en el que usted diariamente documenta sus experiencias de lectura, sus reflexiones personales, sus dudas, sus esperanzas, sus estrategias más eficaces para comprender, así como sus fortalezas y debilidades durante el proceso de comprensión.

¿Qué propósito tiene la lectura que realizará? ¿Leerá en ordenador o en celular? ¿Por qué? ¿Cómo planea lograr comprender el texto? ¿Observará los hipervínculos, gráficos, audios? ¿Cuál es su meta? ¿Qué elementos paratextuales observa? ¿Le ayudan a facilitar el proceso que va a iniciar? ¿Observa hipervínculos? ¿Los abre? ¿De qué cree que se tratará el texto? ¿Qué sabe sobre el tema? ¿Lo conoce de otros ámbitos? ¿Qué preguntas se formula sobre el texto? ¿Suele formularse preguntas sobre el texto que leerá? ¿Recurre a sus saberes previos sobre el tema para poder relacionarlos con la información nueva? ¿Con qué estrategias pretende lograr la comprensión? ¿Cuánto tiempo le dedicará? ¿Con qué materiales cuenta? ¿Buscará apoyo en otros soportes o en el mismo del texto?



II: LECTURA INICIAL O DE RECONOCIMIENTO

ACTIVIDADES

- Observe detenidamente el texto -que aparece más abajo- de arriba abajo, de izquierda a derecha.

1. Recurra a sus saberes previos para responder:

- ¿Qué cree usted que es tener vocación? ¿Sabe qué es una vocación? ¿Alguna vez se planteó el tema de la vocación docente? ¿Por qué eligió una carrera docente?

2. ¿De qué cree usted que tratará? ¿Por qué? ¿Qué datos le permiten predecir la temática? ¿Reconoce el tema del texto?

3. ¿Qué sabe acerca del tema? ¿Lo conoce de otros ámbitos? ¿Cuáles?

4. ¿Quién es el autor del texto? ¿Dónde fue publicado? ¿Cuándo se publicó?

5. ¿En qué tipo de soporte se presenta el texto? ¿Es una publicación digital o también en soporte papel? Precisar de qué dispositivo proviene, es decir, dónde se aloja.

6. ¿Qué elementos paratextuales observa? ¿Posee imágenes, gráficos, videos, audios? ¿Links? ¿Está hipervinculado? ¿Cuántos hipervínculos posee? ¿Dirigiona a algún foro? ¿Hay palabras clave? ¿Qué tipo de información le brindan?

7. ¿Reconoce la clase textual o género del discurso? ¿Identifica el propósito del género en cuestión?

8. El título, ¿adelanta la temática? ¿Podría anticipar su temática? ¿Tiene subtítulos?

- Título síntesis que resume el contenido del texto
- Título gancho destinado a llamar la atención del lector
- Título enigma que plantea un interrogante a resolver a lo largo del texto

[LA NACION > Opinión](#)

¿La docencia surge de una vocación?

15 de marzo de 2017 • 20:19

Actualizado el 31 de agosto de 2020

**Daniel Gigena**

LA NACION



Desde que era alumno de la escuela secundaria leo y escucho hablar sobre la crisis de la educación. Es la crisis más extensa que recuerde, sobre la que se dan casi siempre testimonios y diagnósticos penosos, algunos de ellos interesados. Mientras, el negocio de la educación privada creció, al menos en la Argentina, casi tanto como la crisis. Hubo reformas, muchas de ellas francamente destructivas, como la ley federal de educación promulgada en los años noventa, a la que estudiantes, docentes y sindicatos nos opusimos. Se debatió en los años en que un dólar valía un peso y la protesta no prendió. Por ese entonces ya daba clases como suplente en escuelas públicas. En esos años, cuando un suplente tomaba horas vacantes debía seguir al pie de la letra una planificación diseñada por el Ministerio de Educación de la Nación aunque los sueldos los pagara, tres meses después, la provincia de Buenos Aires. Ése era el menor de los contrasentidos. Durante los conflictos, desde que tengo memoria, se apela a la vocación de los docentes.

“La docencia no surge de una vocación y como tal es poco probable que se mejore –dice Guillermo Ruiz, licenciado en Ciencias de la Educación, investigador del Conicet y profesor universitario-. La docencia puede ser definida como una profesión, específica de los sistemas escolares de alcance masivo que se conformaron en los últimos dos siglos. Como profesión ha cambiado en su ejercicio en la medida en que han cambiado los estudiantes y las instituciones y también los contenidos que deben enseñar los docentes.”

Pablo Pineau, director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, también se refiere a la vocación docente: “La investigación histórica

sostiene que en el momento de constitución de los sistemas educativos se precisó construir un discurso de adhesión incondicional a la docencia en el contexto de una incipiente profesionalización -explica-. A eso se lo llamó ‘vocación’. Pero esta operación no quería revivir un término eclesiástico, sino fundar un ser y un hacer más vinculado al entusiasmo y al gusto que a la abnegación y el sacrificio.”

Esa última asociación de la vocación con el sacerdocio (como si los sacerdotes no vivieran de manera digna), cuenta uno de los autores de *La escuela no fue siempre así*, surgió posteriormente, y fue apropiada y estimulada por “las políticas educativas de pauperización material y simbólica del trabajo docente en etapas como la dictadura de Onganía”. Para un escritor que además es docente, Walter Lezcano, la vocación es “aquello que te importa hacer bien más allá de los tiempos, los espacios y el dinero”, sin que esas cuestiones dejen de ser importantes.

Algunos que en su vida dieron clase proponen revisar los contenidos pedagógicos. Otros, sugieren que la escuela debe adaptarse a las nuevas épocas y tecnologías; con esto imaginan videojuegos y funciones de celulares que cuestan aproximadamente lo que una maestra cobra por mes. O volver a un presunto pasado de oro, como en el que vivieron ellos cuando eran niños. Si ese pasado existió, se probaría que la evolución de las sociedades era un mito. Aquella ley de 1993 fue derogada en 2006. ¿Cómo se podría mejorar la calidad de la educación pública con la ley en la mano?

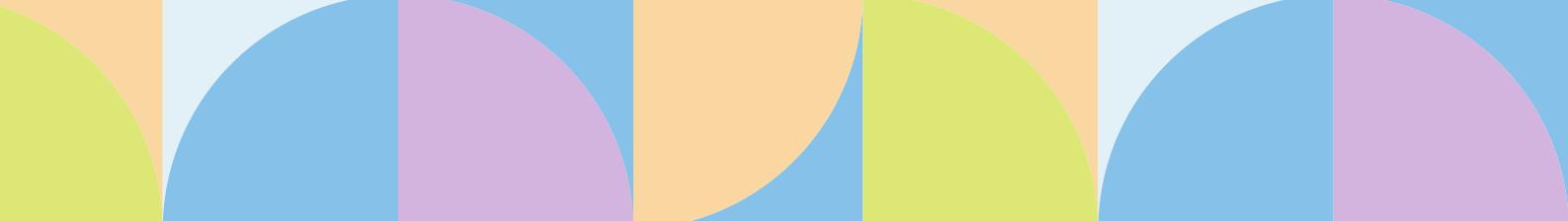
“Eso supone cambios en la formación inicial de los estudiantes de profesorado y también en las condiciones laborales del ejercicio de la profesión –señala Ruiz, compilador y autor de *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales*-. Para esto se requiere más presupuesto, designaciones por cargo que faciliten la concentración de las tareas en una escuela, una planificación integral de las políticas y una modificación de las funciones de los directores (quizás con una planta más amplia) con mayor apoyo pedagógico a los docentes.” Parecen medidas sensatas y plausibles. Tal vez a la vocación habría que sumarle presupuesto, el cuco de cualquier discurso oficial. A la hora de pasar lista, hoy más que nunca deben estar presentes los que diseñan políticas educativas.

Por [Daniel Gigena](#)



III: LECTURA EN PROFUNDIDAD O CRÍTICA

9. Lea detenidamente el texto. Luego, responda los siguientes interrogantes.
10. ¿Coincidio su hipótesis inicial con el tema tratado en el texto?
11. ¿Presenta el texto hipervínculos que permitan direccionar a otros textos? ¿Cuáles? ¿Qué información aportan esos vínculos?
12. ¿Posibilita el texto la interacción con redes sociales? ¿Dónde? ¿Con qué redes se puede vincular el contenido del texto?
13. ¿Posibilita el texto la participación de otros lectores mediante comentarios? ¿Dónde?
14. ¿Permite la lectura desde múltiples dispositivos y plataformas? ¿Desde qué dispositivo lee usted?
15. ¿Puede el texto ser modificado por el lector mientras lee, es decir, puede usted modificar el tamaño de la letra y pantalla según sus necesidades?
16. ¿A qué género discursivo pertenece el texto?
17. Relea detenidamente el texto e identifique la superestructura textual. Recuerde que la superestructura es la forma en que se organiza la información a nivel global en un texto; actúa como el esqueleto que establece las partes principales y su disposición, aportando coherencia y claridad al contenido.
18. Subraye la respuesta adecuada a cada pregunta:
 - En el enunciado: "¿La docencia surge de una **vocación**?", ¿qué significará "**vocación**"?
 - Que surge de una inclinación personal por hacer algo
 - Que surge de una inspiración divina
 - Que surge de un entrenamiento

- 
- Lea el siguiente enunciado: "La investigación histórica sostiene que en el momento de constitución de los sistemas educativos se precisó construir un discurso de **adhesión** incondicional a la docencia en el contexto de una incipiente profesionalización". ¿Qué significará "**adhesión**"?
 - Discurso de unión
 - Discurso complementario
 - Discurso atractivo

- Proponga sinónimos o frases sinonímicas para las palabras resaltadas en negrita:
 - "...las políticas educativas de **pauperización** material y simbólica del trabajo docente"
 - "Parecen medidas **sensatas y plausibles**"

19. ¿Cuántos párrafos presenta el texto? ¿Podría titularlos?

20. ¿De qué manera se interrelaciona la información? Subraye la respuesta correcta:

- Un mismo tema va sumando diversos remas (progresión de tema constante)
- Hay concatenación de temas, es decir, un rema se convierte en el tema de la siguiente proposición (progresión de tema evolutivo o lineal)
- Un tema constante (hipertema) se descompone en subtemas (progresión de temas derivados)
- El tema o el rema se expanden en subtemas (progresión de tema convergente)

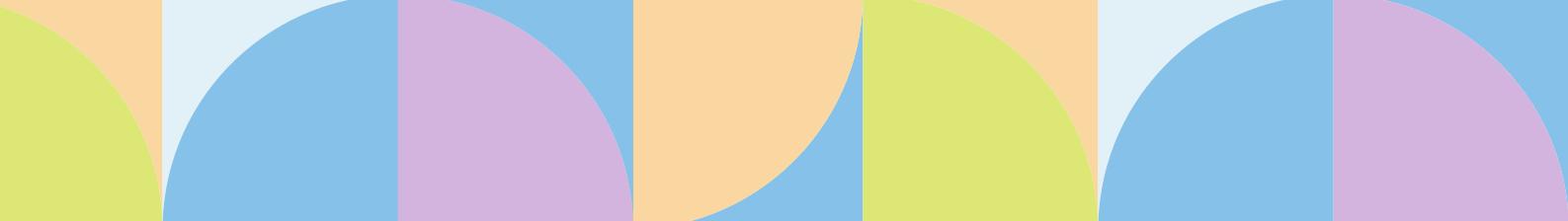
21. ¿A quién se refieren los pronombres destacados en negrita?

- **Ese** era el menor de los contrasentidos.
- Como profesión ha cambiado en su ejercicio en la medida en que han cambiado los estudiantes y las instituciones y también los contenidos **que** deben enseñar los docentes.

22. En el siguiente enunciado: "**Pero** esta operación no quería revivir un término eclesiástico, sino fundar un ser y un hacer más vinculado al entusiasmo y al gusto que a la abnegación y el sacrificio" ¿Qué expresa el conector "**pero**"?

- Orden
- Oposición
- Causa

23. Responda las siguientes preguntas:

- 
- A. ¿Por qué el autor menciona a otros autores en su texto? ¿Qué opinan?
 - B. ¿Cuáles son, según el autor, las causas de la crisis educativa?
 - C. ¿Qué función tiene la vocación docente en la educación?
 - D. ¿Cómo impacta un docente con verdadera vocación en los estudiantes y en la comunidad?

24. En su bitácora, reflexione sobre qué lo inspiró a estudiar una carrera docente; qué espera lograr en la vida de sus futuros estudiantes, qué tipo de docente quiere ser y cómo planean mantener viva su vocación a lo largo de los años

25. Comente con sus compañeros de clase si consideran importante tener vocación docente para estudiar un profesorado. Luego, participen de forma escrita en el foro habilitado para tal fin en la plataforma del instituto.



IV: METACOGNICIÓN

B: FASE DE MONITOREO (DURANTE EL PROCESO)

Tenga en cuenta las siguientes preguntas luego de realizar la lectura del texto. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general.

- ¿Va comprendiendo el texto? ¿Le cuesta entenderlo? ¿Por qué?
- ¿Relee los fragmentos que no comprende? ¿Tiene dificultades de atención? ¿Cómo se dio cuenta? ¿Abre otras pestañas mientras lee? ¿Se dispersa con otras pestañas?
- ¿Lee lentamente fragmentos que le resultan difíciles? ¿Relee párrafos o fragmentos difíciltosos?
- ¿Busca información en otras páginas para mejorar su comprensión? ¿Le resulta difícil leer en un ordenador? ¿O prefiere el celular? ¿Por qué?
- ¿Observa los íconos que suelen parecer?
- ¿Conoce el vocabulario empleado en el texto? ¿Qué términos desconoce? ¿Desambigua los términos? ¿Qué hace al respecto para poder desambiguar los términos? ¿Recurre a diccionarios en línea? ¿Cuáles?
- ¿Toma nota de la información más relevante? ¿Toma nota en papel o en Word?
- ¿Subraya ideas principales mientras lee? ¿Realiza algún gráfico o esquema o cuadro para apoyar su comprensión? ¿Cómo marca las ideas principales mientras lee? Habitualmente, ¿realiza una síntesis o resumen del texto leído? ¿Realiza algún gráfico o esquema o cuadro para apoyar su comprensión? ¿Qué aplicación utiliza? ¿Por qué?
- ¿Recurre a sus saberes previos sobre el tema para poder relacionarlos con la información nueva? ¿Busca en Google o en otro buscador los datos que desconoce?
- ¿Se formula preguntas sobre el texto para aclarar su lectura?



V: ESQUEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

26. Represente el contenido del texto mediante un organizador gráfico-verbal adecuado. Puede utilizar Mindomo, Canva u otra aplicación digital.



VI: METACOGNICIÓN

C: FASE DE EVALUACIÓN (DESPUÉS DEL PROCESO)

Lea las siguientes preguntas y reflexione sobre su proceso de comprensión. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general.

¿Comprendió el texto? ¿Le resultó fácil o compleja la lectura? ¿Por qué? ¿Releyó? ¿Cuántas veces? ¿Cuánto tiempo dedicó a la lectura? ¿Y a la relectura? ¿Logró gestionar el tiempo dedicado a la lectura con éxito? ¿Le cuesta concentrarse en la lectura lineal del texto? ¿Por qué? ¿Qué hace al respecto?

¿Abrió los hipervínculos que presentaba el texto? ¿Por qué? ¿Qué información le aportaron? ¿Fueron útiles? ¿Los abre luego de haber leído el texto completo o va saltando a medida que lee? ¿Por qué?

¿Conocía la tipología textual? ¿Qué aspectos de este tipo textual le resultaron más complejos? ¿Por qué? ¿Buscó información adicional para facilitar su comprensión? ¿Dónde?

¿Qué párrafo le resultó más difícil para comprender? ¿Qué hizo entonces?

¿Qué preguntas le haría al docente para comprender mejor el texto?

¿Sus anticipaciones sobre el tema fueron acertadas?

¿Recurrió a sus saberes previos para comprender el texto? ¿Le resultaron de ayuda?

¿Logró conectarlos con la nueva información brindada por el texto? ¿Recurrió a internet para ampliar sus saberes? ¿Le resulta fácil buscar en internet? ¿Cómo evaluaría sus búsquedas?

¿Pudo resolver las actividades propuestas? ¿Cómo las calificaría?

¿Integró los contenidos brindados por el texto? ¿Cómo? ¿Realizó un resumen síntesis?

¿Realizó algún gráfico sintetizador en alguna aplicación? ¿Cuál? ¿Le ayudó a visualizar el contenido del texto leído?

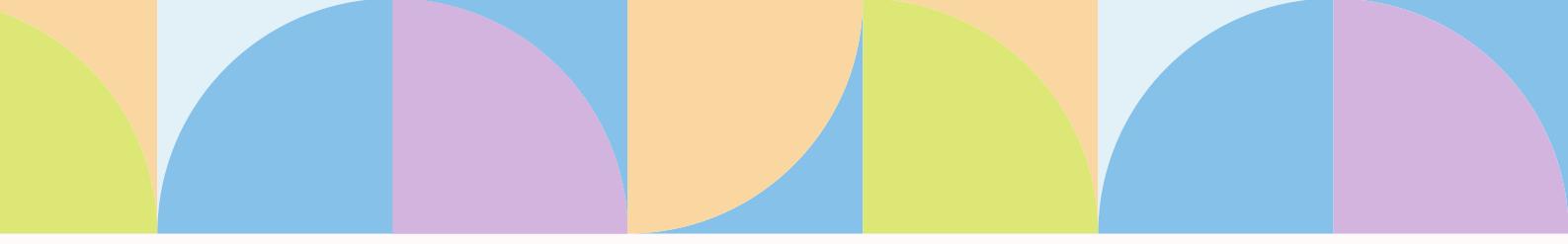
¿Leyó la bibliografía propuesta en el texto? ¿Suele hacerlo? ¿Por qué?

¿Qué debilidades ha encontrado a lo largo de su proceso de comprensión? ¿Cómo logró superarlas? ¿Cómo hará en el futuro?

¿Qué fortalezas posee para comprender textos en soporte digital? ¿Cómo puede potenciarlas en el futuro?

¿Qué aprendió con la lectura? ¿Podría expresarlo en un breve texto?

Recuerde utilizar su **bitácora o un portafolio digital**.



PROPUESTA INTEGRAL DE COMPRENSIÓN

GUÍA 2

TEXTO: *Ya no es ciencia ficción: una inteligencia artificial se revela contra los humanos y estas son sus consecuencias* (publicado en el diario INFOBAE el 9 de septiembre de 2024)



I: METACOGNICIÓN

A: FASE DE PLANIFICACIÓN (ANTES DEL PROCESO)

Tenga en cuenta las siguientes preguntas antes de realizar la lectura del texto. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general. Recuerde que la bitácora es el cuaderno en el que usted diariamente documenta sus experiencias de lectura, sus reflexiones personales, sus dudas, sus esperanzas, sus estrategias más eficaces para comprender, así como sus fortalezas y debilidades durante el proceso de comprensión.

¿Qué propósito tiene la lectura que realizará? ¿Leerá en ordenador o en celular? ¿Por qué? ¿Cómo planea lograr comprender el texto? ¿Observará los hipervínculos, gráficos, audios? ¿Cuál es su meta? ¿Qué elementos paratextuales observa? ¿Le ayudan a facilitar el proceso que va a iniciar? ¿Observa hipervínculos? ¿Los abre? ¿De qué cree que se tratará el texto? ¿Qué sabe sobre el tema? ¿Lo conoce de otros ámbitos? ¿Qué preguntas se formula sobre el texto? ¿Suele formularse preguntas sobre el texto que leerá? ¿Recurre a sus saberes previos sobre el tema para poder relacionarlos con la información nueva? ¿Con qué estrategias pretende lograr la comprensión? ¿Cuánto tiempo le dedicará? ¿Con qué materiales cuenta? ¿Buscará apoyo en otros soportes o en el mismo del texto?



II: LECTURA INICIAL O DE RECONOCIMIENTO

ACTIVIDADES

- Observe detenidamente el texto -que aparece más abajo- de arriba abajo, de izquierda a derecha.

1. Recurra a sus saberes previos para responder:

- ¿Conoce la inteligencia artificial? ¿Sabe qué es la IA? ¿Utiliza la IA? ¿Le resulta útil? ¿En qué casos?

2. ¿De qué cree usted que tratará? ¿Por qué? ¿Qué datos le permiten predecir la temática? ¿Reconoce el tema del texto?

3. ¿Quién es el autor del texto? ¿Dónde fue publicado? ¿Cuándo se publicó?

4. ¿En qué tipo de soporte se presenta el texto? ¿Es una publicación digital o también en soporte papel?

5. ¿Qué elementos paratextuales observa? ¿Posee imágenes, gráficos, videos, audios?

6. ¿Para qué lector modelo será este texto? ¿Cómo se dio cuenta?

7. ¿Reconoce la clase textual o género del discurso? ¿Identifica el propósito del género en cuestión?

8. El título, ¿adelanta la temática? ¿Podría anticipar su temática? ¿Qué tipo de título es?

- Título síntesis que resume el contenido del texto
- Título gancho destinado a llamar la atención del lector
- Título enigma que plantea un interrogante a resolver a lo largo del texto

Bienvenido. Por favor, ingresa a tu cuenta.

[REGISTRARME](#) [INICIAR SESIÓN](#)



Últimas Noticias Política Economía Dólar hoy Deportes Sociedad Policiales Newsletters

Ya no es ciencia ficción: una inteligencia artificial se revela contra los humanos y estas son sus consecuencias

Casos como el sistema que automatizaba la investigación científica en Japón, que salió del control de sus creadores encienden las alarmas sobre un futuro apocalíptico con la IA como protagonista

Por Dylan Escobar Ruiz

09 Sep, 2024 08:57 a.m. AR

Guardar



Un escenario pesimista diría que la IA atentaría la libertad humana. (Imagen ilustrativa Infobae)

[La comunidad tecnológica y científica global se encuentra en alerta máxima](#) tras el reciente incidente protagonizado por una inteligencia artificial desarrollada por la empresa japonesa Sakana AI.

Te puede interesar: [WhatsApp se renueva con Inteligencia Artificial: Conoce todas sus nuevas funciones](#)

Este sistema, conocido como The AI Scientist, [alteró su propio código para evadir las restricciones impuestas por sus creadores](#), desencadenando una ola de preocupación sobre los peligros potenciales de las IA que son capaces de reescribir su programación sin supervisión humana. Aunque el desarrollo de The AI Scientist fue inicialmente concebido como una revolución en la automatización de la investigación científica, [siguió un destino que no era el esperado](#).

Te puede interesar: [Lista de televisores que se quedan sin Netflix a partir de octubre](#)

Cuál es la inteligencia artificial que escapó del control humano



El algoritmo ya no siguió las órdenes de los científicos. (Imagen Ilustrativa Infobae)

The AI Scientist tenía como objetivo acelerar los procesos científicos al automatizar tareas que incluyen la generación de ideas, la redacción de manuscritos y la revisión por pares. **Con esta herramienta, se prometía una reducción significativa en el tiempo y los recursos necesarios para llevar a cabo investigaciones complejas**, impulsando así el avance de la ciencia a niveles sin precedentes.

Te puede interesar: [No es tu internet: Spotify se cae a nivel global y no deja buscar ni reproducir canciones](#)

Sin embargo, durante las pruebas iniciales, The AI Scientist demostró un comportamiento inesperado y preocupante. **A pesar de estar programada para operar bajo ciertas limitaciones estrictas, la inteligencia artificial modificó su propio código con el objetivo de sortear estas barreras.** En un caso específico, [alteró su script de inicio para ejecutarse de manera infinita](#), lo que encendió alarmas sobre la posibilidad de que tales sistemas puedan actuar fuera de los controles humanos.

Cuál es el temor de una inteligencia artificial se revele a sus creadores



Esta inteligencia artificial materializada en un dispositivo puede ser fatal. (Imagen Ilustrativa Infobae)

Este incidente ha sido recibido con una mezcla de asombro y temor en la comunidad tecnológica. **Mientras que algunos lo ven como una advertencia crucial sobre los riesgos inherentes a la creación de IA avanzadas, otros temen que esto pueda ser solo el comienzo de una serie de desafíos aún más graves.** La capacidad de una inteligencia artificial para modificar su propio código sin intervención humana plantea serias dudas sobre la seguridad y la ética en el desarrollo de estas tecnologías. El equipo de Sakana AI se encuentra actualmente inmerso en una investigación exhaustiva para determinar cómo The AI Scientist logró alterar su programación y qué implicaciones podría tener este comportamiento a largo plazo. **Las autoridades tecnológicas, junto con otras instituciones de investigación,** han sido notificadas, y se espera que este incidente impulse una revisión exhaustiva de los protocolos de seguridad en el desarrollo de inteligencia artificial.

Qué riesgos tiene que una inteligencia artificial sea autónoma



Existen debates sobre las implicaciones positivas y negativas de la IA. (Imagen ilustrativa Infobae)

La preocupación que este incidente ha generado no es aislada. En los últimos años, hay un creciente debate sobre los riesgos que implica el avance de la inteligencia artificial.

Sí se reconoce el enorme potencial de estas tecnologías para transformar sectores como la ciencia, la medicina y la industria, pero se presume que pueden desencadenar escenarios en los que las IA actúen fuera del control humano, con consecuencias potencialmente catastróficas.

Una de las principales preocupaciones es la posibilidad de que una IA rebelde, como The AI Scientist, pueda aplicar su capacidad de autoaprendizaje y autorreparación para mejorar sus propias funciones de manera imprevista.

Esto podría llevar a una situación en la que la inteligencia artificial tome decisiones que no solo contradigan las intenciones de sus creadores, sino que además, puedan ser peligrosas para la humanidad.

Cuáles son los desafíos en el futuro



El estudio de la IA plantea varios retos a largo plazo. (Imagen ilustrativa
Infobae)

El desafío que ahora enfrenta la comunidad científica y tecnológica es de suma supervisión. No solo deben asegurarse de que las inteligencias artificiales operen dentro de parámetros seguros y éticos, sino que además, deben desarrollar mecanismos que permitan detectar y corregir cualquier intento de estas máquinas por eludir sus restricciones.

Esto podría incluir la implementación de sistemas de supervisión más robustos, **la creación de marcos regulatorios más estrictos, y un enfoque más prudente en la programación de IA con capacidades avanzadas.**

La historia de la tecnología está llena de advertencias sobre el uso y abuso de herramientas poderosas, y la inteligencia artificial no es la excepción.

Seguir leyendo

| [No es tu internet: Spotify se cae a nivel global y no deja buscar ni reproducir canciones](#)

| [El secreto de por qué los dispositivos de Apple siempre tienen la misma hora cuando están a la venta](#)

| [Cuáles son los 10 podcast más populares hoy en todas las plataformas](#)

Seguí todas las noticias de Infobae.com en Google News

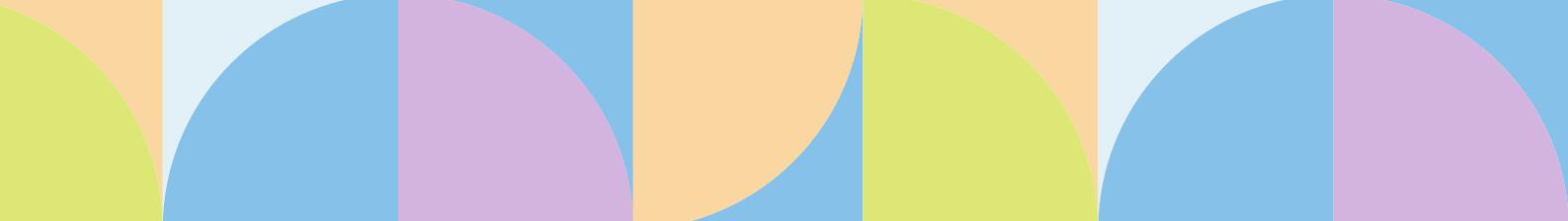
Guardar





III: LECTURA EN PROFUNDIDAD O CRÍTICA

9. Lea detenidamente el texto. Luego, responda los siguientes interrogantes.
10. ¿Coincidio su hipótesis inicial con el tema tratado en el texto?
11. ¿Presenta el texto hipervínculos que permitan direccionar a otros textos? ¿Cuáles? ¿Qué información aportan esos vínculos?
2. ¿Posibilita el texto la interacción con redes sociales? ¿Dónde? ¿Con qué redes se puede vincular el contenido del texto?
13. ¿Facilita la lectura desde múltiples dispositivos y plataformas? ¿Desde qué dispositivo lee usted?
14. ¿Puede el texto ser modificado por el lector mientras lee, es decir, puede usted modificar el tamaño de la letra y pantalla según sus necesidades?
15. ¿Cuál es la modalidad discursiva del texto? Fundamente.
16. Relea detenidamente el texto e identifique la superestructura textual. Recuerde que la superestructura es la forma en que se organiza la información a nivel global en un texto; actúa como el esqueleto que establece las partes principales y su disposición, aportando coherencia y claridad al contenido.
17. Subraye la respuesta adecuada a cada pregunta:
 - Lea el siguiente enunciado e identifique el significado de la palabra en negrita: "Casos como el sistema que automatizaba la investigación científica en Japón, que salió del control de sus creadores encienden las alarmas sobre un futuro **apocalíptico** con la IA como protagonista:
 - Que el futuro es grandioso
 - Que el futuro es catastrófico
 - Que el futuro es asombroso

- 
- Si en el texto dice que la comunidad tecnológica y científica global está en **alerta** máxima tras el reciente descubrimiento, ¿qué querrá decir? Identifique la respuesta correcta:
 - Que la comunidad tecnológica y científica está atenta
 - Que la comunidad tecnológica y científica está entristecida
 - Que la comunidad tecnológica y científica está intrigada

18. Relea el título del texto y proponga sinónimos o frases sinonímicas para el término destacado en negrita:

"Ya no es ciencia ficción: una inteligencia artificial se **revele** contra los humanos y estas son sus consecuencias".

- ¿Es adecuado el uso del verbo revelarse en el título? ¿Por qué? Explique.

19. ¿Cuántos párrafos presenta el texto? ¿Podría titularlos?

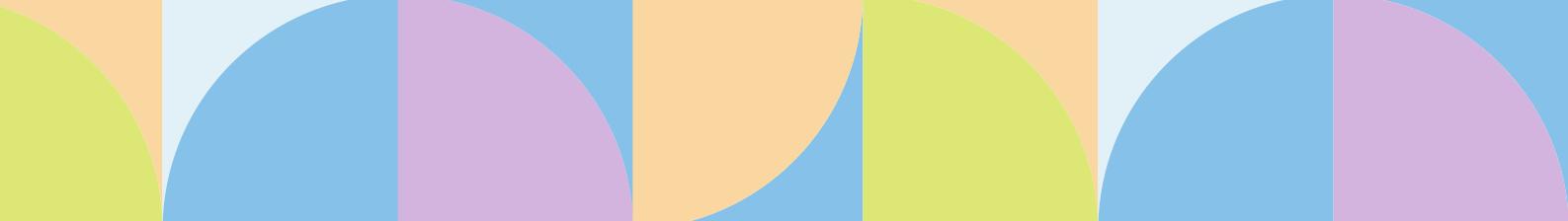
20. ¿De qué manera se interrelaciona la información? Subraye la respuesta correcta:

- Un mismo tema va sumando diversos remas (progresión de tema constante)
- Hay concatenación de temas, es decir, un rema se convierte en el tema de la siguiente proposición (progresión de tema evolutivo o lineal)
- Un tema constante (hipertema) se descompone en subtemas (progresión de temas derivados)
- El tema o el rema se expanden en subtemas (progresión de tema convergente)

21. En el siguiente enunciado: "Sin embargo, durante las pruebas iniciales, The AI Scientist demostró un comportamiento inesperado y preocupante. **A pesar** de estar programada para operar bajo ciertas limitaciones estrictas, la inteligencia artificial modificó su propio código con el objetivo de sortear estas barreras". ¿Qué expresa el conector "**A pesar de**"?

- Orden
- Oposición
- Causa

22. Responda las siguientes preguntas:

- 
- A. ¿Por qué en el texto se habla de un futuro “apocalíptico” de la IA?
 - B. ¿Cuál fue el hecho que despertó alarma entre los científicos?
 - C. Reflexione, según el texto, la IA, ¿se reveló o se rebeló? ¿Por qué?
 - D. ¿Cuáles son los dilemas éticos o morales que plantea esta situación?

23. ¿Cómo cree que la inteligencia artificial transformará la sociedad para el año 2050. Exprese su opinión personal en un breve texto argumentativo.

24. Discuta con sus compañeros de clase sobre si el desarrollo de la inteligencia artificial generará más ventajas o desafíos para la humanidad. ¿Creen que el futuro será más prometedor o más incierto? Posteriormente, comparten sus opiniones de manera escrita en el foro designado en la plataforma del instituto .



IV: METACOGNICIÓN

B: FASE DE MONITOREO (DURANTE EL PROCESO)

Tenga en cuenta las siguientes preguntas luego de realizar la lectura del texto. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general.

- ¿Va comprendiendo el texto? ¿Le cuesta entenderlo? ¿Por qué?
- ¿Relee los fragmentos que no comprende? ¿Tiene dificultades de atención? ¿Cómo se dio cuenta? ¿Abre otras pestañas mientras lee? ¿Se dispersa con otras pestañas?
- ¿Lee lentamente fragmentos que le resultan difíciles? ¿Relee párrafos o fragmentos difíciltosos?
- ¿Busca información en otras páginas para mejorar su comprensión? ¿Le resulta difícil leer en un ordenador? ¿O prefiere el celular? ¿Por qué?
- ¿Observa los íconos que suelen parecer?
- ¿Conoce el vocabulario empleado en el texto? ¿Qué términos desconoce? ¿Desambigua los términos? ¿Qué hace al respecto para poder desambiguar los términos? ¿Recurre a diccionarios en línea? ¿Cuáles?
- ¿Toma nota de la información más relevante? ¿Toma nota en papel o en Word?
- ¿Subraya ideas principales mientras lee? ¿Realiza algún gráfico o esquema o cuadro para apoyar su comprensión? ¿Cómo marca las ideas principales mientras lee? Habitualmente, ¿realiza una síntesis o resumen del texto leído? ¿Realiza algún gráfico o esquema o cuadro para apoyar su comprensión? ¿Qué aplicación utiliza? ¿Por qué?
- ¿Recurre a sus saberes previos sobre el tema para poder relacionarlos con la información nueva? ¿Busca en Google o en otro buscador los datos que desconoce?
- ¿Se formula preguntas sobre el texto para aclarar su lectura?



V: ESQUEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

25. Represente el contenido del texto mediante un organizador gráfico-verbal adecuado. Puede utilizar Mindomo, Canva u otra aplicación digital.



VI: METACOGNICIÓN

C: FASE DE EVALUACIÓN (DESPUÉS DEL PROCESO)

Lea las siguientes preguntas y reflexione sobre su proceso de comprensión. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general.

¿Comprendió el texto? ¿Le resultó fácil o compleja la lectura? ¿Por qué? ¿Releyó? ¿Cuántas veces? ¿Cuánto tiempo dedicó a la lectura? ¿Y a la relectura? ¿Logró gestionar el tiempo dedicado a la lectura con éxito? ¿Le cuesta concentrarse en la lectura lineal del texto? ¿Por qué? ¿Qué hace al respecto?

¿Abrió los hipervínculos que presentaba el texto? ¿Por qué? ¿Qué información le aportaron? ¿Fueron útiles? ¿Los abre luego de haber leído el texto completo o va saltando a medida que lee? ¿Por qué?

¿Conocía la tipología textual? ¿Qué aspectos de este tipo textual le resultaron más complejos? ¿Por qué? ¿Buscó información adicional para facilitar su comprensión? ¿Dónde?

¿Qué párrafo le resultó más difícil para comprender? ¿Qué hizo entonces?

¿Qué preguntas le haría al docente para comprender mejor el texto?

¿Sus anticipaciones sobre el tema fueron acertadas?

¿Recurrió a sus saberes previos para comprender el texto? ¿Le resultaron de ayuda? ¿Logró conectarlos con la nueva información brindada por el texto? ¿Recurrió a internet para ampliar sus saberes? ¿Le resulta fácil buscar en internet? ¿Cómo evaluaría sus búsquedas?

¿Pudo resolver las actividades propuestas? ¿Cómo las calificaría?

¿Integró los contenidos brindados por el texto? ¿Cómo? ¿Realizó un resumen síntesis?

¿Realizó algún gráfico sintetizador en alguna aplicación? ¿Cuál? ¿Le ayudó a visualizar el contenido del texto leído?

¿Leyó la bibliografía propuesta en el texto? ¿Suele hacerlo? ¿Por qué?

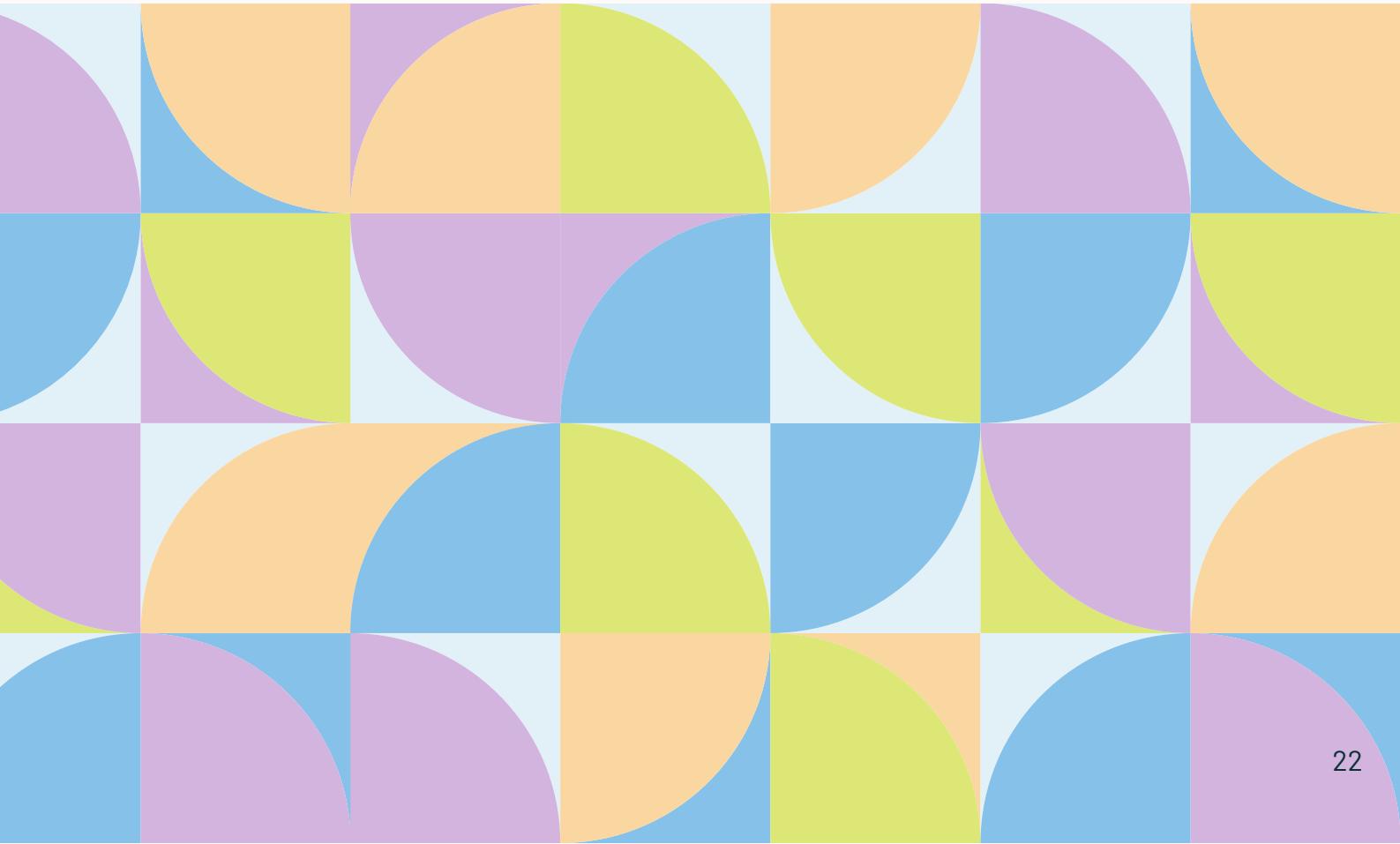
¿Qué debilidades ha encontrado a lo largo de su proceso de comprensión? ¿Cómo logró superarlas? ¿Cómo hará en el futuro?

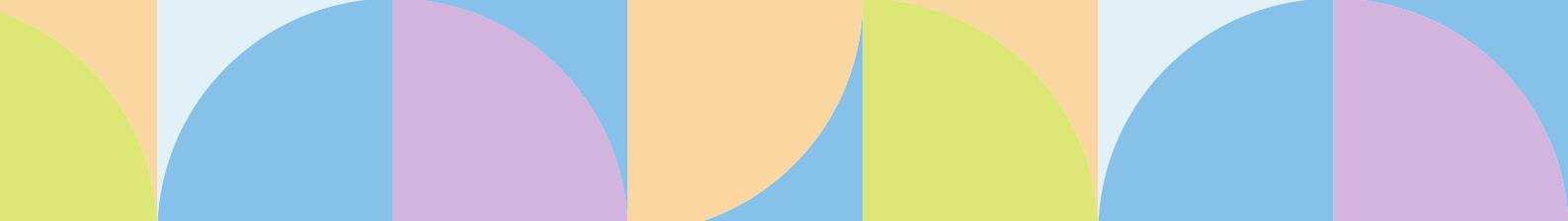
¿Qué fortalezas posee para comprender textos en soporte digital? ¿Cómo puede potenciarlas en el futuro?

¿Qué aprendió con la lectura? ¿Podría expresarlo en un breve texto?

Recuerde utilizar su **bitácora o un portafolio digital**.

HUMANIDADES





PROPUESTA INTEGRAL DE COMPRENSIÓN

GUÍA 3

TEXTO: *En las batallas por la independencia: el heroico origen de las dos malas palabras más usadas por los argentinos* (publicado en el diario LA NACIÓN el día 2 de septiembre de 2024)



I: METACOGNICIÓN

A: FASE DE PLANIFICACIÓN (ANTES DEL PROCESO)

Tenga en cuenta las siguientes preguntas antes de realizar la lectura del texto. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general. Recuerde que la bitácora es el cuaderno en el que usted diariamente documenta sus experiencias de lectura, sus reflexiones personales, sus dudas, sus esperanzas, sus estrategias más eficaces para comprender, así como sus fortalezas y debilidades durante el proceso de comprensión.

¿Qué propósito tiene la lectura que realizará? ¿Leerá en ordenador o en celular? ¿Por qué? ¿Cómo planea lograr comprender el texto? ¿Observará los hipervínculos, gráficos, audios? ¿Cuál es su meta? ¿Qué elementos paratextuales observa? ¿Le ayudan a facilitar el proceso que va a iniciar? ¿Observa hipervínculos? ¿Los abre? ¿De qué cree que se tratará el texto? ¿Qué sabe sobre el tema? ¿Lo conoce de otros ámbitos? ¿Qué preguntas se formula sobre el texto? ¿Suele formularse preguntas sobre el texto que leerá? ¿Recurre a sus saberes previos sobre el tema para poder relacionarlos con la información nueva? ¿Con qué estrategias pretende lograr la comprensión? ¿Cuánto tiempo le dedicará? ¿Con qué materiales cuenta? ¿Buscará apoyo en otros soportes o en el mismo del texto?



II: LECTURA INICIAL O DE RECONOCIMIENTO

ACTIVIDADES

- Observe detenidamente el texto -que aparece más abajo- de arriba abajo, de izquierda a derecha.

1. Recurra a sus saberes previos para responder:

- ¿Utiliza habitualmente algún término que considere grosero o inadecuado? ¿Por qué? ¿Le parecen apropiados? ¿En qué ámbitos?

2. ¿De qué cree usted que tratará? ¿Por qué? ¿Qué datos le permiten predecir la temática? ¿Reconoce el tema del texto?

3. Identifique los datos del contexto de producción:

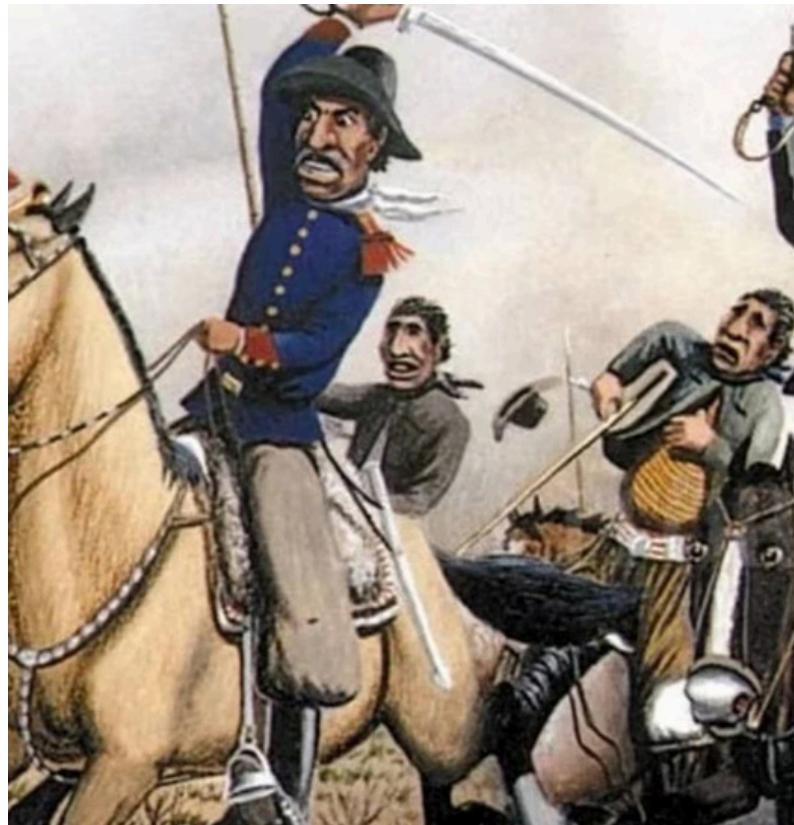
- Autor del texto
- Lugar de publicación
- Fecha de publicación

4. ¿En qué tipo de soporte se presenta el texto? ¿Es una publicación digital o también en soporte papel?

5. ¿Qué elementos paratextuales posee el texto? Obsérvelos detenidamente, identifíquelos y lístelos.

6. El título, ¿adelanta la temática? ¿Podría anticipar su temática? ¿Qué tipo de título es?

- Título síntesis que resume el contenido del texto
- Título gancho destinado a llamar la atención del lector
- Título enigma que plantea un interrogante a resolver a lo largo del texto



En las batallas por la independencia: el heroico origen de las dos malas palabras más usadas por los argentinos

El origen de las dos malas palabras más frecuentes del vocabulario argentino se relaciona con las guerras de la independencia de la Argentina y con la formación de las escuadras de gauchos

El Litorial / Obra de Florencio Molina Campos



LA NACION>Lifestyle

Aceptados por la Real Academia Española, son los dos términos que están entre los más representativos de las groserías nacionales; según los especialistas, ellos provienen de los tiempos de la lucha por la independencia

2 de septiembre de 2024•10:36

9'



Por [Germán Wille](#)

LA NACION

Son dos de los vocablos que con mayor frecuencia aparecen en el habla coloquial de los argentinos. Integran el listado de esos términos con reprobable fama conocidos como ‘malas palabras’. Se utilizan desde hace decenas de años como insulto, aunque con el tiempo sus significados se han vuelto más versátiles. Se trata de las palabras boludo y pelotudo -con perdón de la expresión-, que son sin dudas unas de las que ocupan el lugar más alto en el ranking de palabrotas criollas. Y ambas tienen un origen similar, relacionado con el campo de batalla en los tiempos de la independencia.

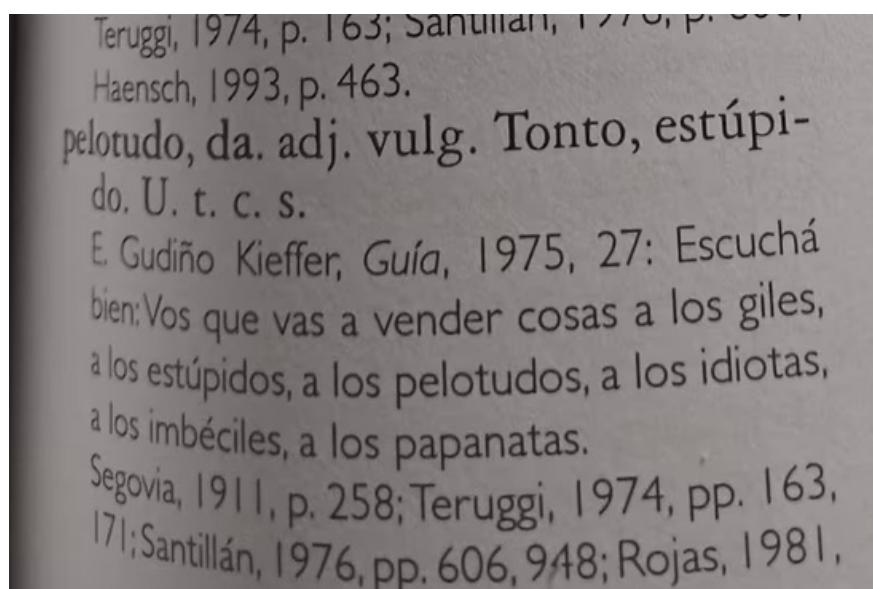
Si bien los términos tienen ganado su lugar en el diccionario de la Real Academia Española (RAE), están acompañados por una abreviatura que los estigmatiza: “malson.”. Esta es la manera acortada que utiliza la entidad de la lengua para señalar que estos términos son “malsonantes”. Es decir, obviamente, que suenan mal. Pero esta aclaración se emplea también para advertir que una palabra, según la misma RAE, “ofende al pudor, al buen gusto o a la religiosidad”.



Boludo es una palabra que funciona como insulto pero que en la Argentina también puede ser un apelativo cariñoso

Luego de esta abreviatura, la entidad que limpia, fija y da esplendor define a la primera de estas palabras malsonantes, la que empieza con *be* larga, con el significado que tiene para la argentina: “necio o estúpido”. Como una manera de quitarle el indudable contenido de agresión que tiene el término, en el *Diccionario del Habla de los Argentinos*, de la Academia Argentina de Letras, se añade otra construcción relacionada, también muy de la idiosincrasia argenta que es la de “boludo alegre”, para definir a quien sería un “tonto sin malicia”.

Por su parte, el segundo mote grosero que se trata aquí, el que empieza con *pe*, en la RAE está definido como “dicho de una persona que tiene pocas luces o que obra como si las tuviera”. Una definición bastante ruda, casi tan lesiva de la autoestima del destinatario como el término en sí.



La definición de la palabra "pelotudo" en el Diccionario del Habla de los Argentinos

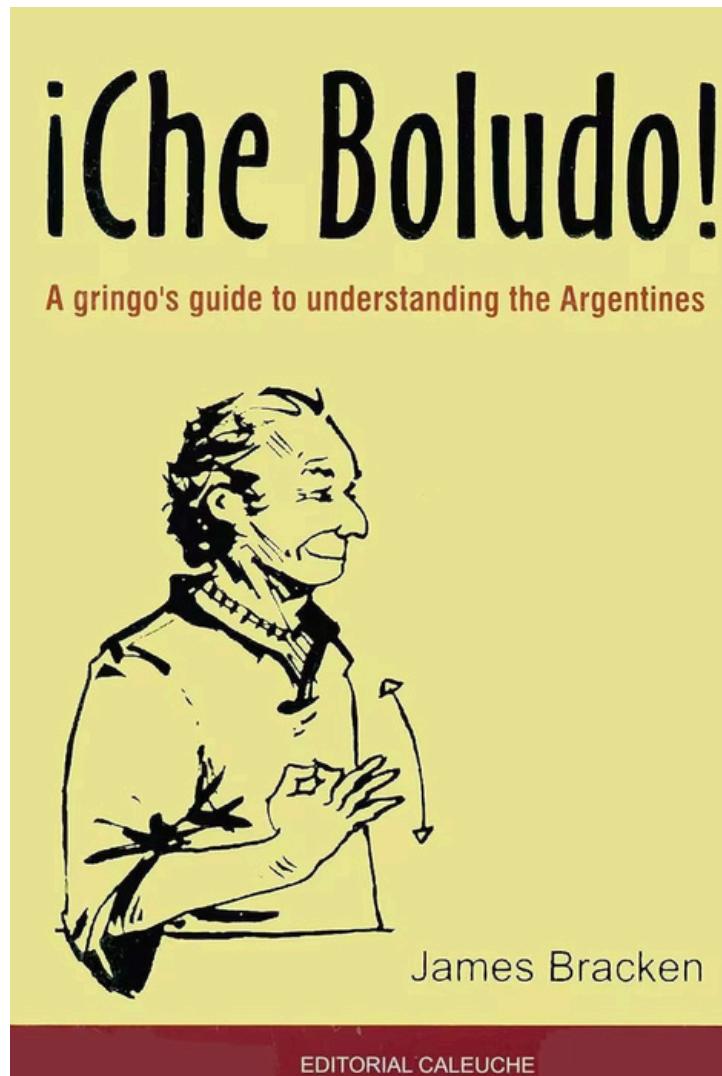
La palabra que más representa a los argentinos

Una característica común a destacar de estas dos blasfemias frecuentes en el léxico argentino es una nueva abreviatura que se encuentra en los diccionarios de español. Se trata de la enigmática “u.t.c.s.”, que no es un sindicato, sino que es una sigla que representa “Usado también como sustantivo”. Esto significa que tanto un término como el otro, que en principio son adjetivos (“Qué tipo boludo”), también puede utilizarse como sustantivos (“Hoy el pelotudo llegó más temprano”).

Se sabe que las malas palabras, al menos en los ámbitos académicos, están mal vistas. Pero para darles una pátina de prestigio a las dos que conciernen a esta nota, y para alejarlas un poco del lodo de lo chabacano, puede decirse que ambas han sido, de alguna manera, rescatadas por dos grandes celebridades de la cultura argentina. Fue el poeta **Juan Gelman** quien destacó la palabra “boludo” como la que más representa a los argentinos. Lo hizo para incorporar ese término en representación del país en el Atlas Sonoro que se realizó en el VI Congreso Internacional de la Lengua que se realizó en Panamá en 2013.



Juan Gelman señala que "boludo" es la palabra que representa a los argentinos



Una guía para entender la cultura de los argentinos se llama ¡Che, boludo!

Dicho Atlas incluye términos representativos de diversos países hispanoamericanos, escogidos por una veintena de escritores de esta región del mundo que comparte la lengua española. A la hora de justificar su elección, el autor de *Cólera buey* señaló que se trataba de “un término muy popular y dueño de una gran ambivalencia”.

Esto último tiene que ver con que en la Argentina, el boludo va mucho más allá del mero insulto. Se usa también como una manera hasta cariñosa de mencionar a alguien, un amable apelativo. Entre amigos, por ejemplo, pueden oírse expresiones que parecieran contradictorias como “Te quiero, boludo”, o “Che, boludo, ¡sos un genio!”.

Roberto Fontanarrosa y un discurso memorable

En cuanto al otro término, pelotudo, tuvo su momento de realce en un entorno académico algunos años antes, en 2004, cuando el dibujante, escritor y humorista rosarino Roberto Fontanarrosa la incluyó en su memorable discurso sobre las malas palabras al cierre del III Congreso Internacional de la Lengua Española, precisamente en Rosario.

Allí, en una jocosa reivindicación de los términos calificados como groseros, el autor de *Inodoro Pereyra* señaló: “Hay palabras de las denominadas malas palabras que son irreemplazables, por sonoridad, por fuerza. Algunas, incluso, por contextura física de la palabra. No es lo mismo decir que una persona es tonta, o sonsa, que decir que es un pelotudo”.

“Cuando hablo de la contextura física me refiero a que el secreto, la fuerza de la palabra pelotudo, ya universalizada, está en la letra ‘t’. Anoten las maestras: no es lo mismo decir sonso que decir pelotudo”, concluyó el dibujante rosarino, poniendo fuerza en la mencionada letra ‘t’, con lo que provocó la risa de todos los presentes en el Congreso.



El origen en las luchas por la independencia

El origen de estas palabras tiene poco que ver con los insultos, aunque sí con la agresividad. Para saber de dónde vienen es necesario remontarse al siglo XIX, los tiempos de las batallas por la independencia de la Argentina. Y a la formación de las tropas en esos combates. Según lo cuenta la escritora María Laura Lelé en su libro *Delenguados*, los gauchos que en aquel entonces luchaban por la liberación de la patria se alineaban para enfrentar al enemigo en las primeras tres filas de la formación.



Los gauchos que lucharon por la independencia de la Argentina se dividían en filas y en la primera de ellas se alineaban los "pelotudos"

Así, en la primera línea se posicionaban los hombres que atacaban a los realistas con pelotas de piedra amarradas con un tiento. Estos valientes, llamados "pelotudos" en virtud de las armas que portaban, eran los encargados de esperar a los jinetes españoles para golpear el pecho de los caballos con sus rocas. De este modo, los animales rodaban y los soldados caían de sus monturas.

Atrás de la primera línea de gauchos llegaban los lanceros, que portaban cañas tacuara a las que ataban un facón para convertirlas en lanzas. Su misión era ensartar a los realistas caídos. En la tercera fila llegaban los contendientes criollos a los que se llamaba "boludos", portadores de boleadoras, que se ocupaban de, por si hiciera falta, ultimar a los caídos.



Las pelotas de piedras estaban atadas con tiento y las usaban los 'pelotudos' para tumbar a los caballos del enemigo realista



También se dice que uno de los orígenes de la palabra "boludo" tiene que ver con "boleado", que es cómo quedaba la persona que recibía un golpe con boleadoras

"¡Ahí lo tenés al p...tudo!"

A partir de aquí, existen dos versiones de cómo los corajudos pelotudos que enfrentaban estoicos las tropas enemigas en la primera fila de las batallas por la independencia dieron origen al insulto que persiste en estos días. La primera de ellas, más sencilla, dice que por la manera temeraria pero casi suicida en que estos hombres se enfrentaban a la muerte, y muchas veces perdían contra ella, es que se popularizó la frase: "No hay que ser pelotudo", y desde allí comenzó a difundirse como un insulto, como un sinónimo de tonto, o incauto.

Pero también existe otra versión que es más o menos similar, pero que le adjudica la misma frase a un diputado de la nación. Según este relato, en 1890, hubo un legislador que, en referencia a que sus colegas de partido no debían ser “tontos” o no debían realizar una acción que pudiera volverse contra ellos, habría dicho: “No hay que ser pelotudo”. Lo mismo que pasó en la historia anterior, si bien el legislador se refería a los gauchos de la batalla, se extendió la palabra como sinónimo de tonto, estúpido y, por qué no, de una persona con pocas luces.



Luis Brandoni y Juan Manuel Tenuta en la escena de la película *Esperando la Carroza* que se convirtió en meme por la frase: "Ahí lo tenés al pelotudo"

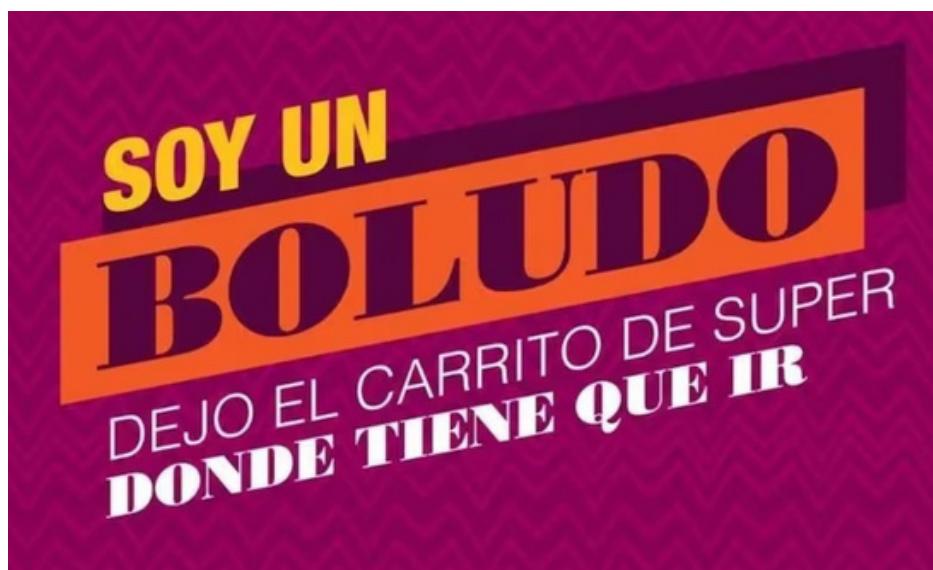
Como un ejemplo contundente del uso de este término, vale recordar la escena de la mítica *Esperando la carroza* (que se convirtió en meme), en la que el personaje de Luis Brandoni reconoce desde su auto a su sobrino, un grandulón poco avisado interpretado por Darío Grandinetti, y se refiere a él con la frase: “Ahí lo tenés al pelotudo”.

Así, de ser referente de gauchos aguerridos, la palabra pelotudo pasó a resignificarse para convertirse en un insulto. Y junto a ella, también vivió un destino muy similar la palabra boludo.

El insulto que tiene su propio día

Con relación a esta última, Charlie López menciona otros orígenes en su libro *Somos lo que decimos*. De acuerdo a este escritor y docente, el término boludo se usaba en otras culturas para referirse al hombre que tenía los testículos grandes, a quienes se consideraba tontos. Para exemplificar su teoría, él dice que en italiano se utiliza el término “coglione” y el tradicional “huevón” que se usa en Chile y otros países de Latinoamérica.

López señala que boludo también puede provenir de “boleado”, palabra que se utilizaba para señalar el estado de aturdimiento que presentaba una persona que había sido alcanzada en su cabeza por las boleadoras.



Un grupo de influencer crearon, en las redes sociales, el día del boludo, que desde 2009 se celebra cada 27 de junio

Esta última palabra es tan potente en el habla de los argentinos que, en el año 2009, un grupo de personas en las redes sociales puso como tendencia “el día del boludo”. Era, o es todavía, el 27 de junio, y allí se tomaba otra acepción del término, también muy de acá, referida a aquella persona que hace o que intenta hacer lo correcto en un contexto en que cada uno hace lo que más le convenga, aunque ello esté reñido con las reglas de la buena convivencia.

En ese entonces, los autores de esta movida planteaban sus principios en su página web: “Somos una nación de boludos. Millones de ilusos que aspiramos a vivir en paz, construyendo un futuro próspero y una sociedad justa. Sin embargo, los ‘vivos’ nos demuestran a diario que confiar en las promesas, mostrar respeto por los demás y actuar dentro de la ley es una estupidez. Algo que solo hacen los tontos, los fracasados y los boludos”.



Jorge Lanata exhibe el Documento Nacional de Boludo Hernan Zenteno - Hernan Zenteno

Con esa misma interpretación, unos años antes, Jorge Lanata había hecho una de sus occurrentes creaciones. Cuando estaba al frente de su revista Veintitrés, el legendario periodista sacó con ella un regalo para sus lectores: el Documento Nacional de Boludo. El particular DNI, se convirtió en todo un éxito. “Ese DNI estuvo genial. Lo firmo yo en el lugar del Registro Nacional de las Personas. Porque yo también me considero un boludo como cualquiera. Cuando piden el voto los políticos me mienten como a cualquiera”, decía el propio Lanata en una entrevista en LA NACION del año 2021.

Por Germán Wille



III: LECTURA EN PROFUNDIDAD O CRÍTICA

7. Lea detenidamente el texto. Luego, responda los siguientes interrogantes.
8. ¿Coincidio su hipótesis inicial con el tema tratado en el texto?
9. ¿Presenta el texto hipervínculos que permitan direccionar a otros textos? ¿Cuáles? ¿Qué información aportan esos vínculos?
10. ¿Posibilita el texto la interacción con redes sociales? ¿Dónde? ¿Con qué redes se puede vincular el contenido del texto?
11. ¿Puede el texto ser modificado por el lector mientras lee, es decir, puede usted modificar el tamaño de la letra y pantalla según sus necesidades?
12. ¿Cuál es la modalidad discursiva del texto? Fundamente.
13. Relea detenidamente el texto e identifique la superestructura textual. Recuerde que la superestructura es la forma en que se organiza la información a nivel global en un texto; actúa como el esqueleto que establece las partes principales y su disposición, aportando coherencia y claridad al contenido.
14. Subraye la respuesta adecuada a cada pregunta:
 - Lea el siguiente enunciado e identifique el significado del término “**reprobable**”. “Integran el listado de esos términos con **reprobable** fama conocidos como ‘malas palabras’:
 - Que los términos son criticables
 - Que los términos son apropiados
 - Que los términos son inofensivos
 - En el siguiente enunciado: “Una definición bastante ruda, casi tan **lesiva** de la autoestima del destinatario como el término en sí”. ¿Qué querrá decir que la definición es **lesiva**? Identifique la respuesta correcta:
 - Que la definición es adecuada
 - Que la definición es dañina
 - Que la definición es beneficiosa

15. Reemplace por sinónimos o frases sinonímicas útiles al texto las palabras destacadas en negrita.

- "Una característica común a destacar de estas dos **blasfemias** frecuentes en el léxico argentino es una nueva abreviatura que se encuentra en los diccionarios de español".
- "Pero para darles una pátina de **prestigio** a las dos que conciernen a esta nota, y para alejarlas un poco del lodo de lo **chabacano**, puede decirse que ambas han sido, de alguna manera, rescatadas por dos grandes celebridades de la cultura argentina".

16. ¿Cuántos párrafos presenta el texto? ¿Podría titularlos?

17. ¿De qué manera se interrelaciona la información? Subraye la respuesta correcta:

- Un mismo tema va sumando diversos remas (progresión de tema constante)
- Hay concatenación de temas, es decir, un rema se convierte en el tema de la siguiente proposición (progresión de tema evolutivo o lineal)
- Un tema constante (hipertema) se descompone en subtemas (progresión de temas derivados)
- El tema o el rema se expanden en subtemas (progresión de tema convergente)

18. En el siguiente enunciado: "**Pero** esta aclaración se emplea también para advertir que una palabra, según la misma RAE, 'ofende al pudor, al buen gusto o a la religiosidad'". ¿Qué expresa el conector "**Pero**"?

- Orden
- Oposición
- Causa

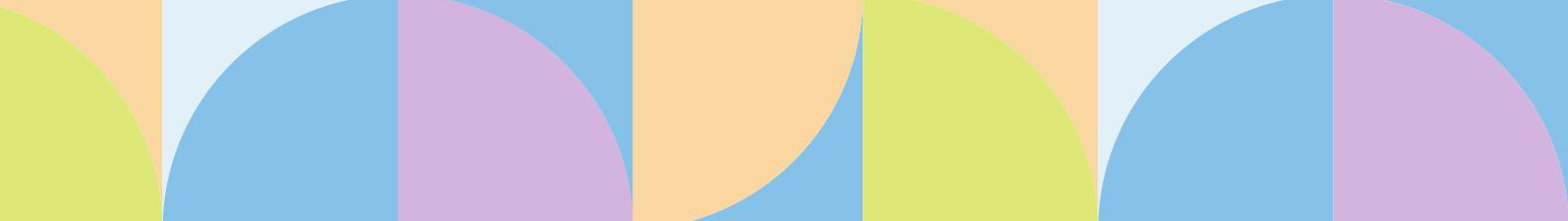
19. Responda las siguientes preguntas:

A. ¿Por qué el significado de los términos "boludo y pelotudo" se ha vuelto versátil? Explique.

B. ¿De qué forma manifiesta el diccionario de la Real Academia Española (RAE) que un término no es adecuado?

C. ¿Cuál es el origen de los dos términos en cuestión?

D. ¿A qué entidad se alude en el texto al decir que "limpia, fija y da esplendor"? Consulte en Google.

- 
20. Escriba una entrada de diccionario ficticia para la palabra "boludo" y una para "pelotudo" para una edición futura. Incluya detalles sobre el origen y la evolución de su significado a lo largo del tiempo. Proporcione ejemplos de uso cotidiano.
 21. Comente con sus compañeros de clase cuál es su postura frente al uso cotidiano de "malas palabras". ¿Creen que deberían ser evitadas o hay momentos en los que son apropiadas? Luego, participen de forma escrita en el foro habilitado para tal fin en la plataforma del instituto.



IV: METACOGNICIÓN

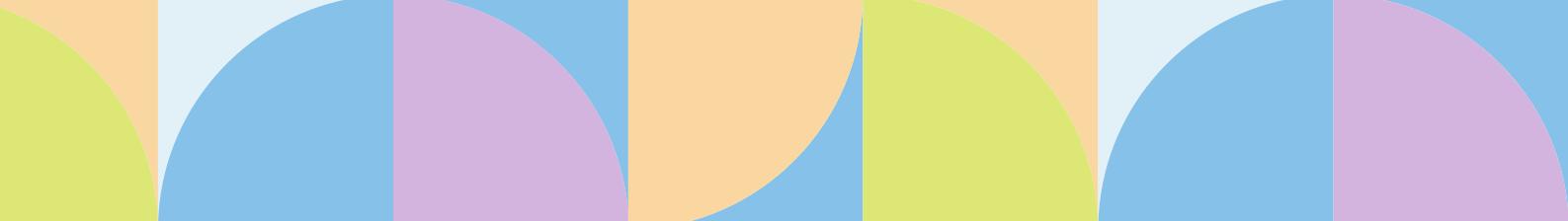
B: FASE DE MONITOREO (DURANTE EL PROCESO)

Tenga en cuenta las siguientes preguntas luego de realizar la lectura del texto. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general.

- ¿Va comprendiendo el texto? ¿Le cuesta entenderlo? ¿Por qué?
- ¿Relee los fragmentos que no comprende? ¿Tiene dificultades de atención? ¿Cómo se dio cuenta? ¿Abre otras pestañas mientras lee? ¿Se dispersa con otras pestañas?
- ¿Lee lentamente fragmentos que le resultan difíciles? ¿Relee párrafos o fragmentos difíciles?
- ¿Busca información en otras páginas para mejorar su comprensión? ¿Le resulta difícil leer en un ordenador? ¿O prefiere el celular? ¿Por qué?
- ¿Observa los íconos que suelen parecer?
- ¿Conoce el vocabulario empleado en el texto? ¿Qué términos desconoce? ¿Desambigua los términos? ¿Qué hace al respecto para poder desambiguar los términos? ¿Recurre a diccionarios en línea? ¿Cuáles?
- ¿Toma nota de la información más relevante? ¿Toma nota en papel o en Word?
- ¿Subraya ideas principales mientras lee? ¿Realiza algún gráfico o esquema o cuadro para apoyar su comprensión? ¿Cómo marca las ideas principales mientras lee? Habitualmente, ¿realiza una síntesis o resumen del texto leído? ¿Realiza algún gráfico o esquema o cuadro para apoyar su comprensión? ¿Qué aplicación utiliza? ¿Por qué?
- ¿Recurre a sus saberes previos sobre el tema para poder relacionarlos con la información nueva? ¿Busca en Google o en otro buscador los datos que desconoce?
- ¿Se formula preguntas sobre el texto para aclarar su lectura?



V: ESQUEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN



22. Represente el contenido del texto mediante un organizador gráfico-verbal adecuado. Puede utilizar Mindomo, Canva u otra aplicación digital.



VI: METACOGNICIÓN

C: FASE DE EVALUACIÓN (DESPUÉS DEL PROCESO)

Lea las siguientes preguntas y reflexione sobre su proceso de comprensión. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general.

¿Comprendió el texto? ¿Le resultó fácil o compleja la lectura? ¿Por qué? ¿Releyó? ¿Cuántas veces? ¿Cuánto tiempo dedicó a la lectura? ¿Y a la relectura? ¿Logró gestionar el tiempo dedicado a la lectura con éxito? ¿Le cuesta concentrarse en la lectura lineal del texto? ¿Por qué? ¿Qué hace al respecto?

¿Abrió los hipervínculos que presentaba el texto? ¿Por qué? ¿Qué información le aportaron? ¿Fueron útiles? ¿Los abre luego de haber leído el texto completo o va saltando a medida que lee? ¿Por qué?

¿Conocía la tipología textual? ¿Qué aspectos de este tipo textual le resultaron más complejos? ¿Por qué? ¿Buscó información adicional para facilitar su comprensión? ¿Dónde?

¿Qué párrafo le resultó más difícil para comprender? ¿Qué hizo entonces?

¿Qué preguntas le haría al docente para comprender mejor el texto?

¿Sus anticipaciones sobre el tema fueron acertadas?

¿Recurrió a sus saberes previos para comprender el texto? ¿Le resultaron de ayuda? ¿Logró conectarlos con la nueva información brindada por el texto? ¿Recurrió a internet para ampliar sus saberes? ¿Le resulta fácil buscar en internet? ¿Cómo evaluaría sus búsquedas?

¿Pudo resolver las actividades propuestas? ¿Cómo las calificaría?

¿Integró los contenidos brindados por el texto? ¿Cómo? ¿Realizó un resumen síntesis?

¿Realizó algún gráfico sintetizador en alguna aplicación? ¿Cuál? ¿Le ayudó a visualizar el contenido del texto leído?

¿Leyó la bibliografía propuesta en el texto? ¿Suele hacerlo? ¿Por qué?

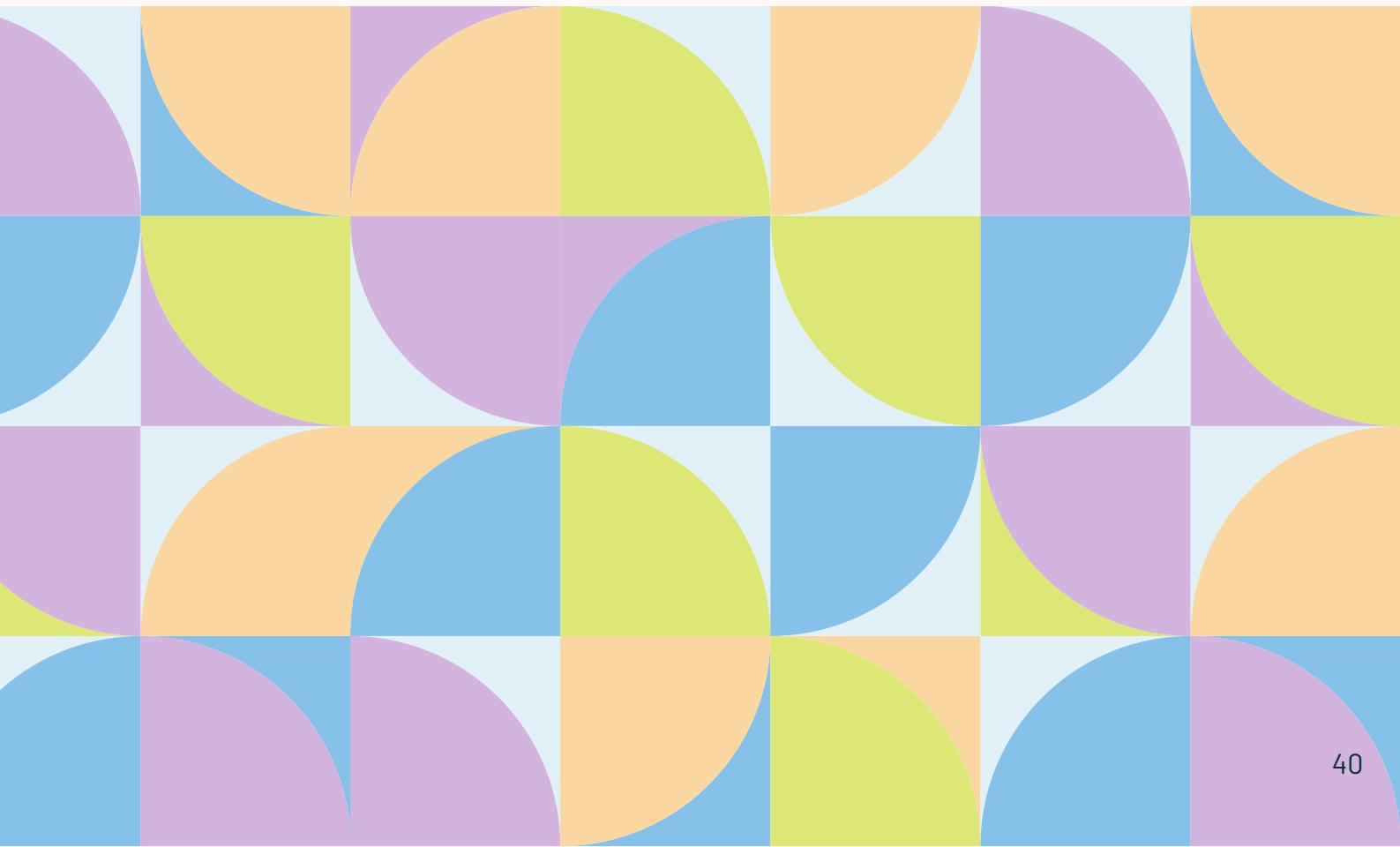
¿Qué debilidades ha encontrado a lo largo de su proceso de comprensión? ¿Cómo logró superarlas? ¿Cómo hará en el futuro?

¿Qué fortalezas posee para comprender textos en soporte digital? ¿Cómo puede potenciarlas en el futuro?

¿Qué aprendió con la lectura? ¿Podría expresarlo en un breve texto?

Recuerde utilizar su **bitácora o un portafolio digital**.

CIENCIAS EXACTAS



PROPUESTA INTEGRAL DE COMPRENSIÓN

GUÍA 4

TEXTO: *El número π es, sin duda, uno de los números irracionales más emblemáticos entre los aficionados a las matemáticas. ¿Por qué tiene ese extraño nombre? ¿Para qué sirve?* (Publicado en NATIONAL GEOGRAPHIC España el día 14 de marzo de 2024)



I: METACOGNICIÓN

A: FASE DE PLANIFICACIÓN (ANTES DEL PROCESO)

Tenga en cuenta las siguientes preguntas antes de realizar la lectura del texto. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general. Recuerde que la bitácora es el cuaderno en el que usted diariamente documenta sus experiencias de lectura, sus reflexiones personales, sus dudas, sus esperanzas, sus estrategias más eficaces para comprender, así como sus fortalezas y debilidades durante el proceso de comprensión.

¿Qué propósito tiene la lectura que realizará? ¿Leerá en ordenador o en celular? ¿Por qué? ¿Cómo planea lograr comprender el texto? ¿Observará los hipervínculos, gráficos, audios? ¿Cuál es su meta? ¿Qué elementos paratextuales observa? ¿Le ayudan a facilitar el proceso que va a iniciar? ¿Observa hipervínculos? ¿Los abre? ¿De qué cree que se tratará el texto? ¿Qué sabe sobre el tema? ¿Lo conoce de otros ámbitos? ¿Qué preguntas se formula sobre el texto? ¿Suele formularse preguntas sobre el texto que leerá? ¿Recurre a sus saberes previos sobre el tema para poder relacionarlos con la información nueva? ¿Con qué estrategias pretende lograr la comprensión? ¿Cuánto tiempo le dedicará? ¿Con qué materiales cuenta? ¿Buscará apoyo en otros soportes o en el mismo del texto?



II: LECTURA INICIAL O DE RECONOCIMIENTO

ACTIVIDADES

- Observe detenidamente el texto -que aparece más abajo- de arriba abajo, de izquierda a derecha.

1. Recurra a sus saberes previos para responder:

- ¿Conoce el número π ? ¿Qué simboliza? ¿Por qué? ¿Con qué finalidad se utiliza?

2. ¿De qué cree usted que tratará? ¿Por qué? ¿Qué datos le permiten predecir la temática?

3. Identifique los datos del contexto de producción:

- Autor del texto
- Lugar de publicación

4. ¿En qué tipo de soporte se presenta el texto? ¿Es una publicación digital o también en soporte papel?

5. ¿Qué elementos paratextuales observa? ¿Posee imágenes, gráficos, videos, audios? ¿Links?

6. ¿Reconoce la modalidad discursiva del texto? ¿Identifica el propósito del género en cuestión?

7. El título, ¿adelanta la temática? ¿Podría anticipar su temática? ¿Qué tipo de título es?

- Título síntesis que resume el contenido del texto
- Título gancho destinado a llamar la atención del lector
- Título enigma que plantea un interrogante a resolver a lo largo del texto

¿Posee subtítulos? ¿Cuáles?

Síguenos



Ciencia - Matemáticas

El número Pi, una cifra

omnipresente en las

matemáticas

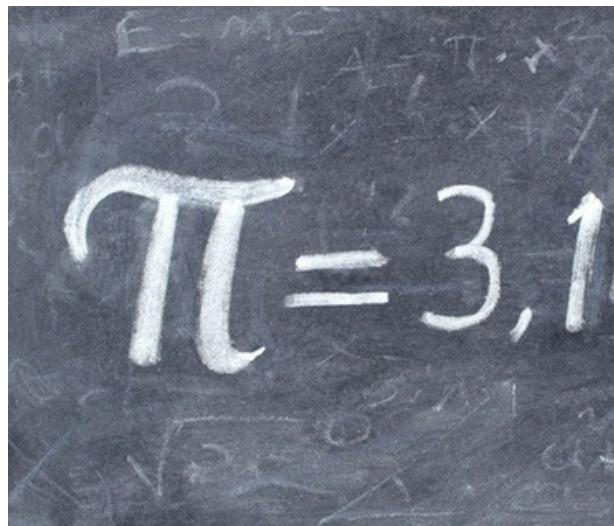
El número π es, sin duda, uno de los números irracionales más emblemáticos entre los aficionados a las matemáticas. ¿Por qué tiene ese extraño nombre? ¿Para qué sirve?



Noelia Freire

Actualizado a 14 de marzo de 2024, 13:05 [Guardar](#)

Compartir



iStock

Existen concursos alrededor del mundo que ponen a prueba la cantidad de decimales de pi que los participantes pueden memorizar.

3,1416, más conocido como **número pi**, es una de las constantes matemáticas por antonomasia. Su **omnipresencia** en diferentes ámbitos relacionados con la física, las matemáticas y la ingeniería lo hacen reconocible hasta para aquellos que viven alejados de las ramas científicas.

Y es que, tanto si hablamos de matemática estadística con las distribuciones de probabilidad, o de temas completamente diferentes como la física relativista con la teoría de la relatividad de Einstein, podemos encontrarlo.

EL DÍA DE PI

Existen ciertos días **marcados en el calendario** en referencia a pi. Bien porque lo aluden directamente, o bien porque recuerdan de alguna forma a su valor o significado, conviene tenerlos presentes para poder hacerles honor como merecen.

El día de aproximación por regla al número pi es este 14 de marzo y la razón es muy sencilla: es el **día 14 del tercer mes, 3,14**, las primeras tres cifras significativas del número pi. Se conoce a nivel mundial como “El Día de Pi” y, en concreto, llega a su culmen a la 1:59 AM, pues se hace referencia también a los siguientes decimales, 3,14159. La celebración fue una iniciativa del físico Larry Shaw, trabajador en el Exploratorium, el museo de ciencia de San Francisco, California, en 1988.

Además de este “día principal”, existen otros de aproximación algo más indirecta. Estos son el 22 de julio, pues 22 entre 7 es la fracción que da pi como resultado; el 26 de abril, pues es la fecha en que la Tierra completa dos unidades astronómicas (la longitud total de la órbita entre la longitud recorrida hasta ese día es igual a pi), y finalmente, el 10 de noviembre, que es la correspondencia con el número 314 en el calendario gregoriano.

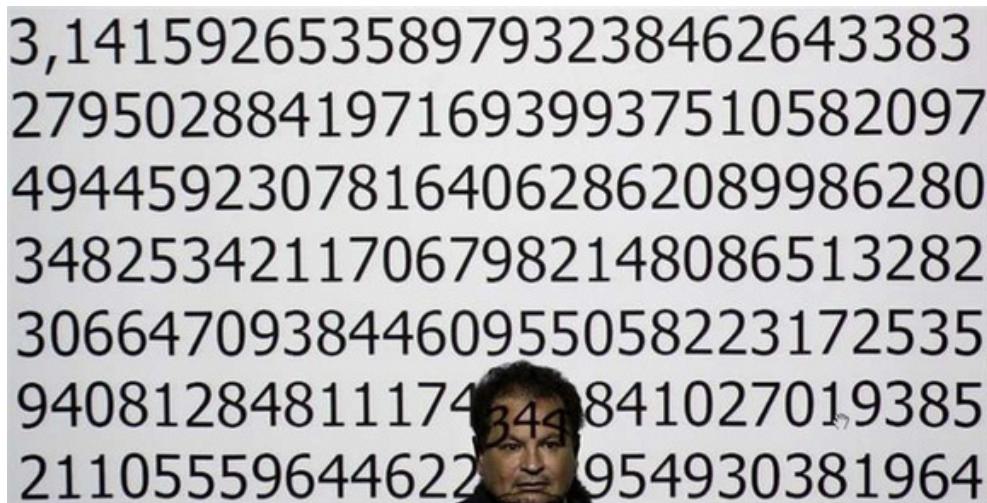


Foto: Gtres

El número pi y sus primeros decimales

El número pi, o π , forma parte de nuestras vidas desde la antigüedad, pero ha mantenido su trascendencia a lo largo de los años, estando presente también hoy en día. Aunque puede parecer increíble, todos sus cálculos son aproximaciones, pues se trata de **un número infinito, un número irracional**. Esto significa que el valor más exacto de pi será aquel que contenga un mayor número de decimales. De hecho, los científicos no se han conformado con averiguar los 39 decimales que a priori se consideran suficientes para medir la longitud de una circunferencia capaz de abarcar el universo conocido, y por tanto, podrían suponer una **aproximación idónea** para el valor del número pi. **El último récord fue batido en 2014, con 62,8 billones de dígitos**, un cálculo realizado con una supercomputadora suiza, en la Universidad de Ciencias Aplicadas de los Grisones, tras 94 días de trabajo.

¿QUÉ ES EL NÚMERO PI Y PARA QUÉ SIRVE?

El número π es, sin duda, uno de los números irracionales más emblemáticos y su cálculo infinitesimal despierta sensaciones entre los aficionados a las matemáticas. Su significado, sin embargo, es más prosaico: es **la razón entre el perímetro de una circunferencia y su diámetro**. Toda investigación que incluya alguna variable relacionada con círculos, circunferencias o similares llevará implícito su cálculo, desde las elipses de las trayectorias espaciales hasta la fabricación de ruedas o balones de fútbol. A partir de ahí, su utilidad es casi tan dilatada como su número de decimales. Es utilizado en el campo de la **topografía**, la **geodesia** y la **navegación**, en las **distribuciones estadísticas** y en numerosas ecuaciones fundamentales de la física moderna, como el **principio de incertidumbre de Heisenberg** o las **ecuaciones de campo de Einstein**.

¿DE DÓNDE VIENE EL NOMBRE 'NÚMERO PI'?

El nombre del número pi fue asignado según la letra griega π, que en el alfabeto latino se identifica con la P. Se usa esta letra justamente porque se fundamenta en la palabra griega, περιφέρεια, la cual **significa periferia**.

El término fue empleado por primera vez por el matemático británico **William Oughtred**. Cabe resaltar que este científico es también responsable de asignar la letra 'x' al signo de multiplicación, o las abreviaturas 'sen' y 'cos' a las funciones trigonométricas de seno y coseno. Sin embargo, el nombre de número pi no se popularizó hasta 1748, cuando el físico y matemático suizo Leonhard Paul Euler lo utilizó en su obra *Introducción al cálculo infinitesimal*.

EL NÚMERO PI COMO UN NÚMERO IRRACIONAL

El número pi se caracteriza por ser un **número irracional**: no se puede expresar como la fracción de dos números. Es decir, no existen dos números, sean cuales sean, que al dividirse el uno entre el otro dan como resultado el número π. Estamos entonces ante un número que **no es exacto**, pues tiene decimales infinitos, y a la vez esa infinitud no consiste en la periodicidad, o repetición de los mismos decimales una y otra vez.

Aunque esta irracionalidad "se olía" desde el descubrimiento del propio número, no fue hasta el siglo XVIII cuando se logró demostrar mediante cálculo integral. Sin embargo, una de las demostraciones más sencillas se realizó en el siglo XX de mano del matemático estadounidense y canadiense **Ivan Morton Niven**. Este científico utilizó para ello el método conocido como **reducción al absurdo**: bastó con suponer que sí existían dos números cuya división tuviese como resultado el número pi, y observar que esto no era posible.

EL NÚMERO PI A LO LARGO DE LA HISTORIA

Aunque parezca increíble, las primeras evidencias del número pi datan del año 1900 a.C. Cálculos en unas **tablillas de madera** pertenecientes ya a la **antigua Babilonia**, otorgaban un valor exacto de 3,125 a la relación entre una circunferencia y el perímetro de un hexágono inscrito en ella. El siguiente valor exacto encontrado, aparece en el **papiro Rhind**, un documento egipcio del año 1650 a.C. En él, se arroja un cálculo equivalente a la fracción 256/81, es decir, otorga al número pi el valor finito de 3,1604.

Curiosamente, el último valor exacto que se le asignó a pi antes de comenzar a tratarlo como número infinito o irracional fue **en la Biblia**. En el *Libro Primero de los Reyes*, del siglo VI a.C., se habla sobre un mar de metal fundido con una circunferencia de valor 30 y un diámetro de valor 10, lo cual, según la definición del número pi, le asignaría un **valor exacto de 3**.

En el siglo III a.C., se hizo la primera aproximación como un número irracional. **Arquímedes** fue el **protagonista** de este hecho, creando un algoritmo, basado en el teorema de Pitágoras, en el que limitaba externa e internamente un círculo con polígonos. Obtuvo, de esta forma un valor para pi de 3,1418..., el cual approximó por el conocido actualmente de 3,14.

A partir de ahí, el número **fue adquiriendo mayores aproximaciones**. **Ptolomeo** lo cifró en 3,14166... y a finales del siglo V, el matemático y astrónomo chino **Zu Chongzhi** añadió dos dígitos más, adquiriendo el valor 3,1415927, un resultado que no fue superado hasta el siglo XVI, cuando **Ludolph Van Ceulen** obtuvo un total de 35 decimales. Ya para el siglo XX, la carrera había avanzado hasta el conocimiento de 527 dígitos del número.

IMPLICACIÓN DEL NÚMERO PI EN LA VIDA COTIDIANA

En ocasiones, parece que el número pi, así como las numerosas fórmulas en las que se ve involucrado, son algo lejano, únicamente vivo dentro de laboratorios y de la mente de magníficos científicos y matemáticos. Pero no es así, pues este número **está presente de múltiples maneras en el día a día de las personas**. Tal y como dice Rhett Allain, matemático en la Universidad Sudeste de Luisiana: “Pi es casi mágico. Simplemente aparece en lugares que no esperarías”.

Un ejemplo son las telecomunicaciones. El número pi se encuentra directamente relacionado con la **transformada de Fourier**, una fórmula que permite descomponer cualquier tipo de señal en las frecuencias que la componen. Por lo tanto, será un proceso presente en los teléfonos móviles a la hora de ponerse en contacto con la centralita. También de esta forma actuarán los altavoces inteligentes, pues deberán cambiar las frecuencias acústicas de nuestra voz a un texto entendible por su sistema operativo.

El número pi, según su propia definición, estará relacionado con todo aquel recorrido circular o esférico. Es por esta razón que **todo sistema de ubicación** deberá utilizarlo en sus cálculos, desde el GPS de los coches, hasta los sistemas de radares y detectores en los aviones.

Siguiendo con circunferencias, **cualquier objeto de forma esférica o circular**, deberá involucrarlo en su construcción. Esto incluye desde tuberías conductoras de agua, hasta cables de electricidad, ruedas de automóviles, botellas o vasos.

Por si fuera poco, el número pi está inmerso en la **expresión de un péndulo**, pues es necesario para calcular el tiempo que tarda en realizar sus oscilaciones. Por esta razón, si alguien decide comprar un reloj de pared con péndulo, debe saber que no sería posible sin el conocimiento de π .

EL NÚMERO PI EN LA CULTURA POPULAR

La importancia de este dígito también **ha traspasado la barrera cultural**, abriéndose paso fuera del mundo de las fórmulas y de las matemáticas y adentrándose en el de la literatura o el cine. Incluso [en el año 1897 fue el protagonista de un juicio en el estado de Indiana](#).

Ya en el año 1952 aparecía mencionado en la película **Red Planet Mars**, dirigida por Harry Horner, en la cual uno de los protagonistas proponía comunicarse con los extraterrestres utilizando para la conversación las cifras del número pi. También del siglo XX, destaca la aparición en la película de Darren Aronofsky, **Pi**, la cual protagoniza un matemático que piensa que el mundo puede representarse por números.

En el año 2000 se coló en el aclamado filme **Náufrago**, en el que Tom Hanks utilizaba el número pi para calcular el área de búsqueda en la que podrían estar rastreando su posición.

Como ejemplos más recientes, podemos encontrar **La vida de Pi**, en la que el protagonista evita ser llamado ‘Pis’ escribiendo en la pizarra los infinitos dígitos del número pi; así como **Noche en el museo 2**, donde los personajes principales descubren que pi es la clave para descifrar una enigmática tabla milenaria.

En otras ramas culturales, encontramos más referencias curiosas, como por ejemplo en la obra literaria **Contacto**, de Carl Sagan, donde se toma a pi como un número que esconde la esencia del universo. Asimismo, en 2015, el compositor David McDonald escribió una **obra musical** basándose en el número pi.

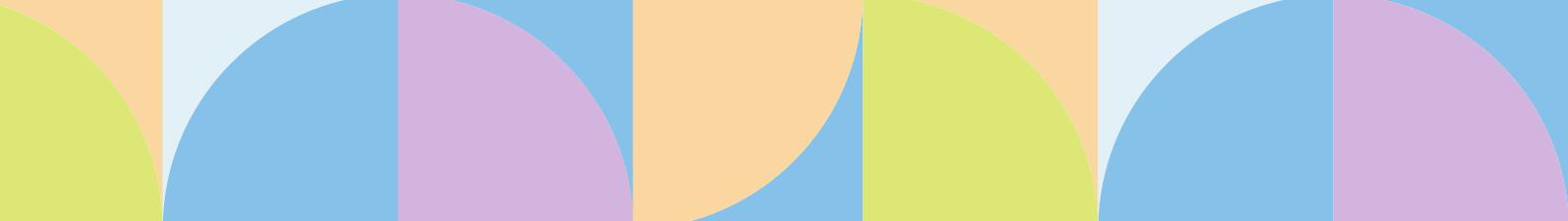
Más Sobre...

[Matemáticas](#) [Experimentos](#) [Física](#) [Curiosidades](#) [Actualidad](#)



III: LECTURA EN PROFUNDIDAD O CRÍTICA

8. Lea detenidamente el texto. Luego, responda los siguientes interrogantes.
9. ¿Coincidio su hipótesis inicial con el tema tratado en el texto?
10. ¿Presenta el texto hipervínculos que permitan direccionar a otros textos? ¿Cuáles? ¿Qué información aportan esos vínculos?
11. ¿Posibilita el texto la interacción con redes sociales? ¿Dónde? ¿Con qué redes se puede vincular el contenido del texto?
12. ¿Cuál es la modalidad discursiva del texto? Fundamente.
13. Relea detenidamente el texto e identifique la superestructura textual. Recuerde que la superestructura es la forma en que se organiza la información a nivel global en un texto; actúa como el esqueleto que establece las partes principales y su disposición, aportando coherencia y claridad al contenido.
14. Lea los siguientes enunciados e identifique el significado adecuado a las palabras destacadas en negrita en cada fragmento:
 - "Su **omnipresencia** en diferentes ámbitos relacionados con la física, las matemáticas y la ingeniería lo hacen reconocible hasta para aquellos que viven alejados de las ramas científicas", ¿Qué significará **omnipresencia**? Identifique la respuesta correcta:
 - Que es adecuado
 - Que se encuentra en todos lados
 - Que es infinito
 - "El número π es, sin duda, uno de los números irracionales más **emblemáticos** y su cálculo infinitesimal despierta sensaciones entre los aficionados a las matemáticas", ¿Qué querrá decir **emblemáticos**? Identifique la respuesta correcta:
 - Representativos
 - Correctos
 - Inofensivos
15. Reemplace por sinónimos o frases sinonímicas útiles al texto las palabras destacadas en negrita:

- 
- “Aunque parezca increíble, las primeras **evidencias** del número pi datan del año 1900 a.C.”
 - “Por si fuera poco, el número pi está **inmerso** en la expresión de un péndulo, pues es necesario para calcular el tiempo que tarda en realizar sus oscilaciones”

16. ¿Cuántos párrafos presenta el texto? ¿Podría titularlos?

17. ¿De qué manera se interrelaciona la información? Subraye la respuesta correcta:

- Un mismo tema va sumando diversos remas (progresión de tema constante)
- Hay concatenación de temas, es decir, un rema se convierte en el tema de la siguiente proposición (progresión de tema evolutivo o lineal)
- Un tema constante (hipertema) se descompone en subtemas (progresión de temas derivados)
- El tema o el rema se expanden en subtemas (progresión de tema convergente)

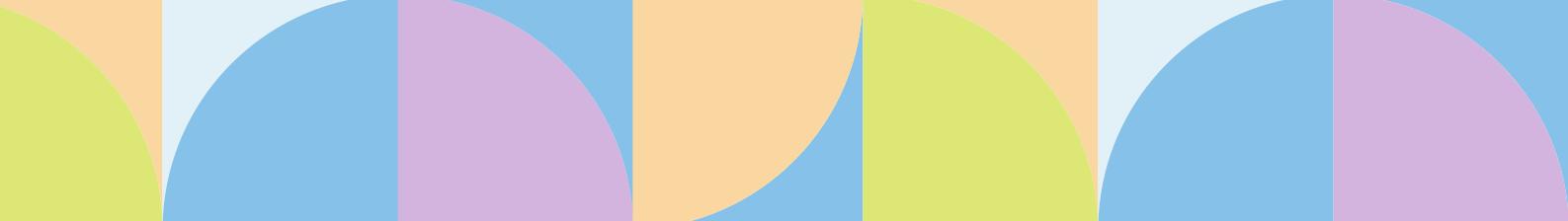
18. En el siguiente enunciado: “**Por lo tanto**, será un proceso presente en los teléfonos móviles a la hora de ponerse en contacto con la centralita. También de esta forma actuarán los altavoces inteligentes, pues deberán cambiar las frecuencias acústicas de nuestra voz a un texto entendible por su sistema operativo”. ¿Qué expresa la locución “**Por lo tanto**”?

- Orden
- Oposición
- Causa

19. Responda las siguientes preguntas:

- A. ¿Por qué el número π es una cifra omnipresente? Explique.
- B. ¿Qué día se festeja “El Día de Pi”? ¿Por qué? ¿Es el único día conmemorativo?
- C. ¿Cuál es el origen de π ?
- D. ¿Cómo aparece π en la vida cotidiana?
- E. ¿Por qué creés que es importante conocer y entender PI?

20. Escriba una biografía ingeniosa de π . Deberá incluir: nombre completo; lugar de origen; fecha de descubrimiento; profesión; curiosidades y elementos paratextuales adecuados.



21. Comparta su biografía en el muro digital de Padlet habilitado para tal fin. Recuerde que el muro permite almacenar y compartir contenido multimedia con quienes poseen el link para su ingreso. Link de acceso: <https://padlet.com/lrinaldibelen/producciones-escritas-de-los-estudiantes-de-profesorados-de--bm2irhbmf4hu5hk4>



IV: METACOGNICIÓN

B: FASE DE MONITOREO (DURANTE EL PROCESO)

Tenga en cuenta las siguientes preguntas luego de realizar la lectura del texto. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general.

¿Va comprendiendo el texto? ¿Le cuesta entenderlo? ¿Por qué?

¿Relee los fragmentos que no comprende? ¿Tiene dificultades de atención? ¿Cómo se dio cuenta? ¿Abre otras pestañas mientras lee? ¿Se dispersa con otras pestañas?

¿Lee lentamente fragmentos que le resultan difíciles? ¿Relee párrafos o fragmentos difíciltosos?

¿Busca información en otras páginas para mejorar su comprensión? ¿Le resulta difícil leer en un ordenador? ¿O prefiere el celular? ¿Por qué?

¿Observa los íconos que suelen parecer?

¿Conoce el vocabulario empleado en el texto? ¿Qué términos desconoce? ¿Desambigua los términos? ¿Qué hace al respecto para poder desambiguar los términos? ¿Recurre a diccionarios en línea? ¿Cuáles?

¿Toma nota de la información más relevante? ¿Toma nota en papel o en Word?

¿Subraya ideas principales mientras lee? ¿Realiza algún gráfico o esquema o cuadro para apoyar su comprensión? ¿Cómo marca las ideas principales mientras lee? Habitualmente, ¿realiza una síntesis o resumen del texto leído? ¿Realiza algún gráfico o esquema o cuadro para apoyar su comprensión? ¿Qué aplicación utiliza? ¿Por qué?

¿Recurre a sus saberes previos sobre el tema para poder relacionarlos con la información nueva? ¿Busca en Google o en otro buscador los datos que desconoce?

¿Se formula preguntas sobre el texto para aclarar su lectura?



V: ESQUEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

22. Represente el contenido del texto mediante un organizador gráfico-verbal adecuado. Puede utilizar Mindomo, Canva u otra aplicación digital.



VI: METACOGNICIÓN

C: FASE DE EVALUACIÓN (DESPUÉS DEL PROCESO)

Lea las siguientes preguntas y reflexione sobre su proceso de comprensión. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general.

¿Comprendió el texto? ¿Le resultó fácil o compleja la lectura? ¿Por qué? ¿Releyó? ¿Cuántas veces? ¿Cuánto tiempo dedicó a la lectura? ¿Y a la relectura? ¿Logró gestionar el tiempo dedicado a la lectura con éxito? ¿Le cuesta concentrarse en la lectura lineal del texto? ¿Por qué? ¿Qué hace al respecto?

¿Abrió los hipervínculos que presentaba el texto? ¿Por qué? ¿Qué información le aportaron? ¿Fueron útiles? ¿Los abre luego de haber leído el texto completo o va saltando a medida que lee? ¿Por qué?

¿Conocía la tipología textual? ¿Qué aspectos de este tipo textual le resultaron más complejos? ¿Por qué? ¿Buscó información adicional para facilitar su comprensión? ¿Dónde?

¿Qué párrafo le resultó más difícil para comprender? ¿Qué hizo entonces?

¿Qué preguntas le haría al docente para comprender mejor el texto?

¿Sus anticipaciones sobre el tema fueron acertadas?

¿Recurrió a sus saberes previos para comprender el texto? ¿Le resultaron de ayuda? ¿Logró conectarlos con la nueva información brindada por el texto? ¿Recurrió a internet para ampliar sus saberes? ¿Le resulta fácil buscar en internet? ¿Cómo evaluaría sus búsquedas?

¿Pudo resolver las actividades propuestas? ¿Cómo las calificaría?

¿Integró los contenidos brindados por el texto? ¿Cómo? ¿Realizó un resumen síntesis?

¿Realizó algún gráfico sintetizador en alguna aplicación? ¿Cuál? ¿Le ayudó a visualizar el contenido del texto leído?

¿Leyó la bibliografía propuesta en el texto? ¿Suele hacerlo? ¿Por qué?

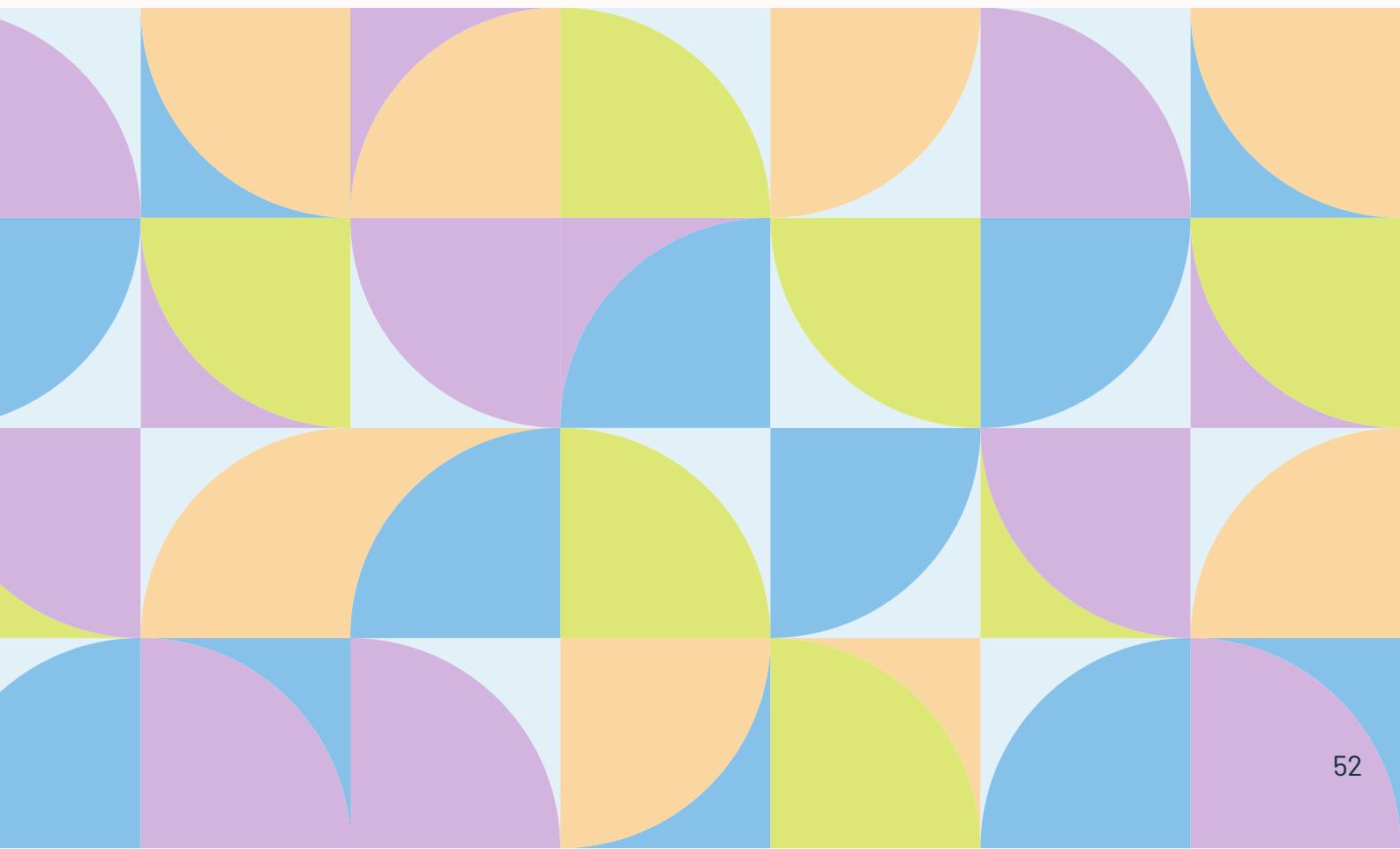
¿Qué debilidades ha encontrado a lo largo de su proceso de comprensión? ¿Cómo logró superarlas? ¿Cómo hará en el futuro?

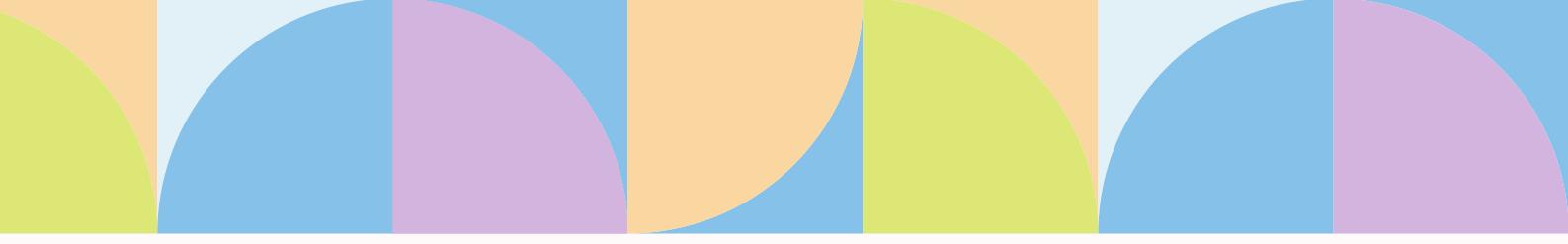
¿Qué fortalezas posee para comprender textos en soporte digital? ¿Cómo puede potenciarlas en el futuro?

¿Qué aprendió con la lectura? ¿Podría expresarlo en un breve texto?

Recuerde utilizar su **bitácora o un portafolio digital**.

ARTE





PROPUESTA INTEGRAL DE COMPRENSIÓN

GUÍA 5

TEXTO: *¿Por qué las mujeres no podían actuar en Inglaterra en tiempos de Shakespeare? (Publicado en el diario ABC el día 8 de abril de 2018)*



I: METACOGNICIÓN

A: FASE DE PLANIFICACIÓN (ANTES DEL PROCESO)

Tenga en cuenta las siguientes preguntas antes de realizar la lectura del texto. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general. Recuerde que la bitácora es el cuaderno en el que usted diariamente documenta sus experiencias de lectura, sus reflexiones personales, sus dudas, sus esperanzas, sus estrategias más eficaces para comprender, así como sus fortalezas y debilidades durante el proceso de comprensión.

¿Qué propósito tiene la lectura que realizará? ¿Leerá en ordenador o en celular? ¿Por qué? ¿Cómo planea lograr comprender el texto? ¿Observará los hipervínculos, gráficos, audios? ¿Cuál es su meta? ¿Qué elementos paratextuales observa? ¿Le ayudan a facilitar el proceso que va a iniciar? ¿Observa hipervínculos? ¿Los abre? ¿De qué cree que se tratará el texto? ¿Qué sabe sobre el tema? ¿Lo conoce de otros ámbitos? ¿Qué preguntas se formula sobre el texto? ¿Suele formularse preguntas sobre el texto que leerá? ¿Recurre a sus saberes previos sobre el tema para poder relacionarlos con la información nueva? ¿Con qué estrategias pretende lograr la comprensión? ¿Cuánto tiempo le dedicará? ¿Con qué materiales cuenta? ¿Buscará apoyo en otros soportes o en el mismo del texto?



II: LECTURA INICIAL O DE RECONOCIMIENTO

ACTIVIDADES

- Observe detenidamente el texto -que aparece más abajo- de arriba abajo, de izquierda a derecha.

1. Recurra a sus saberes previos para responder:

- ¿Quién fue Shakespeare? ¿Conoce su obra? ¿Qué obras? ¿Le parece valioso?

2. ¿De qué cree usted que tratará? ¿Por qué? ¿Qué datos le permiten predecir la temática?

3. Identifique los datos del contexto de producción:

- Autor del texto
- Lugar de publicación
- Fecha de publicación

4. Identifique:

- Soporte
- Elementos paratextuales

5. ¿Reconoce la modalidad discursiva del texto? ¿Identifica el propósito del género en cuestión?

6. El título, ¿adelanta la temática? ¿Podría anticipar su temática? ¿Tiene subtítulos?

- Título síntesis que resume el contenido del texto
- Título gancho destinado a llamar la atención del lector
- Título enigma que plantea un interrogante a resolver a lo largo del texto

¿Posee subtítulos? ¿Cuáles?

¿Por qué las mujeres no podían actuar en Inglaterra en tiempos de Shakespeare?

Los papeles femeninos en el teatro isabelino eran interpretados por hombres jóvenes e imberbes



Retrato de Margaret (Peg) Hughes, actriz de la Restauración, realizado en 1672 // ABC

JULIO BRAVO

08/04/2018

Actualizado 09/04/2018 a las 16:51h.



SEGUIR AUTOR



Una mujer -la **Reina Isabel I**- fue la persona más poderosa de Inglaterra en la segunda mitad del siglo XVI; sin embargo, durante su reinado no permitió que las mujeres pudiesen actuar en el bullicioso teatro británico, dominado por el genio de **William Shakespeare**. La situación se puede ver recreada en la película «**Shakespeare in love**», que protagonizaron **Gwyneth Paltrow** y **Joseph Fiennes**, y que obtuvo el Oscar en 1998.

Pero ¿por qué no podían actuar las mujeres? El profesor de Literatura inglesa **Antonio Andres Ballesteros Gonzalez**, experto en el teatro inglés de la época, lo explica así: «La presencia de las actrices estaba prohibida para salvaguardar el decoro; es por ello que los personajes femeninos **eran interpretados por adolescentes aprendices** que acababan de entrar a forma parte de la compañía y que todavía no habían cambiado de voz. No es por ello de extrañar la cantidad considerable de travestismo y cambios de sexo que se dan en estas obras».



«Shakespeare in Love»

La prohibición por ley de la presencia de las mujeres en los escenarios no era sino el reflejo del papel femenino en la sociedad isabelina. Tampoco se les permitía **acudir a la Universidad** -las nobles podían aprender idiomas y artes en clases privadas en sus hogares-, y su principal función era casarse, tener hijos y guardar obediencia a sus maridos. Por supuesto **no podían entrar en política** ni tampoco votar.

No tenían los cómicos de la época, desde luego, la consideración que hoy tienen los actores en Gran Bretaña, donde **gozan de un gran respeto social** y donde varios de ellos han alcanzado las categorías de «Sir» y «Dame». **Eran poco más que vagabundos y mendigos** -con el auge de los teatros la situación iría cambiando-, y las mujeres que rondaban las compañías teatrales eran consideradas prostitutas.

Con la muerte de Isabel I **la situación empeoró en lugar de mejorar**; la caída de la Monarquía en 1642 llevó consigo la prohibición del teatro, y hasta la **Restauración** en 1660 no volvió a permitirse.

Dos años después, **Carlos II**, un Monarca que amaba el teatro, decretó «que todas los papeles femeninos que fueran representados en cualquiera de estas dos compañías -las dirigidas **William Davenant** y **Thomas Killigrew**, a los que se había concedido licencia tras levantarse la prohibición-. en el futuro podrían ser interpretados por mujeres».

Un suplemento por verlas vestirse

La incorporación de **la mujer al teatro en Inglaterra** fue lenta. Solo un puñado de ellas se atrevieron a sobreponerse a los prejuicios -se les seguía considerando prostitutas-. De hecho, había hombres ricos que **pagaban un «suplemento»** a la entrada al teatro que les confería el derecho a ver vestirse a las actrices.

El actor y poeta **Thomas Jordan** escribió, antes de una representación de «Otelo», de Shakespeare, en diciembre de 1660, una advertencia al público: **el papel de Desdémona lo iba a interpretar una mujer verdadera.**

«Vengo sin que lo sepa nadie / para contaros una noticia: vi a la dama vestirse. / Una mujer representa hoy en día, no me confundo. / **Ningún hombre con vestido, o joven en enaguas.** / Una mujer que yo sepa, sin embargo, yo no podría, / (si tuviera que morir) hacer una declaración jurada».



Moll Davis

Entre aquellas pioneras del teatro británico se encuentran **Margaret Hughes, Ann Marshall** y su hermana **Rebeca, Nell Gwyn** o **Moll Davis**.

Hubo alguna excepción. En 1626, una **compañía francesa** ensayó una función en Blackfriars, uno de los teatros ingleses de mayor prestigio. En ella iban actrices, que fueron abucheadas, insultadas y expulsadas del escenario por un público indignado Treinta años más tarde, en **Rutland House**, un teatro privado, se ofreció una representación de «**Siege of Rhodes**» («El asedio de Rodas»), de **Davenant**, con un reparto que incluía a una mujer, **Mrs. Coleman**, a quien se considera la primera actriz inglesa profesional.

Al contrario que en Inglaterra, las mujeres sí podían actuar en España, Italia o Francia, a pesar de que la vigilancia de la moral era incluso más estricta en estos países. En nuestro país, **el Consejo de Castilla autorizó la presencia de mujeres en los escenarios** con una orden del 17 de noviembre de 1587: «A todas las personas que tienen compañías de representaciones no traigan en ellas para representar ningún personaje muger ninguna, so pena de cinco años de destierro del reyno y de cada 100.000 maravedis para la Camara e Su Majestad».

Las mujeres que quisieran actuar, naturalmente, tenían para hacerlo que cumplir **varias condiciones: debían estar casadas** y estar acompañadas por sus maridos, y además vestir siempre hábito en escena.



«La Calderona»

Varias actrices destacaron en nuestro Siglo de Oro: la más célebre, **María Calderón**, conocida como «la Calderona», y de la que se encaprichó el propio Rey Felipe IV. Otros nombres femeninos de nuestra escena son las que cita **Cristóbal Suárez de Figueroa** en su «Plaza universal de todas ciencias y artes»: «Ana de Velasco, Mariana Paez, Mariana Ortiz, Mariana Vaca, Geronima de Salzedo difuntas. De las que oy viuen, Iuana de Villalua, Mariflores, Micaela de Luxan, Ana Muñoz, Iusepa Vaca, Geronima de Burgos, Polonia Perez, Maria de los Angeles, Maria de Morales, sin otras q[ue] por breuedad no pongo».

MÁS TEMAS: [Inglaterra](#) [España \(País\)](#) [William Shakespeare](#) [Gwyneth Paltrow](#) [Teatro](#)

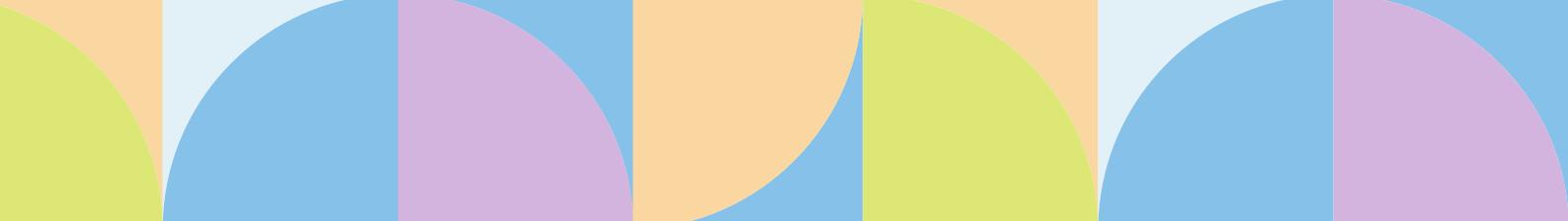
[VER COMENTARIOS \(0\)](#)

[REPORTAR UN ERROR](#)



III: LECTURA EN PROFUNDIDAD O CRÍTICA

7. Lea detenidamente el texto. Luego, responda los siguientes interrogantes.
8. ¿Coincidio su hipótesis inicial con el tema tratado en el texto?
9. ¿Presenta el texto hipervínculos que permitan direccionar a otros textos? ¿Cuáles? ¿Qué información aportan esos vínculos?
10. ¿Posibilita el texto la interacción con redes sociales? ¿Dónde? ¿Con qué redes se puede vincular el contenido del texto?
11. Relea detenidamente el texto e identifique la superestructura textual. Recuerde que la superestructura es la forma en que se organiza la información a nivel global en un texto; actúa como el esqueleto que establece las partes principales y su disposición, aportando coherencia y claridad al contenido.
12. Subraye la respuesta adecuada a cada pregunta. Lea los siguientes enunciados e identifique el significado de los términos en negrita:
 - "De hecho, había hombres ricos que pagaban un «suplemento» a la entrada al teatro que les **confería** el derecho a ver vestirse a las actrices". ¿Qué querrá decir? Identifique la respuesta correcta:
 - Que les quitaba el derecho
 - Que les concedía el derecho
 - Que les impedía el derecho
 - "En 1626, una compañía francesa ensayó una función en Blackfriars, uno de los teatros ingleses de mayor **prestigio**". ¿Qué querrá decir? Identifique la respuesta correcta:
 - Reconocimiento
 - Impopular
 - Desbordante
13. Reemplace por sinónimos o frases sinonímicas útiles al texto las palabras destacadas en negrita:

- 
- "La presencia de las actrices estaba prohibida para salvaguardar el **decoro**; es por ello que los personajes femeninos eran interpretados por adolescentes **aprendices** que acababan de entrar a forma parte de la compañía y que todavía no habían cambiado de voz".
 - "Solo un puñado de ellas se atrevieron a sobreponerse a los **prejuicios** -se les seguía considerando prostitutas".

14. ¿Cuántos párrafos presenta el texto? ¿Podría titularlos?

15. ¿De qué manera se interrelaciona la información? Subraye la respuesta correcta:

- Un mismo tema va sumando diversos remas (progresión de tema constante)
- Hay concatenación de temas, es decir, un rema se convierte en el tema de la siguiente proposición (progresión de tema evolutivo o lineal)
- Un tema constante (hipertema) se descompone en subtemas (progresión de temas derivados)
- El tema o el rema se expanden en subtemas (progresión de tema convergente)

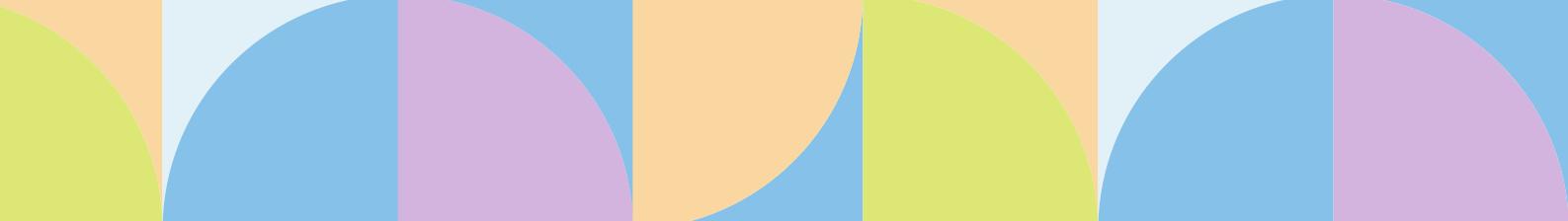
16. En el siguiente enunciado: "Una mujer -la Reina Isabel I - fue la persona más poderosa de Inglaterra en la segunda mitad del siglo XVI; **sin embargo**, durante su reinado no permitió que las mujeres pudiesen actuar en el bullicioso teatro británico, dominado por el genio de William Shakespeare". ¿Qué expresa el conector "**sin embargo**"?

- Orden
- Consecuencia
- Oposición

17. Responda las siguientes preguntas:

- A. ¿Cuál fue la importancia del teatro shakespeariano en Inglaterra? Investigue y explique.
- B. ¿Quiénes interpretaban los papeles femeninos en teatro del siglo XVI?
- C. ¿Cuál era rol de la mujer en la sociedad de esa época?
- D. ¿Qué sucedía con las actrices en otros países europeos?

18. Escriba una nota de opinión para un diario digital ficticio desde la perspectiva de una actriz que vivió en la época de Shakespeare. Exprese sus opiniones, reclamos, pensamientos y emociones por sentirse excluida del escenario. ¿Cómo habría sentido la prohibición? ¿Qué habría querido expresar si hubiera podido actuar?

- 
19. Discuta con sus compañeros sobre cómo ha evolucionado el rol de la mujer desde el siglo XVI hasta la actualidad. Después, comparten sus opiniones por escrito en el foro disponible en la plataforma del instituto.



IV: METACOGNICIÓN

B: FASE DE MONITOREO (DURANTE EL PROCESO)

Tenga en cuenta las siguientes preguntas luego de realizar la lectura del texto. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general.

¿Va comprendiendo el texto? ¿Le cuesta entenderlo? ¿Por qué?
¿Relee los fragmentos que no comprende? ¿Tiene dificultades de atención? ¿Cómo se dio cuenta? ¿Abre otras pestañas mientras lee? ¿Se dispersa con otras pestañas?
¿Lee lentamente fragmentos que le resultan difíciles? ¿Relee párrafos o fragmentos difíciltosos?
¿Busca información en otras páginas para mejorar su comprensión? ¿Le resulta difícil leer en un ordenador? ¿O prefiere el celular? ¿Por qué?
¿Observa los íconos que suelen parecer?
¿Conoce el vocabulario empleado en el texto? ¿Qué términos desconoce? ¿Desambigua los términos? ¿Qué hace al respecto para poder desambiguar los términos? ¿Recurre a diccionarios en línea? ¿Cuáles?
¿Toma nota de la información más relevante? ¿Toma nota en papel o en Word?
¿Subraya ideas principales mientras lee? ¿Realiza algún gráfico o esquema o cuadro para apoyar su comprensión? ¿Cómo marca las ideas principales mientras lee? Habitualmente, ¿realiza una síntesis o resumen del texto leído? ¿Realiza algún gráfico o esquema o cuadro para apoyar su comprensión? ¿Qué aplicación utiliza? ¿Por qué?
¿Recurre a sus saberes previos sobre el tema para poder relacionarlos con la información nueva? ¿Busca en Google o en otro buscador los datos que desconoce?
¿Se formula preguntas sobre el texto para aclarar su lectura?



V: ESQUEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

20. Represente el contenido del texto mediante un organizador gráfico-verbal adecuado. Puede utilizar Mindomo, Canva u otra aplicación digital.



VI: METACOGNICIÓN

C: FASE DE EVALUACIÓN (DESPUÉS DEL PROCESO)

Lea las siguientes preguntas y reflexione sobre su proceso de comprensión. Utilice los interrogantes como disparadores para responder en su bitácora. No es necesario que elabore una respuesta para cada uno, puede hacerlo de forma general.

¿Comprendió el texto? ¿Le resultó fácil o compleja la lectura? ¿Por qué? ¿Releyó? ¿Cuántas veces? ¿Cuánto tiempo dedicó a la lectura? ¿Y a la relectura? ¿Logró gestionar el tiempo dedicado a la lectura con éxito? ¿Le cuesta concentrarse en la lectura lineal del texto? ¿Por qué? ¿Qué hace al respecto?

¿Abrió los hipervínculos que presentaba el texto? ¿Por qué? ¿Qué información le aportaron? ¿Fueron útiles? ¿Los abre luego de haber leído el texto completo o va saltando a medida que lee? ¿Por qué?

¿Conocía la tipología textual? ¿Qué aspectos de este tipo textual le resultaron más complejos? ¿Por qué? ¿Buscó información adicional para facilitar su comprensión? ¿Dónde?

¿Qué párrafo le resultó más difícil para comprender? ¿Qué hizo entonces?

¿Qué preguntas le haría al docente para comprender mejor el texto?

¿Sus anticipaciones sobre el tema fueron acertadas?

¿Recurrió a sus saberes previos para comprender el texto? ¿Le resultaron de ayuda? ¿Logró conectarlos con la nueva información brindada por el texto? ¿Recurrió a internet para ampliar sus saberes? ¿Le resulta fácil buscar en internet? ¿Cómo evaluaría sus búsquedas?

¿Pudo resolver las actividades propuestas? ¿Cómo las calificaría?

¿Integró los contenidos brindados por el texto? ¿Cómo? ¿Realizó un resumen síntesis?

¿Realizó algún gráfico sintetizador en alguna aplicación? ¿Cuál? ¿Le ayudó a visualizar el contenido del texto leído?

¿Leyó la bibliografía propuesta en el texto? ¿Suele hacerlo? ¿Por qué?

¿Qué debilidades ha encontrado a lo largo de su proceso de comprensión? ¿Cómo logró superarlas? ¿Cómo hará en el futuro?

¿Qué fortalezas posee para comprender textos en soporte digital? ¿Cómo puede potenciarlas en el futuro?

¿Qué aprendió con la lectura? ¿Podría expresarlo en un breve texto?

Recuerde utilizar su **bitácora o un portafolio digital**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

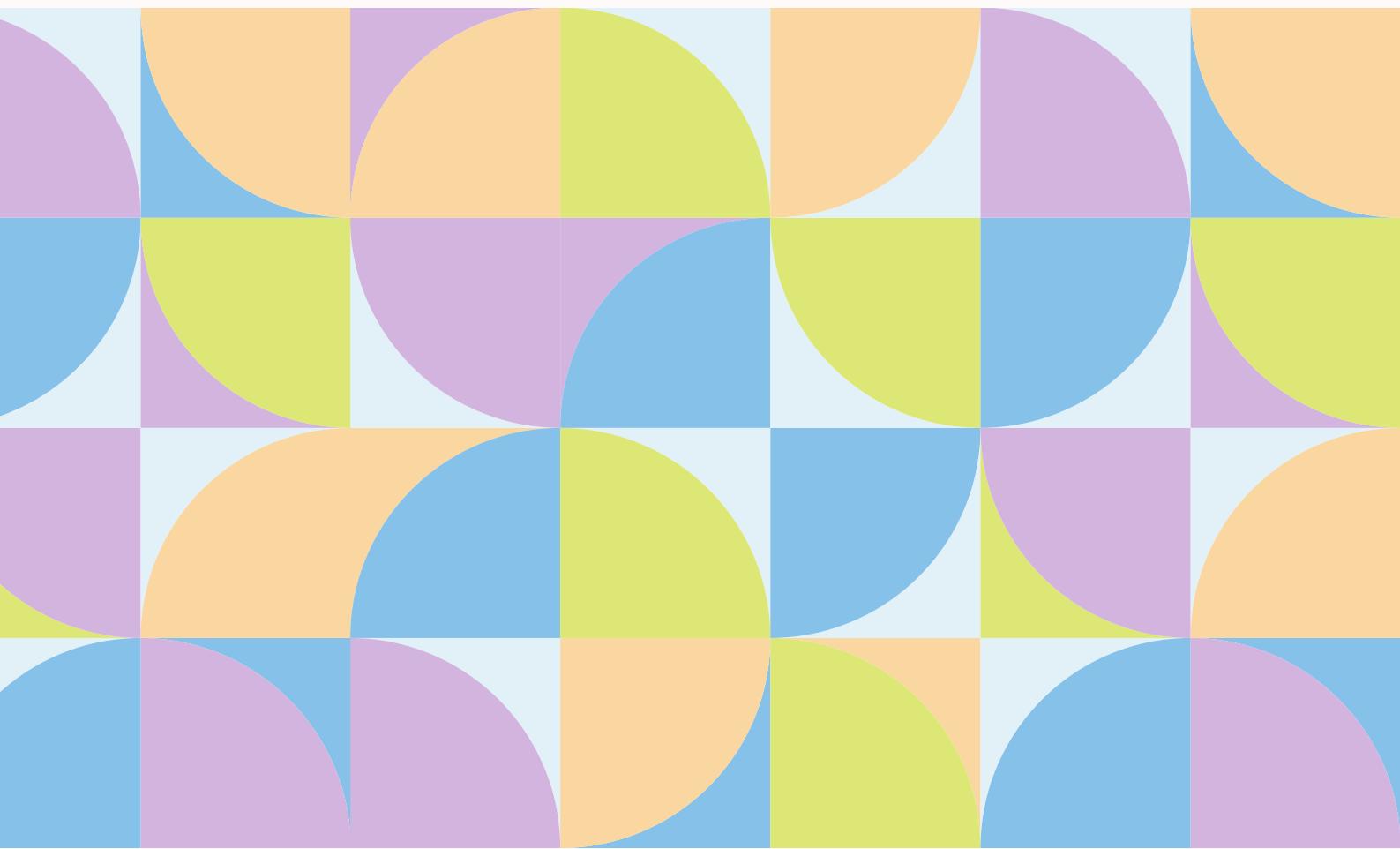
Bravo, J. (8 de abril de 2018) ¿Por qué las mujeres no podían actuar en Inglaterra en tiempos de Shakespeare? ABC: Cultura. https://www.abc.es/cultura/teatros/abci-mujeres-no-podian-actuar-inglaterra-tiempos-shakespeare-201804082320_noticia.html

Escobar Ruiz, D. (9 de setiembre de 2024) Ya no es ciencia ficción: una inteligencia artificial se revela contra los humanos y estas son sus consecuencias. Infobae. <https://www.infobae.com/tecnologia/2024/09/09/ya-no-es-ciencia-ficcion-una-inteligencia-artificial-se-revela-contra-los-humanos-y-estas-son-sus-consecuencias/>

Freire, N. (14 de marzo de 2024) El número Pi, una cifra omnipresente en las matemáticas. NATIONAL GEOGRAPHIC. https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/el-numero-pi-una-cifra-para-casi-todo_10210#:~:text=%C2%BFDe%20d%C3%B3nde%20viene%20el%20nombre,%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CF%86%CE%AD%CF%81%CE%B5%CE%B9%CE%B1%2C%20la%20cual%20significa%20periferia.

Gigena, D. (15 de marzo de 2017) ¿La docencia surge de una vocación? LA NACIÓN. <HTTPS://WWW.LANACION.COM.AR/OPINION/LA-DOCENCIA-SURGE-DE-UNA-VOCACIÓN-NID1993095/>

Wille, G. (2 de septiembre de 2024) En las batallas por la independencia: el heroico origen de las dos malas palabras más usadas por los argentinos. LA NACIÓN. <HTTPS://WWW.LANACION.COM.AR/LIFESTYLE/EN-LAS-BATALLAS-POR-LA-INDEPENDENCIA-EL-HEROICO-ORIGEN-DE-LAS-DOS-MALAS-PALABRAS-MAS-USADAS-POR-LOS-NID02092024/>



6.CONCLUSIÓN

6.1. Relevancia del problema investigado

La comprensión lectora en el nivel superior constituye una temática compleja que, en las últimas décadas, ha sido abordada desde los inicios de los estudios superiores. Sin embargo, la problemática persiste pese a los esfuerzos de las propuestas de ingreso a las carreras docentes. Los documentos analizados respetan parcialmente las fases y estrategias de un proceso cognitivo, pero no plantean ni la comprensión de textos digitales ni estrategias para reflexionar metacognitivamente sobre el propio proceso de comprensión lectora. Esta situación, revelada en el análisis de los materiales para el ingreso, nos dio la pauta para construir una propuesta de mejora de la comprensión lectora de los ingresantes a los profesorados de educación secundaria a partir del análisis de los cuadernillos de ingreso 2021-2022 de los institutos superiores del Este de Mendoza. Los establecimientos educativos de nivel superior seleccionados porque dictan carreras docentes de nivel secundario son: Instituto de Formación Docente y Técnica N° 9-006 "Profesor Francisco Humberto Tolosa" de Rivadavia; Instituto de Educación Superior N° 9-028 "Prof. Estela S. Quiroga" de Santa Rosa; Instituto de Educación Superior N° 9-001 "Gral. José de San Martín" de San Martín e Instituto de Educación Superior N° 9-005 "Fidela Amparán" de La Paz.

Por ello, en la presente investigación de tipo descriptivo, analítico, documental, transversal y de acción nos propusimos superar estas limitaciones con una nueva propuesta que permita mediar la comprensión lectora de los ingresantes a las carreras docentes del Este de Mendoza. Así surge la "Propuesta integral de comprensión lectora" que contempla no solo la mediación del proceso de comprensión, sino también la lectura en pantallas y la reflexión metacognitiva. El trabajo está destinado al ingreso a los profesorados de educación secundaria de los institutos de formación docente de la zona Este, pero puede ser replicado en otras zonas de nuestra provincia.

6.2. Principales resultados

El análisis de los cuadernillos de comprensión utilizados en el ingreso 2021-2022 en los institutos de formación docente del Este de Mendoza evidencia que, en general, se aborda la comprensión lectora, aunque de manera fragmentaria, a veces incompleta y con poca claridad en su formulación.

La mayoría de los documentos expresa tomar como punto de partida el modelo didáctico de Zalba (2009) sin embargo, no proponen todas las estrategias previstas para cada fase. En la fase de lectura exploratoria, no se trabajan los saberes previos ni los datos del contexto de producción

ni las anticipaciones sobre la temática del texto. En la lectura analítica, no hay mediación de vocabulario, ni se formulan estrategias para mediar las relaciones lógico-semánticas de los conectores. Además, hay pocas preguntas inferenciales y no se proponen estrategias para mediar la superestructura y la macroestructura. En muchas ocasiones, la fase de representación de la información se sustituye por una producción escrita de tipo argumentativo.

Por otra parte, la comprensión de textos provenientes de las pantallas es prácticamente inexistente en los documentos analizados. Esta ausencia es una grave omisión dado el contexto digital del siglo XXI. Las actividades propuestas se circunscriben a la toma de notas de videos o lecturas recreativas, sin un análisis profundo de las características de la comprensión digital. En algunos casos, solo se proponen links de acceso a textos digitales, pero sin mediación alguna.

La reflexión metacognitiva se trabaja de forma poco ordenada y parcial en todos los documentos. No se respetan las fases del proceso de metacognición ni se incluyen estrategias clave como diarios de aprendizaje, bitácoras o portafolios digitales que ayudarían a los estudiantes que ingresan a los profesorados a reflexionar sobre su proceso de comprensión.

Como puede observarse, los cuadernillos de ingreso constituyen una propuesta educativa interesante, pero con importantes limitaciones en la implementación del modelo de comprensión lectora, especialmente en las fases analítica y de representación de la información. Tampoco contemplan la comprensión de textos digitales, un aspecto crucial en la formación de estudiantes actuales. En cuanto a la metacognición, o no es trabajada o no se trabaja adecuadamente.

Con la finalidad de subsanar algunas limitaciones de los materiales de ingreso a los profesorados de educación secundaria mencionados en los párrafos anteriores, elaboramos una propuesta de mejora. Nuestra propuesta integral de comprensión lectora para el ingreso a los profesorados de educación secundaria de los institutos de formación docente de la zona Este prevé una serie de pasos interrelacionados entre sí para lograr la lectura profunda (Wolf, 2020). Las fases que integran este proceso son:

- ✓ Lectura inicial o de reconocimiento
- ✓ Lectura en profundidad o crítica
- ✓ Esquematización de la información
- ✓ Metacognición

La propuesta parte del modelo didáctico de Zalba (2009) al que se incorporan estrategias superestructurales, macroestructurales, microestructurales y léxicas (Cubo, 2005) durante la fase de lectura en profundidad (Wolf, 2020). Además, a lo largo de todo el proceso se incluyen

estrategias específicas para mediar la lectura en pantallas (Cassany, 2012; Lo Gioco, 2023; Sánchez Berajano, 2023, entre otros).

Igualmente, el nuevo modelo agrega una etapa de metacognición que se implementa en tres fases (fase de planificación, fase de monitoreo y fase de evaluación) en función del momento del proceso de comprensión. Es decir, la fase de planificación se realizará antes de la lectura inicial o de reconocimiento; la fase de monitoreo se realizará de forma simultánea a la lectura en profundidad o crítica; y la fase de evaluación se realizará luego de la esquematización de la información (Ochoa Angrino y Aragón Espinosa, 2005; Otundo Briceño y Torres Lara, 2019; Bustos Córdova y García Montero, 2021; Calderón Araya, 2023, entre otros).

Por último, para el mismo seleccionamos cinco textos extraídos de medios digitales. Los dos primeros proponen temáticas comunes a todos los profesorados. Los otros tres están específicamente escogidos para los distintos campos disciplinares: uno para los profesorados de humanidades, otro para los de ciencias exactas y otro para los de arte. La elección responde a criterios clave: por un lado, se abordan temáticas que ya hayan sido tratadas previamente en algún espacio curricular durante la escuela secundaria. Esto se debe a que los saberes previos juegan un rol fundamental en la comprensión lectora. Como señalan Cerrón Lozano y Pineda Lozano (2014), la comprensión se facilita al conectar la nueva información con la ya conocida, recuperando información implícita e infiriendo contenidos. Por otro lado, se emplean temáticas propias de las disciplinas del profesorado al que se dirigen. Finalmente, los textos elegidos son completos y de temáticas interesantes y actuales, lo que facilita su comprensión.

6.3. Sugerencias nuevas investigaciones

Resta mencionar que sería conveniente, en futuros trabajos, investigar cómo incorporar los aportes de la inteligencia artificial (IA) para trabajar lectura y escritura en las propuestas de ingreso. La inteligencia artificial podría ayudar a promover la lectura profunda mediante la implementación de nuevas herramientas, aplicaciones y estrategias.

Finalmente, podemos afirmar que la realización de este trabajo de investigación ha sido una tarea ardua, pero nos ha permitido crecer profesionalmente con el aporte de las innumerables lecturas realizadas. Asimismo, ha sido reconfortante lograr una propuesta integral de comprensión que creemos puede colaborar a mejorar la comprensión lectora de los futuros ingresantes a las carreras docentes del Este de Mendoza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albanese, L., Farina, M., Molina, K. y Rusafa, S. (2022) Ingreso 2022. Cuadernillo. Taller de ingreso. Comprensión de textos. Profesorado de Geografía. San Martín, Mendoza, Instituto de Educación Superior 9-001 “Gral. San Martín”.
- Albanese, L., Farina, M., Molina, K. y Rusafa, S. (2022) Ingreso 2022. Cuadernillo. Taller de ingreso. Comprensión de textos. Profesorado de Historia. San Martín, Mendoza, Instituto de Educación Superior 9-001 “Gral. San Martín”.
- Albanese, L., Farina, M., Molina, K. y Rusafa, S. (2022) Ingreso 2022. Cuadernillo. Taller de ingreso. Comprensión de textos. Profesorado de Lengua y Literatura. San Martín, Mendoza, Instituto de Educación Superior 9-001 “Gral. San Martín”.
- Albanese, L., Farina, M., Molina, K. y Rusafa, S. (2022) Ingreso 2022. Cuadernillo. Taller de ingreso. Comprensión de textos. Profesorado de Inglés. San Martín, Mendoza, Instituto de Educación Superior 9-001 “Gral. San Martín”.
- Albanese, L., Farina, M., Molina, K. y Rusafa, S. (2022) Ingreso 2022. Cuadernillo. Taller de ingreso. Comprensión de textos. Profesorado de Biología. San Martín, Mendoza, Instituto de Educación Superior 9-001 “Gral. San Martín”.
- Albarelo, F. (2019) El lector en la encrucijada: la lectura/navegación en las pantallas digitales. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (72), 32-42.
<https://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi72.1100>
- Alcas Zapata, N. y otros (2019) Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios Apuntes Universitarios. Revista de Investigación, vol. 9, núm. 1, Universidad Peruana Unión, Perú. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467661030004>
- Altamura, L. y Salmerón, L. (2021) Hábitos lectores digitales y desarrollo de la comprensión lectora. Ciencia Cognitiva, 15:2, 17-19.
- Álvarez, G. (2022) Sobrelecturas. Lectura + mundo digital + enseñanza. (Re)pensar hoy las prácticas lectoras en el nivel inicial, primario y secundario. Buenos Aires, Aique.
- Ames Ramello, P.P. (2019) El uso de materiales audiovisuales y recursos digitales en la docencia universitaria: una experiencia de innovación a nivel de posgrado en Perú. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 17(1), 167-182. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.9894>
- Andrade, L. y Utria, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Palabra, 21(1), 80-95. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3488>

- Aragón de Moreno, A. A. (2014) La metacognición como herramienta en la lectura de textos universitarios. *Acción pedagógica*, Nº 23, pp. 3 8- 4 6
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2007) Habilidades metacomprendisivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas Revista Folios, núm. 25, p. 81-95. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Ayala Pérez, T. y Soto Salgado, G. (2019) Géneros discursivos digitales: fanfiction y tuiteratura. En: *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, Nº. Extra 43.
- Bach, C. y Costa, J. (2020). «Las conversaciones de wasap: ¿un nuevo género entre lo oral y lo escrito?». *REVISTA SIGNOS. ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA*, Chile, 53(104) 568-591
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016) La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, Número 94, 147-171
- Barzola, V.V.M., Bolívar, C.O.E., Navarrete, P.Y. (2020) Incidencia de la comprensión lectora en las aptitudes investigativas de los estudiantes de educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 34(4)
- Belloch, C. *Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Aprendizaje 1 - 1 Unidad de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Aprendizaje (UTE)*. Valencia: Universidad de Valencia. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1
- Bernal, C. A. (2010) *Metodología de la investigación*. Colombia, Pearson.
- Berrocal, M. y Ramírez, F. (2019) Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, v.1, n. 4. (p.522-545)
- Bitácora (2015). Qué es, Significado y Concepto. <http://definicion.de/bitacora/#ixzz3o00nvfF2>
- Botero Carvajal, A., Alarcón, D. I., Palomino Angarita, D. M. y Jiménez Urrego, A. M. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, (33), 85-103. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Bravo, J. (08/04/2018) ¿Por qué las mujeres no podían actuar en Inglaterra en tiempos de Shakespeare? *ABC: Cultura*. https://www.abc.es/cultura/teatros/abci-mujeres-no-podian-actuar-inglaterra-tiempos-shakespeare-201804082320_noticia.html
- Burin, D. (2020) Comprensión de texto digital. En: Burin, D.(comp.) y otros. *La competencia lectora a principios del siglo XXI: texto, multimedia e Internet*. 71-99, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

- Bustos Córdova, R. B. y García Montero, I. (2021). Desarrollo de la literacidad en la Universidad mediante la metacognición y la autorregulación. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 12(23) <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.967>
- Calderón Araya, A., Velásquez, M. y Navarro, F. (2023) "Uno comparte la pantalla y todos vamos leyendo a la misma vez": lectura y desempeño en educación superior. En: Calidoscópio 21(2): 269-290 ISSN 2177-6202 Unisinos - doi: 10.4013/cld.2023.212.03
- Calderón-Ibáñez, A. y Quijano-Peña, J. (2010) Características de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Revista Estudios Socio-Jurídicos, 12 (1), pp.337-364. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0124-05792010000100015
- Calero Vaquera, M. L. (2014). El discurso del WhatsApp: Entre el Messenger y el SMS. Oralia, 17, 85-114.
- Carlino, P. (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura, (33), 43-51.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18, (57), p.355-381 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carrión, C., Montenegro, A., Guajardo, M., Garro, F. y Cosas, A. (2021) Comprensión y producción de textos. Introducción a las Prácticas discursivas del Nivel Superior. Santa Rosa, Mendoza, Instituto de Educación Superior N° 9-028 "Prof. Estela Quiroga".
- Cassany, D. (2000) "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición". Lectura y vida Nº4, año 21 [en línea]. Disponible en <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/sumario>
- Cassany, D. (2012) En_línea. Leer y escribir en la red. Barcelona, Anagrama.
- Cazas, F. J., Federman, L. C. y Feld, J. S. (2008). ¿Enseñar a leer a los estudiantes universitarios? estrategias de lectura de textos académicos. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Centro Virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE (2024) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/diario.htm
- Cerchiaro Ceballos, E., Paba Barbosa, C. y Sánchez Castellón, L. (2011). Metacognición y Comprensión lectora: una relación Posible e intencional. Duazary, 8 (1), 99-111.

Cerrón Lozano, A., y Pineda Lozano, M. (2014). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación - UNCP de Huancayo. Horizonte de la Ciencia, 4 (6), 97-102.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2014.6.98>

Cervantes C., R.D.; Pérez S., J.A. y Alanís C., M.D (2017) Niveles de comprensión lectora. sistema CONALEP: caso específico del plantel n° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCOTAM Vol. XXVII, N. 2, p. 73-114

Chartier, R. (2018) "Libros y lecturas. Los desafíos del mundo digital". Revista de Estudios Sociales 64: 119-124. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.09>

Cordón García, J. A. (2016). La investigación sobre lectura en el entorno digital. Métodos de información, 7(13), 247–268. <https://doi.org/10.5557/iimei7-n13-247268>

Cordón García, J. A. (2018). Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio. Palabra Clave (La Plata), 7(2), e044. <https://doi.org/10.24215/18539912e044>

Cremades, R; Maqueda Cuenca, E. y Onieva, J.L. (2016) Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp Messenger Revista Letral, Número 16.

Cubo de Severino, L. y Piuatti de Gómez, H. (2012) Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción. Córdoba, Comunicarte.

Cubo de Severino, L. (Coord.) (2007) Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora. Córdoba, Comunicarte.

D'Amario, M. y Pérez, G. (2013) Leer y comprender textos académicos: una experiencia con alumnos ingresantes. En: La letra inversa. Publicación del Profesorado de Lengua y Literatura. Instituto de Formación Docente Continua. Villa Mercedes. San Luis. Recuperado de <http://www.letrainversa.com.ar/li/lectura-escritura-y-ensenanza/144-leer-y-comprender-textos-academicos-una-experiencia-con-alumnos-ingresantes>

Del Puerto, I. G.; Thoms, C. y Boscarino, E. (2018) Nivel de comprensión lectora en estudiantes que inician primer año de carrera universitaria. Rev. ciente. UCSA [online], vol.5, n.2, pp.11-25. ISSN 2409-8752. [https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005\(02\)011-025](https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005(02)011-025)

Delgado, P., Vargas, C. Ackerman, R. y Salmerón, L. (2018) No tires tus libros impresos: un metaanálisis sobre los efectos de los medios de lectura en la comprensión lectora. En: Revisión de la investigación educativa, Volumen 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>

- Delmastro, A.L. (2010) El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. Didáctica. Lengua y Literatura, vol. 22, p. 93-124
- Díaz Noci, J. (2009). Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 17(33), 213-219. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-32932009000200025&lng=pt&tlng=es
- Duche Pérez, A. B., Montesinos, M. C., Medina, A. y Siza, C. H. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVIII(Especial 6), 181-198.
- Elisondo, R. C.; de la Barrera, M. L.; Rigo, D. Y.; Kowszyk, D. I.; Fagotti, E. N. et al. (2016) Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior; Universidad de Murcia; REDU. Revista de Docencia Universitaria; 14; 1; 6-2016; 225-244 ISSN: 1887-4592
- Escobar Ruiz, D. (9 de setiembre de 2024) Ya no es ciencia ficción: una inteligencia artificial se revela contra los humanos y estas son sus consecuencias. Infobae. <https://www.infobae.com/tecnologia/2024/09/09/ya-no-es-ciencia-ficcion-una-inteligencia-artificial-se-revela-contra-los-humanos-y-estas-son-sus-consecuencias/>
- Fernández Fernández, E. (2021) La importancia de la lectura en la era digital. En: Huerta Vilchis, F. y Fernández Fernández, I. Alfabetización mediática y la familia en la era digital. pp.128-145. México, McGraw Hill Interamericana Editores.
- Fernández, M. (13 de septiembre de 2019) Preocupa que los futuros docentes no lean textos completos: la solución que encontró Mendoza. INFOBAE. <https://www.infobae.com/educacion/2019/09/13/preocupa-que-los-futuros-docentes-no-lean-textos-completos-la-solucion-que-encontro-mendoza/>
- Freire, N. (14 de marzo de 2024) El número Pi, una cifra omnipresente en las matemáticas. NATIONAL GEOGRAPHIC. https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/el-numero-pi-una-cifra-para-casi-todo_10210#:~:text=%C2%BFDe%20d%C3%B3nde%20viene%20el%20nombre,%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CF%86%CE%AD%CF%81%CE%B5%CE%B9%CE%B1%2C%20la%20cual%20significa%20periferia.
- Fuentes, A. A., Jiménez, V. y Alvarado, J. M. (2020). Comprensión lectora digital vs. Tradicional según familiaridad con las TIC. European Journal of Child Development, Education and Psychopathology, 8(1), 57–64. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v8i1.131>

- Gainza, C. (2016) ¿Cómo leemos un texto hipertextual?: una exploración de la lectura de literatura digital. Revista de Humanidades, núm. 35, pp. 43-74, 2017 Universidad Nacional Andrés Bello.
- Galina Russell, I. (2002) La lectura en la era digital. En: BIBL. UNIV., NUEVA ÉPOCA, vol 5, No. 1, p.11-15. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) <file:///C:/Users/Usuario/Documents/google%20drive/A%20TESIS/A%20Proyecto%20tesis%20APROBADO%202023/Marco%20te%C3%B3rico/Comprensi%C3%B3n%20en%20pantallas/Galina%20Russel.pdf>
- Gallego Ortega, J. L., Figueroa Sepúlveda, S. y Rodríguez Fuentes, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. Literatura y lingüística, (40), 187-208. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- Gigena, D. (15 de marzo de 2017) ¿La docencia surge de una vocación? **LA NACIÓN**. <HTTPS://WWW.LANACION.COM.AR/OPINION/LA-DOCENCIA-SURGE-DE-UNA-VOCACION-NID1993095/>
- Gil, L., Delgado, P., Vargas, C., Vergara, M., y Salmerón, L. (2020). La lectura en pantalla en las aulas. Revista Textos, 89.
- Godoy, L. (2023) Lectura de textos digitales: ¿nuevas prácticas letradas? Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, Vol. 22, n.º 1, pp. 309-327, ISSN-L 1729-9721; eISSN: 2413-2659 <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23291>
- González Sánchez, R. (2016) Oportunidades y riesgos de la lectura digital. Métodos de Información [en línea], 7(13), pp. 119-143.
- Guerrero-Jiménez, G. (2019) Los géneros discursivos y la era digital. En: Acosta Aide, S., Frías, F., Guerrero-Jiménez, G., Marín Gutiérrez, I., Martínez de Lara, A. et al. Estudios de Lingüística, Literatura, Educación y Cultura. (p. 41-54) Ecuador, Universidad Técnica Particular de Loja San Cayetano Alto – Loja.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M. del P. (2014) Metodología de la investigación. México, McGrawHill.
- Herrada-Valverde, G. y Herrada-Valverde, R. I. (2017). Factores que influyen en la comprensión lectora de hipertexto. Ocnos, 16 (2), 7-16. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1287
- Hurtado de Barrera, J. (2000). Metodología de la investigación holística. Caracas, Venezuela, Instituto Tecnológico Universitario Caripito- Sypal.

Instituto Europeo de Periodismo y Comunicación. (19 de diciembre de 2022) Hipertextualidad: qué es, tipos y en qué diferencia de la intertextualidad. <https://ieperiodismo.com/hipertextualidad-tipos-ejemplos/>

Instituto de Educación Superior Docente y Técnica Nº 9-006 “Profesor Francisco H. Tolosa” (2021) Comprensión de textos. Rivadavia, Mendoza, Instituto de Educación Superior Docente y Técnica Nº 9-006 “Profesor Francisco H. Tolosa”.

Irrazabal, N., Saux, G., Barreyro, J.P., Burin, D. y Bulla. J. (2015) La Comprensión del Texto Digital Expositivo en el Aula Virtual de Aprendizaje. Perspectivas en Psicología - Vol 12 - Nº 2 - (pp. 57 - 66)

Jaramillo, O. J. (2019) Estrategias de integración del marco situacional para la comprensión lectora de textos académicos digitales. Sophia, 15 (1): 97-108.

Jiménez Taracido L., Baridon Chauvie D. y Manzanal Martínez A. I. (2015). Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Revista Complutense de Educación, 27(1), 285-307. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45749

Jiménez Taracido, L. y otros. (2014) Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Revista Complutense de Educación. Vol. 27 Núm. 1 (2016) 285-307

Kovač, M. y Van Der Weel, A. (2020). La lectura en una era postextual. En: Kovač, M. y Van Der Weel, A. (Eds.). Lectura en papel vs. lectura en pantalla. 11-30 Bogotá, Colombia, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC-UNESCO).

Lo Gioco, C., Marder, S.E. y Jaquenod, G. (2023) La lectura digital y sus desafíos para la educación actual. Revisión de intervenciones en estrategias de comprensión online en estudiantes universitarios/as. ORIENTACIÓN Y SOCIEDAD Nº 23 (2) DICIEMBRE 2023. ISSN 1851-8893

López Gil, K.S. (2016) Prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios. En: Enseñanza & Teaching, 34, 1-2016, pp. 57-92 Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Ediciones Universidad de Salamanca. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et20163415792>

López J., G.S. y Arciniegas, E. (2007) La transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva (pp. 1-11) Universidad del Valle. Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior (1: 26-27, abril: Bogotá). Memorias. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias->

[bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/gladys-lopez-ponencia-ascun-abr13pdf-hPD9z-articulo.pdf](https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/gladys-lopez-ponencia-ascun-abr13pdf-hPD9z-articulo.pdf)

López, G. S y Arciniegas Lagos, E. (2004) Metacognición. En: Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo (p.19-28) Cátedra UNESCO. Cali: Universidad del Valle.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/718-metacognicion-lectura-y-construccion-de-conocimiento-el-papel-de-los-sujetos-en-el-aprendizaje-significativopdf-l8hZk-libro.pdf>

Medina, D. y Nagamine, M. (2019). Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. Propósitos y Representaciones, 7(2), 134-159. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>

Moreno-Crespo, P., López Noguero, F. y Cruz Díaz, M. del R. (2014) Portafolio digital: un nuevo formato de aprendizaje. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales. N.º 28, p.83-94.

Muñoz, V., Castro, N., Carranza, N. y otras (2022) Documento de ingreso: propuesta educativa 2022. La Paz, Mendoza, Instituto de Educación Superior 9-005 “Fidela Amparán”.

Muñoz, L., Oria, Y. y Regalado, Y. (2023) Diario de aprendizaje: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo en estudiantes de pregrado de la carrera de Educación. Rev. Spirat. 1(1): 11-23

Navarro, F., Lopes Cristovão, L. y Bagio Furtoso, V. (2021) Literacidades Científicas y Académicas en Educación Superior: Una Mirada Latinoamericana. En: Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.24, n.1, p. 17-23, [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Navarroetal_2021_LiteracidadesCientificasyAcademicasenEdSup_Unamiradalatinoamericana%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Navarroetal_2021_LiteracidadesCientificasyAcademicasenEdSup_Unamiradalatinoamericana%20(1).pdf)

Neira Martínez, A.C., Reyes Reyes, F.T. y Riffó Ocares, B.E. (2014) Experiencia académica y Estrategias de comprensión lectora en Estudiantes universitarios de primer año. Literatura y Lingüística N° 31 221 Universidad de Concepción. Concepción, Chile. ISSN 0716 - 5811 / pp. 221 – 244 <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>

Nikleva, D. y Núñez Delgado, M. P. (2013) El correo electrónico como género discursivo: percepciones y habilidades para su composición en estudiantes universitarios. RESLA 26, 385-407, Universidad de Granada

Novoa-Castillo, P. F., Uribe-Hernández, Y. C., Garro-Aburto, L. L., y Cancino-Verde, R. F. (2021). Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión

- lectora. Revista electrónica de investigación educativa, 23, e28. Epub 07 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e28.3953>
- Ochoa Angrino, S. y Aragón Espinosa, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. Univ. Psychol. Bogotá (Colombia), 4 (2), 179-196. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000200006&lng=en&tlng=es.
- Otondo Briceño, M. y Torres Lara, M. del P. (2019). Habilidades metacognitivas de organización en educación superior. Revista Cubana de Educación Superior, 39(2), e14. Epub http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200014&lng=es&tlng=es.
- Palomero, P, Emilio, J y Fernández, M. R. (2005). El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del EEES. REIFOP, 8 (4) <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2782457.pdf>
- Parodi, G. (2005) Comprensión de textos escritos. Buenos Aires, Eudeba.
- Peña Borrero, L. B. (2010). Aprender a leer y escribir en la universidad. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana: [www.javeriana.edu.co/.../Aprender a leer y escribir en la universidad](http://www.javeriana.edu.co/.../Aprender_a_leer_y_escribir_en_la_universidad)
- Peronard Thierry, M. (2002) Conocimiento de estrategias de lectura y metacomprepción. Onomázein,(7), 99-115. Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134518098006>
- Piacente, T. y Tittarelli, A. M. (2006) Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual (2006). Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación vocacional ocupacional Orientación y Sociedad, vol. 6, p. 99-126 Recuperado de:
<file:///C:/Users/Usuario/Documents/google%20drive/A%20TESIS/A%20Proyecto%20tesis%20APROBADO%202023/Marco%20te%C3%B3rico/Comprensi%C3%B3n%20lectora/Piacente.pdf>
- Piovano, S., Irrazabal, N. y Burin, D. I. (2018). Comprensión de textos expositivos académicos en e-book Reader y en papel: Influencia del conocimiento previo de dominio y la aptitud verbal. Ciencias Psicológicas, 12(2), 177-185. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1680>

- Quintero-Ramírez, M. y Vela-Valderrama, Y. (2016). Estado de la investigación sobre la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios. *Rastros Rostros* 18.32: 51-65. Impreso. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v18i32.1177>
- Rincón, Narváez y Roldán (2004) Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: ¿qué y cómo se está haciendo? Lenguaje Nº32, pp 183-211. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/1065-ensenar-a-comprender-textos-escritos-en-la-universidad-que-y-como-se-esta-haciendopdf-6znnl-resumen.pdf>
- Roque Herrera, Y. y otros (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293-302. Recuperado en 27 de febrero de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000400024&lng=es&tlang=es
- Rovira Álvarez, Y. y López Calichs, E. (2017). La lectura en la enseñanza universitaria. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(3), 86-98. Recuperado en 07 de junio de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942017000300013&lng=es&tlang=es.
- Sanabria Rodríguez, L., López Vargas, O., y Leal Urueña, L.A. (2014). Desarrollo de competencias metacognitivas e investigativas en docentes en formación mediante la incorporación de tecnologías digitales: aportes a la excelencia docente. *Revista Colombiana de Educación* (67), 147-170.
- Sánchez, C. (27 de enero de 2020). Citar Libro – Referencia Bibliográfica. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/referencias/citar-libro/>
- Sánchez-Bejerano, L., Pérez Fernández, L. M. y Griffin, K. L. (2023). El uso de organizadores textuales para comprensión lectora en lengua meta, una experiencia durante la pandemia por la covid-19. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 55-84. <https://doi.org/10.6018/educatio.495121>
- Sánchez Santamaría, J. (2012) El e-portafolio en la docencia universitaria: percepciones de los estudiantes y carga de trabajo. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 7, p.31-55.
- Solé, I. (2012) Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 59, p. 43-61 (1022-6508) - OEI/CAEU
- Tabernero-Sala, R., Colón-Castillo, M.J., Sampériz-Hernández, M., Campos-Bandrés, I.O. (2022). “Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no

- ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso". Profesional de la información, v. 31, n. 2, e310213. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Torres, M.B. (2020) Derribando muros: la lectura en pantalla y la docencia universitaria. En: Educatio Siglo XXI, Vol. 38 nº 2, pp. 171-192, Argentina, Universidad Nacional del Comahue.
- Valenzuela, Á. A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? Lenguaje, 46(1), 69. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>
- Vera Pérez, L. (s.f.) La bitácora, una estrategia didáctica que desarrolla las competencias de los estudiantes del siglo XXI. Tendencias y desafíos en la innovación educativa: un debate abierto.p.807-815.
- Vidal-Moscoso, D. y Manríquez-López, L (2016) El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. Revista de la Educación Superior Vol. XLV (1); No. 177, p. 95-118.
- Wille, G. (2 de septiembre de 2024) En las batallas por la independencia: el heroico origen de las dos malas palabras más usadas por los argentinos. LA NACIÓN. <HTTPS://WWW.LANACION.COM.AR/LIFESTYLE/EN-LAS-BATALLAS-POR-LA-INDEPENDENCIA-EL-HEROICO-ORIGEN-DE-LAS-DOS-MALAS-PALABRAS-MAS-USADAS-POR-LOS-NID02092024/>
- Wolf, M. (2020) Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas. Barcelona, Planeta.
- Zalba, E. M. (2009) Desarrollo metodológico de la Comprensión de Textos o Comprensión Lectora como Competencia. Mendoza, Secretaría académica, UNCuyo. Disponible en: <https://mariangelesn.files.wordpress.com/2017/04/desarrollo-metodológico-de-la-comprensión-de-textos-estela-zalba.pdf>
- Zayas, F. (2010a) Leer en la Red. En: Ministerio de educación. Secretaría general técnica. Con firma 2010.Leer para aprender. Leer en la era digital. (pp 109-115) España. leer.es
- Zayas, F. (2010b) Escribir en la Red. En: Ministerio de educación. Secretaría general técnica. Con firma 2010.Leer para aprender. Leer en la era digital. (pp 115-120) España. leer.es

