

Facultad de Humanidades
y Ciencias Económicas



CARRERA LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final de Licenciatura

“Relación entre fluidez lectora y rendimiento académico en alumnos de 2° año de una escuela secundaria estatal de la Ciudad de Mendoza”

Autora: Daisy Emilse Fragapane

Directora: Lic. Josefina Fabiana Hernandez

Mendoza, 2023

ÍNDICE

ÍNDICE	1
INDICE DE GRÁFICOS	5
INDICE DE TABLAS	5
INDICE DE FIGURAS	6
RESUMEN	7
PALABRAS CLAVE	9
INTRODUCCIÓN	11
I. FASE CONCEPTUAL	15
CAPÍTULO 1: LA ADOLESCENCIA	16
1. Introducción	17
1.2 Estado de conocimiento	17
1.2.1 La adolescencia y el desarrollo cerebral	17
1.2.2. Participación de los hemisferios cerebrales en los procesos lectores..	19
1.2.3. Influencia de la lectura en el desarrollo cerebral	20
1.2.4. Bases Neuroanatómicas de la Lectura.....	20
CAPÍTULO 2: LA LECTURA.....	24
2.1 Introducción.....	25
2.2 Estado del conocimiento o estado del arte	26
2.2.1. Conceptualización de la lectura.....	26
2.2.2. La competencia lectora	26
2.2.2.1. Procesos de lectura	27
2.2.2.2. Clases de lectura de acuerdo al propósito	28
2.2.2.3. Fases de la lectura.....	29
2.2.2.4. Modelos de lectura en el desarrollo de estrategias metacognitivas	30
2.2.3. Rutas de procesamiento lector	31
2.2.4. Adquisición de la lectura	31
2.2.4.1. La conciencia fonológica	33
CAPÍTULO 3: FLUIDEZ LECTORA	35
3.1 Introducción.....	36
3.2. Estado del conocimiento o estado del arte	36
3.2.1. Conceptualización de fluidez lectora	36
3.2.2. Desarrollo de la fluidez lectora	37
3.2.3. Principales procesos cognitivos implicados en la fluidez lectora	38
3.2.4. Evaluación de la fluidez lectora	39
CAPÍTULO 4: COMPRENSIÓN LECTORA	43

4.1. Introducción.....	44
4.2. Estado del conocimiento o estado del arte	44
4.2.1. Conceptualización de la comprensión lectora	44
4.2.2 Factores neurobiológicos de la comprensión lectora	45
4.2.3. Niveles de comprensión lectora.....	46
4.2.4. Procesos cognitivos-lingüísticos implicados en la comprensión lectora .48	
4.2.5. Estrategias metacognitivas	50
4.2.6. Intervención en comprensión lectora.....	51
4.2.7. Modelo multicomponencial de lectura de Abusamra y otros.....	51
4.2.8. Comprensión inferencial.....	55
4.2.9. Evaluación de la comprensión lectora	55
CAPÍTULO 5: AUSENTISMO Y DESERCIÓN EN NIVEL SECUNDARIO.....	56
5.1.Introducción.....	57
5.2. Estado del conocimiento o estado del arte	57
5.2.1. Conceptualización del ausentismo en educación secundaria	57
5.2.2. Causas del ausentismo en educación secundaria	58
5.2.3. Conceptualización de la deserción escolar	58
5.2.4. Causas de la deserción escolar en educación secundaria	58
CAPÍTULO 6: RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	60
6.1. Introducción.....	61
6.2. Estado del conocimiento o estado del arte	61
6.2.1. Conceptualización del rendimiento académico en el nivel secundario... 61	
6.2.2. La evaluación	62
II. FASE EMPÍRICA	63
CAPÍTULO 1: MARCO METODOLÓGICO	64
1.1. Tipo y nivel de investigación.....	65
1.2. Hipótesis	65
1.3. Diseño de investigación.....	66
1.4. Operacionalización de variables.....	66
1.5. Muestra	68
1.6. Recolección de datos e instrumentos	69
1.6.1.Descripción.....	69
CAPÍTULO 2: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	71
2.1. Evaluación e interpretación de las respuestas	72
2.2.1. Introducción	72

2.2.2. Calificaciones de 1° año en Lengua	72
2.2.3. Calificaciones de 1° año en Geografía.....	73
2.2.4. Calificaciones de 1° año en Historia	74
2.2.5. Calificaciones de 2° año en Lengua	75
2.2.6. Calificaciones de 2° año en Historia	76
2.2.7. Desempeño en el rendimiento de la fluidez lectora	77
2.2.8. Desempeño académico en Lengua según el rendimiento en fluidez lectora	78
2.2.9. Desempeño académico en Geografía según el rendimiento en fluidez lectora.....	79
2.2.10. Desempeño académico en Historia según el rendimiento en fluidez lectora.....	80
2.2.11. Evolución del rendimiento académico en Lengua e Historia, de acuerdo al rendimiento en fluidez lectora	81
2.2.12 Registro de inasistencias según el rendimiento en fluidez lectora.....	82
2.2.13. Desempeño de las inasistencias en relación al rendimiento en fluidez lectora	84
2.2.14 Rendimiento de Fluidez Lectora y Calificaciones.....	85
2.2.15 Inasistencias y Rendimiento en Fluidez Lectora.....	87
III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	89
BIBLIOGRAFÍA	92

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Cantidad de alumnos de la muestra según su trayectoria.

Gráfico 2: Cantidad de alumnos según las calificaciones de Lengua en 1° año.

Gráfico 3: Porcentaje de nivel de calificaciones en Lengua en 1° año.

Gráfico 4: Cantidad de alumnos según las calificaciones de Geografía en 1° año.

Gráfico 5: Porcentaje de nivel de calificaciones en Geografía en 1° año.

Gráfico 6: Cantidad de alumnos según las calificaciones de Historia en 1° año.

Gráfico 7: Porcentaje de nivel de calificaciones en Geografía en 1° año.

Gráfico 8: Cantidad de alumnos según las calificaciones de Lengua en 2° año.

Gráfico 9: Porcentaje de nivel de calificaciones en Lengua en 2° año.

Gráfico 10: Cantidad de alumnos según las calificaciones de Historia en 2° año.

Gráfico 11: Porcentaje de nivel de calificaciones en Historia en 2° año.

Gráfico 12: Cantidad de alumnos según Agrupamiento por Categoría de Desempeño en Rendimiento de Fluidez Lectora.

Gráfico 13: Promedio de Notas de calificación según Agrupamiento por Rendimiento en Fluidez Lectora y Año. Lengua.

Gráfico 14: Promedio de Notas de calificación según Agrupamiento por Rendimiento en Fluidez Lectora y Año. Geografía.

Gráfico 15: Promedio de Notas de calificación según Agrupamiento por Rendimiento en Fluidez Lectora y Año. Historia.

Gráfico 16: Promedios de Variación de Notas de Calificación por Agrupamiento según Rendimiento en Fluidez Lectora: Lengua e Historia.

Gráfico 17: Promedio de Inasistencias según Agrupamiento por Rendimiento en Fluidez Lectora y Año (2021-2022).

Gráficos 18 y 19: Variación de Inasistencia por Agrupamiento según Rendimiento en Fluidez Lectora.

Gráfico 20: Resumen de Agrupamientos por Categorías de Evolución de Desempeño en Rendimiento de Fluidez Lectora y Variación de Promedio de Calificaciones por asignaturas: Lengua, Historia y Geografía.

Gráfico 21: Resumen de Promedio de Inasistencias por Agrupamiento según Categorías de Evolución de Desempeño en Rendimiento de Fluidez Lectora.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Procesos y operaciones implicadas en la lectura.

Tabla 2: Test PROLEC SE R.

Tabla 3: Niveles de comprensión lectora según González (2004).

Tabla 4: Modelo de capacidades. Macroestructura y microestructura propuesto por Martín (1999). Adaptación.

Tabla 5: Síntesis de los procesos cognitivos lingüísticos implicados en la comprensión lectora según Vallés Arándiga (2005).

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Desarrollo del cerebro humano.

Figura 2: Localización de las principales áreas cerebrales de la lectura y áreas de Broca y de Wernicke.

Figura 3: Redes corticales que intervienen en el proceso de lectura.

Figura 4: Imagen de las zonas activadas durante la lectura.

Figura 5: Esquema descriptivo de la relación entre las áreas implicadas en la comprensión de textos.

Figura 6: Proceso multicausal de la deserción.

RESUMEN

La presente investigación es realizada con metodología mixta y diseño transversal descriptivo-correlacional. Tiene como objetivo general analizar la relación entre fluidez lectora y rendimiento académico en las materias Lengua, Historia y Geografía, y su vinculación con la comprensión lectora, en alumnos de segundo año de una escuela secundaria, de gestión pública, del microcentro de Mendoza. La muestra estuvo conformada por 180 alumnos.

Para obtener información acerca de las variables se utilizaron datos del Censo de Fluidez Lectora 2021 y 2022, inasistencias y rendimiento por materias (Lengua, Historia y Geografía) registrados en el sistema GEM. Para el tratamiento de la información, se empleó segmentación por grupos, evolución de la fluidez lectora de un año al otro, y cruce de variables.

A partir de la interpretación de los resultados se concluye que existe una correlación positiva entre fluidez lectora y el rendimiento académico en Lengua, lo que permite realizar una generalización acerca de la relación entre fluidez lectora y rendimiento académico, con esta materia. Además, hay un notable rendimiento positivo en algunos alumnos que mejoraron en fluidez lectora, lo cual podría deberse al entrenamiento en la habilidad. Los alumnos que empeoraron en fluidez lectora, paradójicamente mantuvieron buenas notas, de lo cual se intuye que la disminución en la fluidez lectora podría llevar a una mejor comprensión lectora; o bien, que un nivel medio de fluidez también resulta positivo para una óptima comprensión lectora, en el nivel secundario. Las materias que requieren mayor nivel de esta habilidad (Historia y Geografía) en un nivel de fluidez lectora avanzado, puede producir descenso de notas debido a menor rendimiento en la comprensión lectora.

PALABRAS CLAVES

Fluidez lectora, rendimiento académico por materias, comprensión lectora, inasistencias.

INTRODUCCIÓN

La lectura es una habilidad adquirida que posibilita el aprendizaje en sentido amplio. Los alumnos, durante su trayectoria escolar, deben atravesar varias etapas, para lograr que esta sea fluida. Este proceso de automatización de la lectura se logra con la práctica constante, durante el nivel primario. Finalmente, lo que se pretende es que logren la comprensión de lo leído, dado que la capacidad de comprensión lectora debe ser óptima para abordar los aprendizajes del nivel secundario.

Los estudios demuestran que las habilidades de fluidez y la comprensión de la lectura se relacionan estrechamente (Fumagalli et al., 2017, p.165). Como señala Savolainen et al. (2008) un adecuado nivel de comprensión lectora facilita el desarrollo de las habilidades académicas (UNESCO, 2022).

También se ha observado que las dificultades con la decodificación y reconocimiento de palabras requieren más de las facultades creativas de los estudiantes. En consecuencia, los estudiantes que tienen estas dificultades no son capaces de conectar una idea con otra, lo cual tiene como resultado una comprensión insuficiente. A causa de esta falta de comprensión presentan bajo rendimiento académico, que se ve reflejado en sus calificaciones escolares.

A menudo, el déficit en el rendimiento académico ocasiona abandono escolar en el nivel secundario. Esto se debe a que las dificultades en los procesos lectores repercuten en el rendimiento, provocando así deserción de la institución educativa. De la misma manera, aquellos alumnos que presentan reiteradas inasistencias a clase, poseen un bajo rendimiento académico, lo que también conlleva al abandono de los estudios.

El presente trabajo pretende investigar la relación entre la fluidez lectora y el rendimiento académico en las materias Lengua, Historia y Geografía, en la población escolar de 2° año de una escuela secundaria de gestión estatal, del microcentro de Mendoza, y la influencia de las inasistencias, en ambas variables, entre los años 2021 y 2022. Asimismo, se intenta destacar la importancia de la comprensión lectora como componente esencial para el buen rendimiento académico.

En el desarrollo de la investigación se intentará responder a las siguientes preguntas:

a- ¿Los alumnos de 2° año de Educación Secundaria de una escuela estatal del microcentro de la Ciudad de Mendoza han alcanzado un adecuado nivel de fluidez lectora?

b- ¿Los alumnos de 2° año de Educación Secundaria de una escuela estatal del microcentro de la Ciudad de Mendoza han logrado un adecuado nivel de rendimiento académico en materias que requieren comprensión lectora?

c- Las inasistencias frecuentes ¿inciden en la fluidez lectora?

d- Las inasistencias frecuentes ¿inciden en la comprensión lectora?

e- ¿Se infiere alguna correlación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico por materias?

f- ¿Qué tipo (directamente, inversamente proporcional) y grado (intensidad) de correlación existe entre las variables fluidez lectora y rendimiento académico por materias, con comprensión lectora y asistencia a clase?

Los objetivos de la investigación son:

➤ Generales

- Indagar la relación entre fluidez lectora y el rendimiento académico en el nivel secundario.

- Aproximarse al conocimiento de la relación real entre el rendimiento académico y la comprensión lectora, en el nivel secundario.

➤ Específicos

- Conocer qué nivel de fluidez lectora poseen los estudiantes que asisten a 2° año de una escuela secundaria, de gestión estatal, del microcentro de Mendoza, durante el periodo 2021-2022.

- Determinar el nivel de rendimiento académico por materias, de los alumnos de 2° año, que asisten a una escuela secundaria, de gestión estatal, del microcentro de Mendoza, durante el periodo 2021-2022.

- Analizar la cantidad de inasistencias de los alumnos de 2° que asisten a una escuela secundaria, de gestión estatal, del microcentro de Mendoza, durante el periodo 2021-2022.

Así, la investigación propuesta es de gran importancia psicopedagógica, dado que la comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje de los alumnos. En los últimos años se ha incrementado la cantidad de alumnos que abandonan la escuela secundaria en los primeros años, debido a las dificultades académicas que encuentran. Esta problemática pone en riesgo su futuro académico y laboral, ya que muchos de estos adolescentes no completarán sus estudios; y, consecuentemente, tendrán gran dificultad para continuar estudios superiores y conseguir trabajo.

Este trabajo busca determinar si un buen rendimiento académico requiere un buen nivel de comprensión lectora en el nivel secundario, para lograr la adquisición de

conocimientos propios del nivel; y, si esto está sustentado en un adecuado nivel de fluidez lectora. A su vez, los resultados obtenidos serían oportunos para la comunidad de investigación de la provincia, debido a la escasa investigación existente sobre la temática. Por otro lado, no implicaría costosos recursos económicos.

La investigación es realizada con un enfoque mixto, de diseño transversal, descriptivo, correlacional, que analiza las variables de manera cuantitativa y cualitativa, para lograr inferencias que expliquen los fenómenos encontrados. Se intenta demostrar que un buen nivel de fluidez lectora correlaciona con un mejor rendimiento académico, en el nivel secundario. La hipótesis de este estudio plantea que a mayor nivel de fluidez lectora se corresponde mejor rendimiento académico por materias, que podría tener su fundamento en la comprensión lectora; en los alumnos de 2° año, de una escuela de educación secundaria del microcentro de Mendoza, de gestión estatal. Como metodología de la investigación se utiliza el análisis estadístico de datos relevados por la Dirección General de Escuelas (DGE), durante el Censo de Fluidez Lectora 2021 y 2022, e información aportada por el mismo organismo, sobre rendimiento académico e inasistencias, extraída del Sistema de Gestión Educativa Mendoza (GEM). También, se aplica análisis documental de los informes publicados por la DGE en la web del Portal Educativo de Mendoza, sobre el Censo de Fluidez Lectora. Se eligen las materias Lengua, Historia y Geografía para realizar el análisis del rendimiento académico por considerar que son las que mejor expresan la adquisición de la comprensión lectora.

I. FASE CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1: LA ADOLESCENCIA

1. Introducción

Durante la adolescencia, los alumnos experimentan, además de cambios físicos, nuevos intereses y descubren aptitudes e intereses propios. Transitan por una etapa en la que, sin ser adultos, se reconocen a sí mismos, como seres capaces de lograr eficacia, reflexión y competencia. La preparación académica y las vivencias durante este periodo de la vida, constituyen un aprendizaje fundamental para su adultez.

En este periodo de la vida, los jóvenes asisten al Nivel Secundario. Según la Ley de Educación Nacional N°26.206/2014, el nivel secundario en la República Argentina es obligatorio, a fin de asegurarles el ejercicio de la educación como derecho, la constitución de un espacio legítimo de integración social y proporcionarles mejores oportunidades para su futuro.

En consecuencia, como afirma Portillo Rivera (2012), la adolescencia, como etapa intermedia entre la infancia y la adultez, será la protagonista en las escuelas secundarias y la principal característica de los alumnos que se encuentran presentes en ellas.

1.2 Estado de conocimiento

1.2.1 La adolescencia y el desarrollo cerebral

Según UNICEF (2011), el concepto de adolescencia es difícil de definir debido a varias razones. Una de ellas es porque cada persona experimenta esta etapa de su vida de acuerdo a su desarrollo físico, emocional y cognitivo, entre otras causas. Por eso, al referirse a la pubertad y considerarla como una línea que divide la infancia y la adolescencia, no se resuelve la dificultad para definirla adecuadamente (Soria, 2016).

La Organización Mundial de la Salud establece que la adolescencia es el periodo de la vida en el cual el individuo adquiere la capacidad reproductiva, transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez, consolida la independencia socio-económica y fija sus límites aproximados entre los 10 y 20 años (Organización Panamericana de la Salud, 2015).

Es una época caracterizada por la aparición de la pubertad, el establecimiento de la independencia de los padres, la búsqueda de la identidad y el desarrollo de procesos cognoscitivos.

Durante la adolescencia, explica Oliva Delgado (2007), los jóvenes sufren diversas transformaciones psicológicas, físicas y cognoscitivas. Se producen cambios en el cerebro que afectan, especialmente, a la corteza prefrontal, estructura fundamental en muchos procesos cognitivos, que experimenta un importante desarrollo a partir de la

pubertad, y culmina en los primeros años de la adultez temprana. Otros cambios afectan al circuito mesolímbico, relacionado con la motivación, que va a verse influido por las alteraciones hormonales asociadas a la pubertad (Oliva Delgado, 2007, p. 239).

Según expresa Rodríguez Mendieta (2017), en la adolescencia temprana, entre 11 y 13 años, la preocupación central es la pertenencia; en la adolescencia media, entre 14 y 16 años, el problema central es la singularidad; y, en la adolescencia tardía, entre 17 y los 19 años, el valor.

Para comprender la adolescencia y la importancia de la lectura en esta etapa es necesario saber que estas fases del desarrollo fueron seleccionadas por la evolución como las mejores formas para la adaptación del ser humano para la supervivencia. La maduración del humano pasa por una infancia que dura casi los diez primeros años, pues es mucho lo que tiene que aprender, así que se destina más tiempo para el conocimiento. Como resultado, logra la maduración del cerebro, que es el órgano que evidencia el desarrollo de un adulto bien adaptado (Rodríguez Mendieta, 2017, p.14).

El cerebro humano es un órgano biológico y social que se encarga de todas las funciones y procesos relacionados con el pensamiento, la intuición, la imaginación, la lúdica, la acción, la escritura, la emoción, la conciencia e infinidad de procesos que, gracias a la plasticidad entendida como la capacidad que posee el cerebro para cambiar respondiendo a las modificaciones del entorno, puede modificar las conexiones entre neuronas, la red de capilares que les proporcionan oxígeno y nutrientes y producir nuevas neuronas, todo ello, durante la vida de la persona y no solamente en la adolescencia o los primeros años de adultez como se creía anteriormente (Velásquez et al. 2009, p. 334).

Rodríguez Mendieta (2017) expresa que entre los 12 a los 25 años, el cerebro sigue un proceso de reorganización de estructuras y funciones, de modo que el aprendizaje se sustenta en un órgano que aún está en proceso de formación. Por lo tanto, cada etapa de desarrollo tiene un cierre parcial, pero no definitivo. Por ejemplo, al finalizar la infancia, a los 10 u 11 años, en la adquisición de la lengua, el cerebro ya ha fijado ciertas reglas gramaticales que están de modo innato en el niño. En esa etapa, su cerebro se encuentra en el momento de maduración de las regiones para el procesamiento del lenguaje. En la adolescencia, las estructuras del cerebro, particularmente la región prefrontal, están en desarrollo y sus funciones se especializan.

Durante la adolescencia, la materia gris crece, pero no de la misma manera en todo el cerebro. Aumenta más en la corteza prefrontal. Es muy posible que durante la

adolescencia haya periodos sensitivos para ciertos tipos de aprendizajes. Por ejemplo, el emocional y el social, que dependen de los lóbulos frontales (Blakemore, 2014).

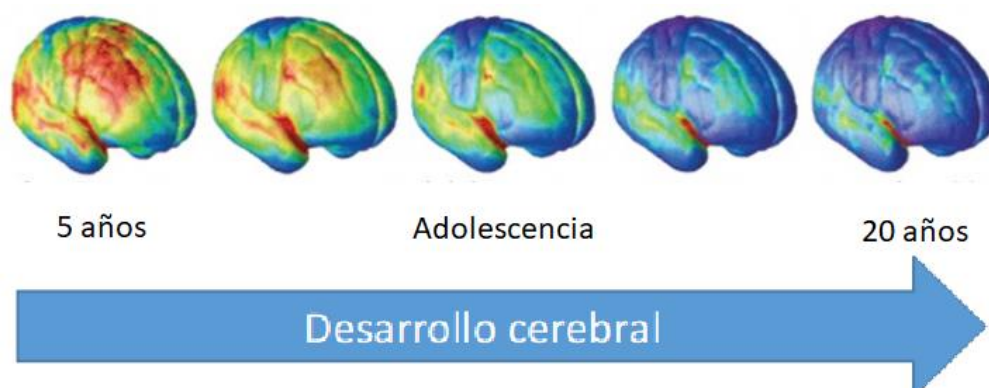


Figura 1. Desarrollo del cerebro humano. Fuente: elaboración propia.

Blakemore & Frith (2010) indican que el cerebro funciona como una máquina en la que se producen todas las formas de aprendizaje, siendo además, el mecanismo natural que pone límites al mismo. Es el cerebro el que determina lo que puede ser aprendido, cuánto y con qué rapidez.

Rodríguez Mendieta (2017) señala que, al llegar a los 25 años, el cerebro pasa por el proceso de estabilización y eliminación de lo que no es de uso frecuente ni relevante. Sin embargo, aunque el cerebro no sigue en crecimiento y decrecen ciertas funciones, tiene la capacidad de seguir aprendiendo, incluso, de repararse, a través de la neuroplasticidad. Además, algunas zonas del cerebro y sus respectivas funciones pueden desarrollarse en mayor o menor medida. De modo que ahora se presentará la cuestión de cuáles regiones cerebrales están en maduración en la adolescencia y cuáles de estas se pueden ver potenciadas por el hábito de la lectura (pp. 14-15).

1.2.2. Participación de los hemisferios cerebrales en los procesos lectores

Aprender a leer implica cambios en la anatomía y en la activación cerebral. Estos ocurren a medida en que se va configurando, en el hemisferio izquierdo sobre todo, el sistema neural lector (Defoir, 2015, p.22).

Según Fox (1979) existen diferencias dramáticas en las modalidades cognitivas derecha e izquierda de ambos hemisferios cerebrales. El hemisferio izquierdo controla el habla, mientras el derecho puede copiar. El cerebro izquierdo fue rotulado verbal y el derecho, visoespacial. Lo más significativo es que las destrezas y las habilidades lingüísticas específicas están caracterizadas para ambos hemisferios cerebrales, y que la lectura exitosa requiere de la interacción de ambas modalidades (Fox, 1979, pp.7-8).

La lectura –y la comprensión de textos- constituyen uno de los comportamientos más complejos y diferenciales de la especie humana y representa, sin lugar a dudas, una de las competencias fundamentales a la cual todos los sistemas educativos aspiran. Sin embargo, no todos logran alcanzar los estándares deseables. Un desafío que se suscita para quienes trabajan en el marco de las ciencias cognitivas está en entender por qué se ponen de manifiesto dificultades de lectura y comprensión de textos, y cómo se puede intervenir para restaurarlas o mejorarlas (Abusamra et al., 2014, p.16).

1.2.3. Influencia de la lectura en el desarrollo cerebral

Rodríguez Mendieta (2017) indica que el hábito de la lectura de libros en la adolescencia puede transformar estructural y funcionalmente el cerebro de una persona, porque el cerebro de los adolescentes está en una nueva etapa de desarrollo, lo cual les permite usar la lectura para ampliar las redes neuronales y así asociar distintas regiones. La lectura de libros también impacta en las zonas de las memorias a largo plazo y la autobiográfica, porque permite seguir por tiempos largos, una idea o una narración. Así, leer cambia el modo de ver el mundo a medida que se convierten en expertos lectores. Por eso el autor afirma que:

“desde la neurocognición, se puede argumentar que leer transforma al cerebro en su proceso de maduración e impacta positivamente en el desarrollo comportamental del adolescente” (Rodríguez Mendieta, 2017, p.11-12).

1.2.4. Bases Neuroanatómicas de la Lectura

Dehaene (2017) señala que la lectura,

“es una actividad cognitiva, social y cultural... su forma superficial difiere de una cultura a la otra; incluso, el dominio cultural de la lectura varía según como se haya aprendido a leer. Sin embargo, todas las personas recurren a las mismas áreas del cerebro para reconocer la palabra escrita” (Aguilar Quero & Hess, 2018, p.44).

Desde lo meramente cognitivo, según Abusamra (2014), señala que la acción de leer busca comprender los textos y construir una representación mental adecuada de su contenido. En este sentido, las tareas que se ponen en marcha para abordar y procesar textos son complejas. Esto se debe a que la mente humana construye representaciones a partir de estímulos. Cada estímulo, captado por los sentidos, interactúa con la

información ya disponible en el cerebro, y construye una representación. Además, estas representaciones pueden cambiar con nuevas entradas sensoriales y experiencias, e incluso acumularse y asociarse entre sí (Abusamra et al., 2014).

El procesamiento de las palabras está más ligado al hemisferio izquierdo. En él, la actividad en las áreas temporo-parietal y occipitotemporal aumenta a medida que la habilidad lectora se desarrolla (Hruby & Goswami, 2011), y también en áreas frontales, sobre todo en la lectura en voz alta. El sistema neuronal lector va conectando esas zonas cerebrales hasta llegar a la lectura experta.

Existe un sistema universal de lectura, con tres zonas interconectadas, que involucra los cuatro lóbulos cerebrales (Figura 1):

– Zona temporal-occipital, en la que se procesa la información visual, las formas ortográficas y se accede al léxico. Allí se localiza la denominada área de la forma visual de las palabras (visual word form area, VWFA).

– Zona temporo-parietal, cerca del área de Wernicke. En ella se llevarían a cabo la integración transmodal, el ensamblaje fonológico y la semántica. La conversión G-F se localizaría en la unión temporo-parietal.

– Zona frontal, cerca del área de Broca, especializada en el procesamiento de fonemas, palabras y significados (Defoir, 2015, pp. 107-108).

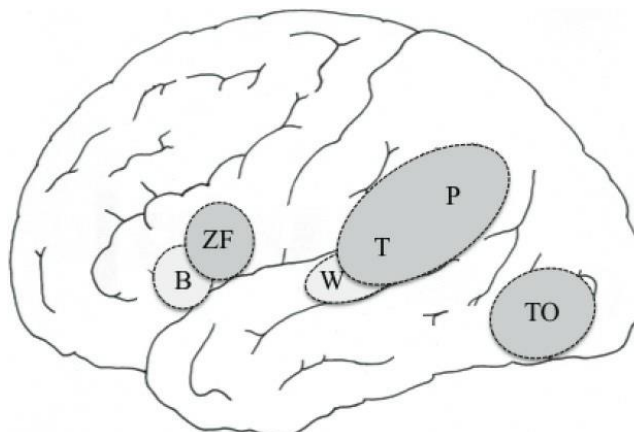


Figura 2. Localización de las principales áreas cerebrales de la lectura y áreas de Broca y de Wernicke. Fuente: Defoir (2015).

Referencias: B = Broca, W = Wernicke, ZF = Zona Frontal, T = Temporal superior, P = Parietal superior, TO = Temporal occipital

Las imágenes cerebrales muestran las áreas especializadas en la pronunciación (ruta fonológica) y en la identificación y significado de las palabras (ruta léxica):

- El proceso de *decodificación* involucra regiones superiores del lóbulo temporal izquierdo, conocidas su importancia en el análisis de la palabra hablada. Las cortezas inferior prefrontal y precentral izquierdas contribuyen a la articulación. En el lóbulo temporal superior, las letras visuales y sonidos hablados se encuentran por primera vez.

- En la atribución de *significado a las palabras* participan diversas regiones, que no son exclusivas de la palabra escrita. Estas regiones se activan cuando se piensa en los conceptos que transmiten las palabras o imágenes habladas. El significado depende de neuronas distribuidas a través de la corteza. Las regiones frontal y temporal se activan cuando se accede a la palabra. Pero, no almacenan el significado en sí mismo, sino que facilitan el acceso a la información semántica, distribuida en otros lugares de la corteza. En concreto, el área temporal lateral media entre la forma de las palabras y los elementos que constituyen su significado. Esta región se divide en subregiones especializadas en diferentes categorías de palabras: rostros, personas, animales, vegetales, etc. Y a su vez se proyectan en regiones distintas:

- el lóbulo parietal para números y partes del cuerpo,
- el área occipital V4 para colores,
- el área V5 para movimientos,
- el polo temporal para nombres propios,
- el área 10 de Brodmann para intenciones y creencias, etc.

A pesar de que se ha logrado establecer el funcionamiento de estas áreas cerebrales, aún no se ha especificado cómo se codifica realmente el significado en la corteza (Aguilar Quero & Hess, 2018; pp.44-45).

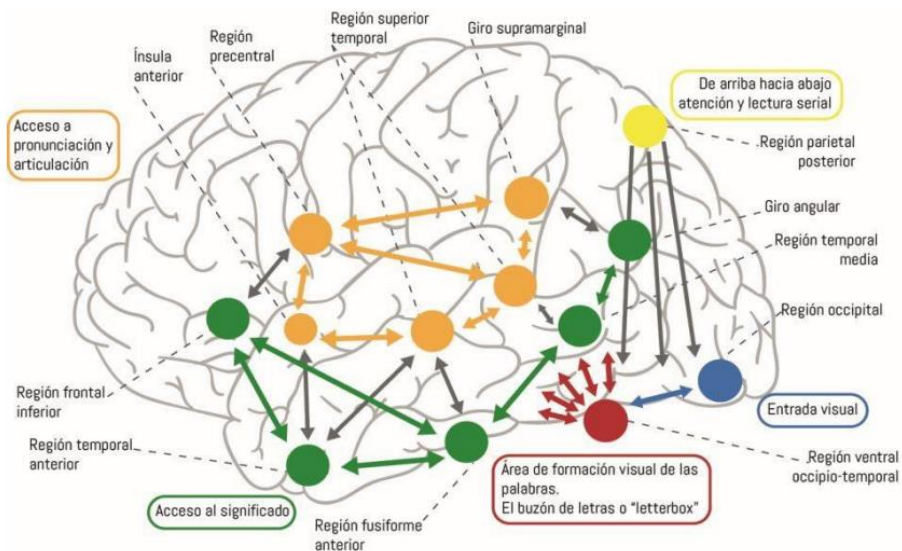


Figura 3: Redes corticales que intervienen en el proceso de lectura.

Fuente: Aguilar y Hess (2018, p.45).

Defoir (2015) señala que, a través de los años y la práctica de la lectura, el cerebro del lector implementa una serie de circuitos y mecanismos que facilitan la lectura, transformando los símbolos escritos en lenguaje. Finalmente, el sistema lector apoya la lectura experta fluida y precisa, en procesos cognitivos que se hacen inconscientes y automáticos.

En el siguiente capítulo se desarrollará en profundidad qué es la lectura y los procesos que se llevan a cabo para adquirir esta habilidad.

CAPÍTULO 2: LA LECTURA

2.1 Introducción

Delors (1996) considera que la lectura es una herramienta fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida. Por eso, la enseñanza de la lectura se ha convertido en una prioridad para los sistemas educativos de todo el mundo (Madero & Gómez, 2013). Además, la lectura también es un instrumento para el aprendizaje de asignaturas o contenidos temáticos de diversas ciencias. Gatti & Wiese (2010) enfatizan que la comprensión de la lectura es más que la simple interpretación de palabras (Ortiz Abollaneda, 2017, p. 16).

Sin embargo, para llegar a la comprensión de lo leído y trascender su interpretación, no basta con aprender a leer fluidamente. La fluidez lectora suele ser considerada por los profesores que trabajan en educación secundaria, un aprendizaje propio de la escolaridad primaria. Para ellos, la fluidez lectora es consecuencia de la práctica de la lectura (Guerin & Murphi, 2015).

En tal sentido, Serafini (1997) expresa que la lectura es un proceso complejo que conlleva actividades físicas, intelectuales y emotivas. Por eso, la velocidad con la que se lee y comprende un texto está ligada a todas estas áreas. Ello se debe a que están en juego las capacidades visuales y perceptivas, el dominio del léxico, el objetivo que lleva a leer, las experiencias pasadas, la familiaridad con los temas del texto, el propio estado de ánimo al momento de la lectura. Entonces, un entrenamiento apropiado para cada una de las capacidades lleva a una mayor velocidad general de lectura (Serafini, 1997, p. 34).

Para convertirse en un lector experto, se debe aprender a reconocer las palabras y leer con precisión y velocidad, adecuado nivel de automatización, expresividad y comprensión. Ello implica mucha práctica y experiencia lectora (Defoir, 2015, pp. 16-17).

Entonces, es importante tener en cuenta que cuando los adolescentes comienzan la escolaridad secundaria el desarrollo del lenguaje no ha culminado. Por eso, aprender a partir de los textos propios de las diferentes disciplinas supone el dominio de numerosas habilidades ligadas al lenguaje académico, que deben ser enseñadas (Zavaleta & Roldán, 2017).

En consecuencia, para que los alumnos de nivel secundario logren un buen rendimiento académico, cada profesor debe desarrollar una serie de estrategias para la comprensión. Estas estrategias tienen como finalidad acercar la materia de estudio a los estudiantes. El acercamiento facilitado por el profesor permite que logren el desarrollo de competencias comunicativas como el pensamiento crítico y la

argumentación, requerimientos indispensables para los estudios superiores y un mejor desenvolvimiento en la vida cotidiana. De esta manera, la acción del docente en el aula ayuda a la trascendencia académica del alumno.

2.2 Estado del conocimiento o estado del arte

2.2.1. Conceptualización de la lectura

Para Benítez (2017), la lectura es la capacidad de utilizar el lenguaje escrito para acceder a la información contenida en un texto. Por lo tanto, se considera que tiene como última finalidad lograr la comprensión de lo que se lee.

Por su parte, Rodríguez Mendieta (2017) expresa que la lectura es otra actividad de alto rendimiento, capaz de remodelar el cerebro estructural y funcionalmente y, por consiguiente, la personalidad. Implica el desarrollo de ciertas regiones del cerebro, la activación y conexión entre áreas que facultarán al futuro adulto para la realización de tareas con un mejor rendimiento y aprovechamiento de recursos. De esta manera, leer transforma la experiencia vital (Rodríguez Mendieta, 2017, p.12).

Un estudio de la UNESCO (2016) indica que “se considera a la lectura como una competencia y se la concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar”.

Solé (2011) afirma que al leer, se activa el pensamiento, lo que permite afinar el criterio, contrastar las ideas, cuestionarse, provocando aprendizaje. Para este autor se debe aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar; porque el mundo es letrado y, la lectura es la forma de acceso a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad.

Entonces, acorde a lo expresado por los autores citados, leer implica procesos distintos en diversos niveles, que se logran a través de la competencia lectora.

2.2.2. La competencia lectora

La competencia lectora es una capacidad ilimitada del ser humano, que se actualiza a medida que la sociedad cambia. La competencia lectora se modifica a través del tiempo, al igual que los textos, los soportes, el tipo de información, de lector, etc.

Según la UNESCO (2016) la competencia lectora supone

“un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social” (p.50).

Por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida (Cuetos, 2010, p. 19). Según el proceso lector que se aplique, esta habilidad será indispensable para la comprensión de diversas clases de textos, durante la secundaria, y cuando asistan a estudios superiores.

2.2.2.1 Procesos de la lectura

Pinzás (2001) considera los siguientes procesos de la lectura, cuyo conocimiento y aplicación facilita la comprensión de textos:

- a) Proceso de clasificar: Implica determinar características comunes entre elementos dados. Un alumno “clasifica”, por ejemplo, cuando establece diferencias y semejanzas entre objetos de su entorno o entre personajes de un cuento. Clasificar significa comparar y agrupar.
- b) Proceso de establecer relaciones: Se refiere a detectar características u operaciones regulares en elementos dados. Este significa llevar a cabo tareas de análisis y síntesis, y formular deducciones lógicas.
- c) Proceso de transformar: Significa relacionar características desconocidas a lo ya conocido y crear significados. Utilizar experiencias o conocimientos previos y propios para presentar una manera novedosa de ver las cosas o de entender un tema con base en lo ofrecido por el texto.
- d) Proceso de establecer relaciones de causalidad: La causalidad se refiere a relaciones de tipo causa-efecto y antes-después. Operaciones típicas que este proceso general son, por ejemplo: predecir, inferir, formular juicios y evaluar.

PROCESOS DE LA LECTURA	OPERACIONES
CLASIFICACION para determinar características comunes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparar ➤ Agrupar
ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análisis ➤ Síntesis ➤ Deducciones lógicas
TRANSFORMACION	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relación de aspectos conocidos con otros desconocidos ➤ Creación de significados
ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES DE CAUSALIDAD (CAUSA-EFECTO ANTES-DESPUÉS)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Predecir ➤ Inferir ➤ Formular juicios ➤ Evaluar

Tabla 1. Procesos y operaciones implicadas en la lectura. Fuente: elaboración propia.

Todos estos son también ejemplos de características esenciales de una comprensión de lectura que va más allá de lo estrictamente textual o literal. En el caso de la lectura, la predicción es la anticipación del texto que sigue y la generación de hipótesis o expectativas de contenido. La inferencia se refiere a la derivación de ideas, relaciones o conclusiones personales, congruentes con lo leído, pero que no se encuentran de manera explícita en el texto. Formular juicios y evaluar significa proponer una manera de analizar el texto leído (Ortiz Abollaneda, 2017, pp. 18-19).

2.2.2.2. Clases de lectura de acuerdo al propósito

El abordaje de un texto escrito se realiza con distintos objetivos. Al leer, el lector puede estar buscando entretenimiento, otras veces querrá indagar sobre un tema desconocido, o investigar para un trabajo escolar, etc.

Pérez (2001) plantea diversos criterios para clasificar la lectura de acuerdo al propósito que se persigue:

- a) *Lectura recreativa* es la que se realiza para distraerse. Algunos textos que aluden a este tipo de lectura son las novelas, poesías, obras de teatro.
- b) *Lectura informativa* es la que tiene como objetivo mantener al lector al día de lo que sucede en el mundo. Este tipo de lectura se encuentra en periódicos y revistas.
- c) *Lectura de documentación* es la que se utiliza cuando se lee para buscar un tipo de información útil para el estudio o trabajo.
- d) *Lectura de revisión* es aquella lectura que tiene como finalidad releer para corregir lo escrito o para repasar las ideas con el propósito de presentar una prueba.
- e) *Lectura de estudio* se aplica para dominar el tema de un texto específico, es decir, comprenderlo o interpretarlo de acuerdo a sus necesidades o al contexto (Ortiz Abollaneda, 2017, p. 17).

En educación secundaria, el profesor elige textos con diversas clases de lectura, para facilitar su materia de estudio a los alumnos. Él sabe que para que sus ellos sean expertos lectores deben contar con muchas oportunidades de lectura. Esto les permitirá adquirir la fluidez necesaria para poder leer en forma autónoma y comprensiva. Así, la lectura frecuente de palabras y textos variados favorece que el proceso de recodificación sea más rápido y seguro (Borzzone et al., 2004, p. 142), favoreciendo la comprensión de lo leído.

2.2.2.3. Fases de lectura

Serafini (1996) describe fases de la lectura que acercan al lector a la comprensión de lo leído. Estas son:

1. Fase de Pre-lectura, en la que se realiza una lectura superficial del texto, para captar los elementos más importantes, formarse una idea general del contenido. Esta operación se puede realizar a través de *lectura rápida*, ya que permite tomar unos pocos elementos, partiendo de un análisis global del texto. Posteriormente, será útil realizar preguntas que serán respondidas en una siguiente lectura crítica.
2. Fase de Lectura crítica del texto. Es la propia y verdadera lectura analítica que el lector realiza de manera activa. Aquí distingue hechos de opiniones, concreta objetivos, determina la información relevante. Esta fase puede ir acompañada de subrayado de ideas principales y de toma de apuntes.
3. Fase de Post-lectura. En esta fase, el alumno controla y reorganiza los apuntes. Elabora diagramas, representaciones gráficas que reflejen la información, a través de fichas, tablas terminológicas, fichas con preguntas/problemas que faciliten la memorización.

Ripoll & Aguado (2014) clasificaron los métodos de mejora de la comprensión lectora en español que se han investigado hasta ahora en tres grupos:

- a) uno incluye las intervenciones basadas en la *decodificación* (habilidad fonológica, mejora del conocimiento de las letras, precisión en la lectura, fluidez);
- b) el segundo agrupa los métodos que consisten en *estrategias de comprensión* (activación de conocimientos previos, construcción de inferencias, organización de las ideas del texto, síntesis, como resúmenes o esquemas, y supervisión de la propia comprensión);
- c) y un tercero lo conforman las intervenciones que combinan estrategias del segundo grupo con otras técnicas (mejora del vocabulario, habilidades de razonamiento, respuesta a preguntas, motivación).

Los autores señalan que las estrategias más eficaces parecen ser las del último grupo.

También la cantidad de escolares puede influir en la intervención en lectura: cuantos más alumnos, menos efectivos resultan los métodos. En otras palabras, los grupos deben ser reducidos (entre tres y cuatro niños). Asimismo, es aconsejable la enseñanza recíproca (el educador y los alumnos se turnan el puesto de profesor) como procedimiento de intervención (Defoir, 2015, p.22).

2.2.2.4. Modelos de lectura en el desarrollo de estrategias metacognitivas

Al analizar los diferentes modelos de lectura toman como referencia las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos. Según García (2006) existen los siguientes modelos de lectura:

- a) Modelo ascendente: Considera que el lector procesa los elementos componentes empezando por las letras, continúa con las palabras, las frases, en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que lleva a la comprensión del texto.
- b) Modelo descendente: Aquí el lector utiliza su conocimiento previo y sus recursos cognitivos para anticiparse al contenido del texto, y se fija en este para verificarlos así, mientras más información posee un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para construir una interpretación.
- c) Modelo interactivo: Propone que la información utilizada al leer proviene simultáneamente de varias fuentes de conocimiento que se influyen entre sí (léxica, ortográfica, sintáctica y semántica).

De los modelos expuestos, es en el segundo y tercer grupo donde se encuentra lugar para las estrategias cognitivas y metacognitivas. A través de estas estrategias, el lector dirige su lectura y la acomoda a la manera como quiere leer (Ortiz Abollaneda, 2017, p. 17-18).

Por su parte, Di Fabio (2005) hace mención a los aspectos que caracterizan el modelo de comprensión desde el cognitivismo:

- La lectura experta es estratégica, por lo que se destaca el papel crítico del propósito que la guía, del conocimiento previo, de los procesos cognoscitivos y metacognitivos:
- El lector apto supervisa su proceso -está atento a las interrupciones en la comprensión, es selectivo en la dirección de su atención a los diversos aspectos del texto, refina progresivamente su interpretación.
- Es un proceso interactivo que implica la interacción lector-texto en lugar de la recepción pasiva del mensaje y, por ello, dicho proceso permite deducir información, en forma simultánea, de varios niveles e integrarla.
- La capacidad de “procesar” información evidencia restricciones, limitaciones (cantidad que podemos percibir en una sola fijación, velocidad de nuestros movimientos oculares, número de unidades de información que se puede almacenar en la memoria de trabajo, rapidez para recuperar la información desde la memoria a largo plazo).

- Cuando la hipótesis de la capacidad limitada se aplica a la lectura experta sugiere que los procesos de bajo nivel, como la decodificación, funcionan automáticamente y, por lo tanto, liberan al lector para atender a los procesos de alto nivel
- La lectura es contextualizada, basada en la situación.

Según la autora, este enfoque ascendente ha puesto especial acento en los factores textuales como determinantes y, privilegia el producto de la lectura. Hoy interesa fundamentalmente la sinergia de los factores: se estudian las variables subjetivas y los otros dos componentes (texto y contexto) en el proceso interactivo con aquellas. El lector es ciertamente la variable más compleja, en la cual se distinguen estructuras (cognitivas y afectivo-volitivas) y procesos (Difabio, H., 2005, pp.34-36).

2.2.3. Rutas de procesamiento lector

Para alcanzar el reconocimiento de las palabras y, finalmente, la comprensión, se hace necesario tener en cuenta, previamente, la existencia de rutas que favorecen el procesamiento lector. Esta consideración se realiza, fundamentalmente, porque no todos los alumnos aprenden a leer de la misma manera.

Dehaene (2018) sostiene que todos los sistemas de escritura oscilan entre una representación del sonido y la trasmisión rápida del significado, en el cerebro del lector. Es decir que, al leer, coexisten y se complementan dos caminos de procesamiento de la información.

Cuando las palabras son usadas con poca frecuencia, son inusuales o novedosas, se procesan preferentemente utilizando la "*ruta fonológica*", en la que primero se descifra la cadena de letras, luego se pronuncia; y, finalmente, se intenta acceder al significado del patrón de sonidos.

Por el contrario, Dehaene (2018) señala que ante palabras frecuentes o cuya pronunciación es excepcional, la lectura toma una "*ruta léxica o directa*" que primero recupera la identidad y el significado de la palabra, y luego usa la información léxica para recuperar la pronunciación (Aguilar Quero & Hess, 2018).

2.2.4. Adquisición de la lectura

En secundaria, al trabajar los temas a través de diversas clases de lectura, los profesores tienen en cuenta que el proceso lector puede variar en cada alumno.

Sin embargo, se sabe que la aproximación básica a la lectura es la misma para todas las materias de estudio, aun cuando cada tipo de texto y de argumento requiera capacidades específicas (Serafini, 1997, p.30).

Aguilar Quero & Hess (2018) señalan que el tiempo y la forma en la que sucede la adquisición de la lectura varía. Es así que Frith (citado en Dehaene, 2017), propone un modelo de aprendizaje basado en tres etapas: pictórica, fonémica, y ortográfica.

En primer lugar, el autor plantea que en la adquisición de la lectura el niño pasa por la etapa “*logográfica*” o “*pictórica*”, en la que aún no ha comprendido la lógica de la lectura. En esta etapa, el sistema visual intenta reconocer las palabras como si fueran objetos o rostros, utilizando todos los rasgos visuales disponibles (forma, color, orientación de las letras, etc.). Este periodo suele anteceder a la enseñanza formal, y es cuando puede reconocer su nombre y algunas palabras. El tamaño de este vocabulario visual varía entre los niños: algunos logran memorizar algunas docenas de palabras, otros presentan una etapa pictórica muy corta. Es importante destacar que este reconocimiento de las palabras completas como imágenes sólo es una forma artificial de lectura, contando con numerosos errores y confusiones.

En segundo lugar, en la etapa “*fonémica*” el niño aprende a segmentar las palabras en las letras que las componen y vincularlas a sonidos del habla. De esta forma, une los grafemas a los sonidos del habla correspondientes y practica su ensamblaje para formar palabras, pudiendo leer incluso aquellas palabras que no conoce. En este periodo es muy importante considerar que conocer los nombres de las letras antes que tener afianzado el sonido de las mismas puede llegar a entorpecer o atrasar el proceso de adquisición de la lectura: los nombres de las letras no se pueden ensamblar en la misma, ya que la conexión sólo se hace con los fonemas. En este periodo es clave el logro de la llamada “conciencia fonológica”.

Rufina Pearson expresa que:

“La conciencia fonológica es la capacidad de analizar y manipular los sonidos y componentes del habla” (Pearson, 2020, p.183).

La autora indica que, en el proceso de adquisición de la conciencia fonológica, primeramente, el niño detecta y manipula las palabras, rimas y sílabas; y, en una etapa posterior, los sonidos y fonemas. Descubre que puede efectuar operaciones complejas sobre ellos, y que el habla está compuesta por fonemas que se combinan para crear nuevas palabras. Esta capacidad, que permite especialmente al niño dominar las reglas de correspondencia grafema-fonema, es muy importante para el aprendiz lector. Por esta razón, es la única habilidad que se modifica a lo largo del tiempo. Debido a la complejidad de este proceso y dado que es un aprendizaje cultural, la adquisición de la conciencia fonológica no es automática, sino que necesita de la enseñanza explícita del código alfabético (Pearson, 2020, p.183).

En tercer lugar, Aguilar Quero & Hess (2018) señalan que, cuando el niño logra determinado nivel de pericia, alcanza la etapa “ortográfica”. Paulatinamente, empieza a formarse un extenso léxico de unidades visuales. En esta etapa la lectura se vuelve más fluida, el tiempo de la misma no se define por la longitud de las palabras o complejidad de los grafemas, sino por la frecuencia con la que se encuentra una palabra. De esta manera, las palabras inusuales se leen más lentamente que las frecuentes. En adultos lectores expertos este efecto de longitud prácticamente desaparece (por lo menos en palabras de ocho caracteres o menos), se leen las palabras utilizando un procedimiento paralelo que capta todas las letras al mismo tiempo, procesando a la vez el significado y la pronunciación (Aguilar Quero & Hess, 2018).

Es importante aclarar que estas etapas no se separan de modo estricto. El niño las va transitando de manera constante a lo largo de varios meses y años, dentro de una red unificada de neuronas donde las representaciones surgen gradualmente gracias a una regla de aprendizaje fija.

Al finalizar el proceso de adquisición de la lectura los alumnos logran desarrollar competencias que los habilitan para una mejor comprensión. Por eso, Defior et al. (2015) sostienen que:

“la lectura es una habilidad cuya finalidad es la de comprender un texto escrito, para lo cual, es necesario el desarrollo de sus dos grandes componentes: el reconocimiento de las palabras y la comprensión lectora” (Aguilar Quero & Hess, 2018, pp.37-38).

Todas las habilidades descritas son necesarias para la adquisición de la lectoescritura, pero la conciencia fonológica es una habilidad fundamental.

2.2.4.1. La conciencia fonológica

Para alcanzar el reconocimiento de las palabras y la comprensión lectora, considerar la mejor ruta de acceso al proceso lector favorece la forma en que el niño logrará desarrollar la conciencia fonológica. Si bien este término ya ha sido definido, es de tal importancia en la adquisición de la lectoescritura, que se explorará con mayor profundidad.

El concepto de conciencia fonológica fue desarrollado por Liberman, D. Shankweiler, F. Fisher y B. Carte, en “*Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child*”, en 1974. Los primeros trabajos que estudiaron la relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura y la escritura en español fueron

realizados en el país, por Borzone y su equipo y fueron publicados Borzone & Gramigna (1983) (Borzone et al. 2004, p. 263).

Desde la psicología de la lectura, se ha descubierto que la conciencia fonológica, habilidad metacognitiva, es un importante predictor de las diferencias individuales en el aprendizaje de la lectura y escritura (Defior & Serrano, 2011; González Seijas et al., 2013). Se la considera una habilidad de procesamiento fonológico explícito, ya que requiere que la persona reflexione sobre los sonidos de las palabras y los manipule, es decir, que cuente con la habilidad de identificar, segmentar o combinar, de forma intencional, las unidades subléxicas de las palabras, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas (Defior y Serrano, 2011). Esta habilidad, afirman Aguilar Quero & Hess (2018) difiere de aquellas habilidades cuyo procesamiento fonológico es de tipo implícito porque se ponen en marcha automáticamente; es decir, utilizan información fonológica sin necesidad de reflexionar sobre ella explícitamente. Estas son las habilidades de memoria fonológica o verbal a corto plazo y las de acceso rápido a las representaciones fonológicas almacenadas en la memoria a largo plazo, las cuales también han mostrado un valor predictivo en la adquisición de la lectura.

Defior & Serrano (en Aguilar Quero & Heiss, 2018) sostienen que existen varios niveles de conciencia fonológica:

- La *conciencia léxica*, que es la habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada;
- la *conciencia silábica*, una capacidad que permite segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras;
- la *conciencia intrasilábica*, que está relacionada a la habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante/s antes de la vocal) y la rima (la vocal y consonantes que siguen) de las sílabas; y,
- la *conciencia fonémica*, que es la capacidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas. Todos los niveles de conciencia fonológica son importantes, pero las habilidades de conciencia fonémica son el predictor más consistente del aprendizaje de la lectura (Aguilar Quero & Hess, 2018, pp.39-40).

CAPÍTULO 3: FLUIDEZ LECTORA

3.1 Introducción

Según Defoir (2015) la fluidez lectora es entendida como la precisión, velocidad y expresividad en la lectura. Además, es uno de los elementos fundamentales para la consecución de una lectura eficaz, junto con la conciencia fonológica, las reglas de correspondencia grafema-fonema, el vocabulario y la comprensión.

Meyer & Felton (1999) señalan que el lector eficaz necesita la fluidez para leer rápida, adecuada y automáticamente, sin esfuerzo; sin dedicar atención consciente a los mecanismos básicos de la lectura, como la decodificación. Esto es así, ya que esta habilidad proporciona una mejor atención a la tarea, menos distracciones y cansancio, debido a que libera recursos de la memoria de trabajo, facilitando la lectura eficiente (Laberge & Samuels, 1974).

Se ha señalado en la bibliografía la fuerte correlación que existe entre la lectura fluida y la comprensión lectora (Veenendaal, Groen & Verhoeven, 2014). Esta relación es fundamental en la lectura experta, de modo que si se lee sin fluidez se pueden estar perdiendo conceptos clave del texto, lo que terminaría afectando a la extracción final del significado. Por otra parte, las mejoras en la comprensión también resultan en mejoras en la fluidez. El déficit en lectura fluida supone una alteración seria y persistente. Según Miller & Schwanenflugel (2008) los niños que no desarrollan la fluidez en etapas tempranas de la adquisición de la lectura pueden experimentar posteriormente dificultades de aprendizaje y problemas de comprensión (Defoir, 2015, p. 115).

3.2. Estado del conocimiento o estado del arte

3.2.1. Conceptualización de fluidez lectora

PISA define la fluidez lectora como la facilidad y eficiencia de leer textos para comprenderlos. Es la capacidad de una persona para leer palabras y textos de forma precisa y automática, formular y procesar estas palabras y los textos, a fin de comprender su significado (Kuhn & Stahl, 2003).

La fluidez lectora es la lectura que se realiza sin esfuerzo que facilita la comprensión de los textos mediante la pronunciación y entonación adecuada de las palabras (Dirección General de Escuelas, 2022).

Según Flotts et al. (2016) leer implica procesos distintos en diversos niveles, no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma y, por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida. La competencia lectora sería entonces una capacidad ilimitada del ser humano, que se va actualizando a medida

que la sociedad va cambiando. La competencia lectora cambia, como también lo hacen los textos, los soportes, el tipo de información, el tipo de lector, etc. Esta supone “un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social” (Dirección General de Escuelas, Jornadas Institucionales 2020).

Además, es necesario considerar que todos los estudiantes deben desarrollar habilidades para leer y escribir con autonomía y eficacia, en todas las materias. Esta afirmación significa que la posibilidad de potenciar el desarrollo de las habilidades lectoras no es competencia sólo de docentes de lengua. Esto se debe a que la lectura y escritura son aprendizajes transversales que involucran a todos los espacios curriculares (Dirección General de Escuelas, 2020).

3.2.2. Desarrollo de la fluidez lectora

Defoir (2015) indica que la manera en que la fluidez lectora evoluciona y va desarrollándose en el niño no está del todo determinada aún.

Chall (1983) presenta un modelo de desarrollo de la habilidad lectora, en el que se describe el desarrollo de la fluidez como una de sus etapas. Ésta se situaría entre el establecimiento de la precisión en decodificar y la automaticidad con el texto. Según el autor, el desarrollo de la fluidez lectora se va produciendo durante los primeros años de escolarización de una forma gradual (Fuchs et al., 2001), empezando por la adquisición de las habilidades de decodificación, mejorando luego la velocidad y la automatización e incluyendo, los aspectos prosódicos de ritmo y entonación. Entonces, para llegar a leer con fluidez es necesario, en primer lugar, aprender la decodificación de los signos ortográficos y dominarla. Luego, con la práctica y experiencia lectora, se va avanzando hacia la automaticidad y la velocidad en la lectura. Esto contribuye a que se puedan liberar recursos atencionales y de memoria de trabajo, que el lector puede dedicar a procesos de orden superior como la comprensión (Laberge y Samuels, 1974). Luego, el niño añade la prosodia, con la que se van mejorando las características expresivas de la lectura. Por esta razón, la fluidez se ha considerado como un eslabón esencial entre el reconocimiento de palabras y la comprensión del texto escrito. En la etapa de desarrollo de la fluidez se va consiguiendo también la habilidad de representar lo que se lee imitando tonos naturales o conversacionales; es decir, se va consolidando el uso apropiado de las características prosódicas del lenguaje.

En relación con el desarrollo concreto de estas características, Miller y

Schwanenflugel (2008) apoyan este modelo de la evolución de la lectura fluida y subrayan que a medida que avanzan las habilidades de decodificación y fluidez, la expresividad va mejorando, acercándose a patrones en el contorno tonal similares a los que hacen los adultos cuando leen en voz alta. En el ámbito escolar, los educadores hacen referencia a esta evolución lectora en el momento en que el dominio del código alfabético va produciéndose al tiempo que los niños van ganando en velocidad. Después de dos o tres años de enseñanza-aprendizaje sistemática del lenguaje escrito, los niños alcanzan un alto grado de dominio del código del español (Defior, Justicia y Martos, 1998) y, por tanto, en poco tiempo pasan de un reconocimiento inicial de las palabras silabeante, con muchas vacilaciones, a la decodificación rápida y automática que caracteriza al lector experto. Así pues, la lectura fluida emerge en la mayoría de los niños, aunque no siempre, una vez que se automatizan las habilidades de reconocimiento de palabras a través de la práctica, algo que ocurre entre 1° y 3° grado de educación primaria (Defior et al., 2006). A partir de ahí, en los cursos intermedios de primaria y primeros años de enseñanza secundaria, las ganancias en fluidez van siendo progresivamente menores (Defoir et al, 2015, 117-118).

3.2.3. Principales procesos cognitivos implicados en la fluidez lectora

La fluidez lectora, como la lectura en sí, se entiende como una habilidad compleja en la que influirían multitud de procesos, algunos de naturaleza específica y otros generales.

Los procesos específicos constituyen lo que Kuhn & Stahl (2003) denominan componentes de la fluidez lectora. No ha habido consenso en cuáles serían estos componentes definitorios de la fluidez (Kame'enui & Simmons, 2001). Mientras que para algunos autores comprendería los conceptos velocidad y precisión (Fuchs, Fuchs Hosp & Jenkins, 2001), para otros, consistiría en un concepto multidimensional en el que habría que incluir, también, la prosodia y la expresividad (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Así, la fluidez se compondría de la precisión en la decodificación, la automaticidad en el reconocimiento de palabras y la prosodia, que conllevaría la expresividad. Estos componentes están relacionados entre sí; la precisión y automaticidad sientan las bases para una lectura expresiva, prosódica y comprensiva (Rasinski, 2004).

Coincidiendo con estos autores, González Trujillo (2005) indica como principales procesos implicados en la fluidez lectora:

– Precisión en la decodificación de palabras. Hace referencia a la “habilidad de reconocer o decodificar las palabras correctamente” (Hudson, Lane y Pullen, 2005, p. 703). Para poder leer las palabras es imprescindible decodificarlas de un modo preciso, bien a través de la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema, o bien contrastando su forma ortográfica con el léxico mental almacenado en la memoria. Este paso previo es un requisito sine qua non para avanzar en la lectura.

– Automaticidad en el reconocimiento de palabras. Aunque la precisión lectora en sí misma es fundamental para el desarrollo de la lectura, no es suficiente; para entender las ideas que hay en el texto es necesario, además, leer con adecuada velocidad y de forma automática (Kuhn y Stahl, 2003). Esta automaticidad hace referencia a una “identificación rápida, fluida y sin esfuerzo de palabras dentro o fuera de un contexto” (Hudson et al., 2005, p. 704). Si el lector se queda atascado en una decodificación precisa pero lenta, palabra a palabra, será incapaz de enlazar unas palabras con otras para conectarlas a nivel sintáctico, morfológico y, finalmente, semántico.

– Prosodia/expresividad. Es un componente en el que se hace mucho hincapié de forma reciente (Calet, 2013). Hace referencia a la utilización de los aspectos expresivos de entonación y ritmo durante la lectura, como elementos relacionados con la comprensión. Incluye características como el tono, el acento, el ritmo, las pausas o la longitud final de la frase (Miller y Schwanenflugel, 2008); a través de ellos se interpreta el texto, orientando al lector para resolver ambigüedades del sentido o la intencionalidad misma del mensaje. Se trata de ir más allá de la decodificación precisa y automática, incluyendo en la lectura los signos de puntuación que aparecen, para dotarlo de la expresividad característica del habla.

Además de estos procesos específicos, otros relacionados con la lectura, como el ortográfico, el fonológico, el sintáctico y el semántico (Kame’enui & Simmons, 2001; Wolf & Katzir-Cohen, 2001), así como procesos generales de naturaleza perceptual, atencionales e, incluso, potencialmente, los procesos ejecutivos (Wolf y Katzir-Cohen, 2001) influirían en la fluidez lectora (Defoir, 2015, pp. 115-117).

3.2.4. Evaluación de la fluidez lectora

La evaluación de la fluidez lectora constituye un objetivo primordial desde que el National Reading Panel (2000) la señalara como uno de los componentes principales de la lectura eficaz y su enseñanza.

Tradicionalmente una medida muy utilizada para evaluar la fluidez y velocidad lectora ha sido el número de palabras por minuto (ppm). Los adultos pueden leer a una

velocidad aproximada de 200-300 ppm, o incluso 400 ppm para asegurar una buena comprensión. Más allá de esta cifra, se vería afectada la comprensión (con una velocidad de 600 ppm se puede lograr un nivel de comprensión del 70 %, y un 50 % a 1000 ppm). En el caso de los niños, las cifras son inferiores y dependen, además, del curso académico en que se encuentran.

Existen diversos tests estandarizados para evaluar aspectos referidos a la lectura, en el nivel secundario. Entre ellos se encuentra el test PROLEC-SE R. En éste se contabiliza el tiempo que se tarda en leer un texto. Una vez determinado dicho tiempo, se establece la medida de palabras por minuto (ppm), en función de unas tablas incluidas en el mismo. De esta manera, las ppm van incrementándose con los cursos y la experiencia con la lectura. A continuación, se presenta una tabla con información sobre esta técnica. Es importante aclarar que no sólo mide la cantidad de palabras por minuto leídas en un texto, sino también, en una lista de palabras, una lista de pseudopalabras y tiene en cuenta también la prosodia.

TEST para evaluación de la lectura en Nivel Secundario	PROLEC-SE R
Nombre completo	Batería para la Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato – Revisada
Autor	José Luis Ramos, Fernando Cuetos, David Arribas Aguila (2016)
Importancia y uso	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evalúa las habilidades lectoras y detecta posibles dificultades en los estudiantes de Secundaria. ✓ Proporciona información valiosa para diseñar intervenciones educativas y terapéuticas específicas para mejorar los procesos lectores.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluar y detectar las dificultades en los procesos lectores de los estudiantes de Secundaria. ✓ Proporcionar información sobre los procesos léxicos, sintácticos y semánticos implicados en la lectura.
Edad y nivel educativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alumnos de 1° a 5° año de Educación Secundaria ✓ 12 a 18 años

Contenido del test	<p>Contiene pruebas que evalúan distintos aspectos de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Exactitud . Fluidez lectora . Comprensión lectora <p>Mecanismos que podrían estar alterados en la lectura.</p>
Baremos	. Españoles
Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Individual y colectiva ✓ Formato lápiz y papel
Duración	Variable, según el estudiante y forma de administración (45' aproximadamente versión screening; 90' la batería completa).
Puntuación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ CI (media=100; Dt= 15) para cada proceso. ✓ Presenta puntos de corte sobre la posibilidad de dificultades (leves, severas) y la habilidad lectora para las principales y complementarias: <ul style="list-style-type: none"> ➔ Índices: <ul style="list-style-type: none"> . Índice General de Lectura (IGL) . Léxico (LEX) . Sintáctico (SIN) . Semántico (SEM) <ul style="list-style-type: none"> ➔ Puntuaciones principales (Valoración de subprocesos): . Procesos léxicos: <ul style="list-style-type: none"> - Selección léxica (SL) - Categorización semántica (CS) - Lectura de palabras (LP) - Lectura de pseudopalabras (PS) . Procesos sintácticos: <ul style="list-style-type: none"> - Estructuras gramaticales I (EG I) - Juicios de gramaticalidad (JG) - Estructuras gramaticales II (EG II) - Signos de puntuación (SP) . Procesos semánticos:

	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión expositiva (CE) - Comprensión narrativa (CN) - Comprensión lectora pura (CLP) - Comprensión lectora mnemónica (CLM) - Comprensión oral (CO)
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> . Versión screening: manual, cuadernillos, hojas de respuestas mecanizadas y clave de acceso (PIN) para la corrección por internet. . Batería completa: manual, cuadernillos, cuaderno de estímulos, cuadernillos de anotación y clave de acceso (PIN) para la corrección por internet.

Tabla 2. Test PROLEC SE R. Fuente: TEA Ediciones (2016).

El Censo de Fluidez Lectora utiliza una medida similar al PROLEC-SE R, teniendo en cuenta cierta cantidad de palabras por minuto, que deben ser leídas correctamente, según el curso en el que se encuentre el alumno.

También se pueden utilizar pruebas no estandarizadas para la evaluación de la fluidez lectora. Para ello deben tenerse en cuenta algunas recomendaciones:

- utilizar textos/palabras que el niño pueda leer con una corrección del 95 % en cuanto a exactitud lectora;
- hacer consciente al niño de que se está contando el tiempo, pero advirtiéndole que no debe alterar la exactitud, cometiendo más errores, por ir más deprisa;
- hacer varias medidas y poco distantes en el tiempo (por ejemplo, tres a la semana) para tener una idea consistente de su habilidad, ya que una sola medida puede verse afectada por muchos factores, ansiedad ante la evaluación, distracciones, etc.;
- cambiar de textos o de palabras cuando se observe que el nivel de fluidez no mejora.

Algunas de estas recomendaciones también son útiles en la utilización de test estandarizados (Defoir et al, 2015, pp. 119-120).

CAPÍTULO 4: COMPRENSIÓN LECTORA

4.1. Introducción

Abusamra et al. (2014) expresan que comprender un texto escrito constituye una de las competencias fundamentales a la cual todos los países del mundo aspiran. Sin embargo, muchos estudiantes no logran alcanzar estándares mínimos en pruebas de comprensión lectora, con el impacto que esto produce en el desarrollo de sus vidas cotidianas. Las dificultades crecientes que se perciben en el plano de la comprensión lectora contrastan con la falta de propuestas de intervención que aborden dichos fenómenos de modo sistemático y teóricamente fundado (Abusamra et al., 2014, p.10).

En nuestro país, según el Centro de Estudios de Educación Argentina Universidad de Belgrano (2023) estas afirmaciones se observan en las mediciones de las pruebas PISA y APRENDER, las cuales indican que más del 50% de egresados de Secundaria no entienden lo que leen, ni pueden exponer con cierta fluidez un concepto en pocos minutos (CEAUB, 2023, pp. 5-6).

4.2. Estado del conocimiento o estado del arte

4.2.1. Conceptualización de la comprensión lectora

Para Difabio (2005) la comprensión lectora es el conjunto de actividades que tienen como objetivo la elaboración de significado; comprender es construir relaciones semánticas. Por eso, se elige el texto como unidad de análisis, porque se busca evaluar la competencia lectora en contextos reales y el texto es la unidad natural de la comunicación verbal humana, la unidad semántica básica de la interacción lingüística (Difabio, H., 2005, p.31).

La comprensión lectora, según Tabullo et al. (2020) es una habilidad cognitiva compleja de vital importancia para el éxito académico en todos los niveles educativos. La evidencia indica que involucra habilidades lingüísticas específicas, como la fluidez de lectura o el vocabulario, así como procesos cognitivos como las funciones ejecutivas. Adicionalmente, se ha observado que la frecuencia y magnitud de la lectura a lo largo de la vida puede estimular su desarrollo.

Gottheil et al. (2019) señalan que para aprender a leer de manera eficaz, se ha de disponer de los recursos necesarios no sólo para decodificar signos gráficos, sino también para dotarlos de significado. A partir de esto, se considera que, además de una adecuada fluidez lectora, esté presente un segundo componente, la comprensión lectora, necesaria para lograr el entendimiento de textos escritos. Esta permite que se pongan en juego habilidades motivacionales, capacidades cognitivas (como la atención,

memoria, habilidades para realizar inferencias, habilidades de visualización), conocimientos y experiencias.

4.2.2 Factores neurobiológicos de la comprensión lectora

En estudios de neuroimagen, realizado principalmente a participantes sin dificultades lectoras, Cutting et al. (2009) señalan que el patrón encontrado es semejante para la lectura de palabras aisladas y de frases, si bien durante la lectura de frases la activación está más extendida en diversas zonas de la corteza cerebral. En particular, la activación de los lóbulos frontal y parietal es superior en el hemisferio izquierdo. También se produce mayor activación en el hemisferio derecho, incluyendo activación bilateral del giro frontal inferior (mayor en el hemisferio izquierdo) y del giro temporal medio, superior y posterior.

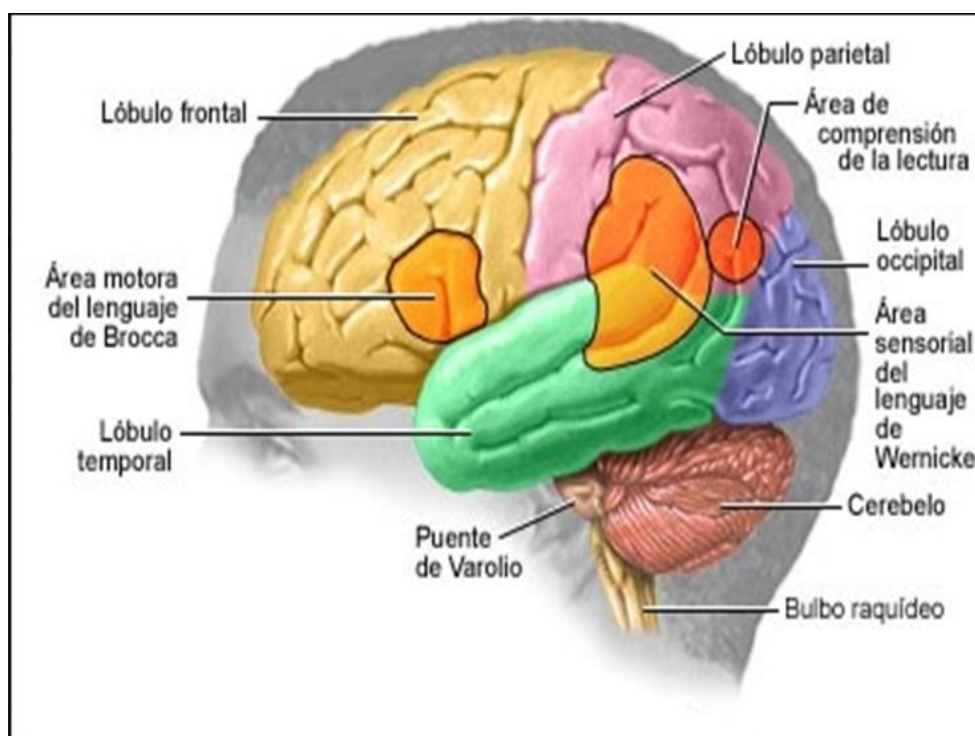


Figura 4. Imagen de las zonas activadas durante la lectura.

Fuente: terapiadelenguajepiura.blogspot

Los estudios sobre comprensión de textos son bastante menos frecuentes e indican que la principal diferencia con la lectura de palabras y oraciones estriba en una mayor activación del lóbulo frontal y de las áreas cerebrales del hemisferio derecho (Landi et al., 2013). En particular, el surco precentral se activa en mayor medida en el hemisferio derecho (Plante, Ramage y Magloire, 2006), así como el giro frontal medio y superior (Robertson et al., 2000).

El solapamiento entre las áreas cerebrales en la lectura de palabras aisladas y de oraciones encaja bastante bien con los datos comportamentales conocidos, que indican una relación entre el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora. De la misma forma, como la comprensión lectora depende de la comprensión del lenguaje, cabe esperar que haya áreas que se activen durante la comprensión del habla que también lo hagan durante la comprensión de textos. Los resultados encontrados así lo indican, de modo que se produce dicho solapamiento en la corteza temporal y en el giro frontal inferior del hemisferio izquierdo (Landi et al., 2013).

Por su parte, Hubry y Goswami (2011) hablan de la elaboración de los modelos de situación. Estos son la representación cognitiva de los eventos, acciones, personas y, en general, la situación de la que se trata un texto (Van Dijk y Kintsch, 1983, pp. 11-12). El lector, cuando comprende, construye representaciones mentales del mundo real o ficticio al que el texto se refiere, y compone un micromundo mental con base en la interacción entre el texto explícito y el conocimiento que tiene del mundo. Así, el proceso de comprensión comienza a ser visto como una actividad dinámica y cognitivamente compleja en la que el “comprendedor” construye una representación mental del texto (Abusamra et al., 2009, p. 194). Más adelante, se desarrolla el modelo multicomponencial propuesto por Abusamra y otros autores, para el desarrollo de la comprensión lectora, basado en la elaboración de modelos de situación.

4.2.3. Niveles de comprensión lectora

Vallés Arándiga (2005) indica que extraer el significado de un texto es un proceso dinámico que se realiza de manera gradual, progresiva y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de incomprensión a lo largo del recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión. De esta forma, se observa que se pueden dar diferentes niveles de comprensión, dependiendo de diversas variables como:

- *nivel de competencia decodificadora del lector*: mediante la que el lector haya consolidado adecuadamente las Reglas de Correspondencia Grafema - Fonema (RCGF) y pueda dedicar los recursos de su memoria de trabajo al proceso comprensivo;
- *nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura*: son determinantes para que la inferencia elaborada sea de mayor o menor complejidad.
- *capacidad cognoscitiva*: incluye la imaginación, motivación por el tema de la lectura, memoria, abstracción, generalización, etc., del lector;
- *nivel de competencia lingüística*: relacionada con inferencias, deducciones, empleo de claves, etc.;

- nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora;
- grado de interés por la lectura;
- condiciones psicofísicas de la situación lectora: se refiere a los procesos afectivos que influyen en la comprensión de la lectura, vinculados a aspectos mentales y físicos que pueden influir en la comprensión de la lectura, como el nivel de competencia decodificadora, de conocimientos previos, de capacidad cognoscitiva, de competencia lingüística, dominio de estrategias lectoras, interés por el texto, dificultades con el texto, etc.;
- grado de dificultad del texto; entre otras.

Por su parte, Gonzalez (2004) presenta otra clasificación de niveles de comprensión lectora, en función de la intencionalidad y grado de profundidad alcanzado:

NIVELES	DESCRIPCION
Descodificar vs. Extraer significado.	Capacidad para extraer significado explícito e implícito. (Adquisición de destrezas básicas).
Aprender a leer vs. Leer para aprender.	Aprender leyendo supone adquirir conocimientos sobre el tema. (Aplicar las destrezas básicas a situaciones complejas).
Comprensión completa vs. Incompleta.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión completa: Etapas: - Activar el conocimiento previo. - Encontrar la organización subyacente. - Modificar las estructuras propias para acomodar la nueva información. ➤ Comprensión incompleta: - Solamente se realiza una o dos de las fases anteriores.
Comprensión superficial vs. Profunda	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Superficial: - Se adquiere información mínima y básica (procesamiento automático). ➤ Profunda: - Se extrae la máxima información posible. - Requiere un procesamiento lento y controlado.

Tabla 3. Niveles de comprensión lectora según González (2004).

Fuente: Arándiga Valles (2005).

Martín (1999) emplea un modelo de capacidad psicolingüística de Comprensión Lectora, fundamentado en la microestructura y macroestructura del texto. En dicho modelo se postula la existencia de capacidades en ambos niveles, tal y como se muestran en la Tabla 4.

ESTRUCTURA DEL TEXTO	CAPACIDADES	REPRESENTACION MENTAL	VARIABLES MODULADORAS
Microestructura	Relacionadas con el proceso de descodificación: - Léxica - Sintáctica - Semántica	Proceso interactivo entre: - Inferencias de información desde diferentes niveles de procesamiento (micro y macroestructura).	-Uso de estrategias de comprensión lectora. -Edad. -Curso escolar -Sexo -Tiempo empleado en la lectura
Macroestructura	Capacidades relacionadas con: -El reconocimiento de la organización y estructura del texto. -La representación global del texto.		

Tabla 4. Modelo de capacidades. Macroestructura y microestructura propuesto por Martín (1999). Adaptación. Fuente: Arándiga Valles (2005)

Los diversos niveles de comprensión lectora facilitan el acercamiento al texto. Por ello, será de gran importancia que los profesores presenten a los alumnos, diversos textos que les permita lograr competencia en el uso de cada nivel de comprensión lectora.

4.2.4. Procesos cognitivos-lingüísticos implicados en la comprensión lectora

Vallés Arándiga (2005), propone la existencia de tres procesos cognitivos-lingüísticos complejos que permiten acceder al significado del texto, extrayendo la información necesaria para su comprensión, los cuales son:

a) *Acceso al léxico*: la palabra identificada por los sentidos de la vista o del tacto debe corresponderse con el conocimiento que de ella existe en el almacén léxico, el cual posee bases neuroanatómicas, neurofisiológicas y neuroquímicas que constituyen el

soporte orgánico del conocimiento de las palabras. En este almacén se encuentra toda la información disponible acerca de la palabra registrada: conceptos asociados a ella, posibles significados, sus propiedades, y sus características sintácticas.

b) *Análisis sintáctico*: luego de acceder al léxico, se accede a las relaciones estructurales entre las palabras que constituyen las frases, para obtener la información contenida en el mensaje escrito. Este acceso a la sintaxis se realiza de acuerdo a tres pasos:

1. Identificación de señales lingüísticas: orden de la frase, estructura de la palabra, su función sintáctica, prefijos y sufijos, articulación fonética, etc. La identificación de estas señales se orienta a una interpretación o unidad global de significado.
2. Acceso sintáctico inmediato: el análisis de las señales lingüísticas se realiza de manera casi inmediata a la lectura de cada palabra.
3. Memoria de trabajo: el almacén de interpretaciones sintácticas ambiguas condiciona la integración del sentido del texto que se lee. A mayor capacidad aumenta la comprensión lectora.

c) *Interpretación semántica*: luego de pasar por los dos procesos antes mencionados y para lograr comprender lo leído, se deben realizar inferencias: procesos cognitivos mediante los cuales el lector obtiene información nueva del texto basándose en la interpretación de la lectura y de acuerdo al contexto. Las inferencias tienen la finalidad de establecer relaciones entre elementos de las proposiciones o frases para que el texto tenga mayor sentido. De esta forma, mientras se va leyendo y al término de la lectura, se producen evocaciones, se verbalizan pensamientos, se realizan regresiones, se accede al almacén de significados, etc. (Tabullo, A. et al., 2020, p. 40).

Procesos cognitivos-lingüísticos implicados en la comprensión lectora
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al léxico
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis sintáctico <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificación de señales lingüísticas ➤ . Acceso sintáctico inmediato ➤ Memoria de trabajo
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación semántica

Tabla 5. Síntesis de los procesos cognitivos lingüísticos implicados en la comprensión lectora según Vallés Arándiga (2005). Fuente: elaboración propia.

Estos procesos cognitivos-lingüísticos implicados en la comprensión lectora son fundamentales para un entendimiento eficaz de lo leído. El desarrollo de cada uno de ellos, permite al alumno acceder a la información necesaria para una adecuada comprensión.

4.2.5. Estrategias metacognitivas

Por otra parte, Gutierrez-Braojos & Salmerón Pérez (en Tabullo, A. et al., 2020), proponen la existencia de una serie de estrategias que actúan sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual. Dentro de las mismas, se encuentran las estrategias metacognitivas, las cuales pueden clasificarse de la siguiente manera:

- *Estrategias metacognitivas previas a la lectura:* son aquellas que facilitan al lector la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual, y en efecto, qué tipo de discurso deberá comprender y planificar el proceso lector.
- *Estrategias metacognitivas durante la lectura:* son aquellas que facilitan al lector el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector. Entre las mismas se priorizan acciones tales como: contestar preguntas que se plantearon al principio del texto, y generar nuevas preguntas que son respondidas por el texto; identificar palabras que necesitan ser aclaradas; parafrasear y resumir entidades textuales; realizar nuevas inferencias y predicciones, así como evaluar las predicciones previas a la lectura.
- *Estrategias metacognitivas posteriores a la lectura:* son aquellas que facilitan al lector el control del nivel de comprensión alcanzando, corregir errores de comprensión, elaborar una representación global y propia del texto escrito, y ejercitar de transferencia, es decir, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura. En este caso, se pueden distinguir dos finalidades: una, relacionada con la revisión del proceso lector y consciencia del nivel de comprensión alcanzado; otra, dirigida a elaborar una representación global del texto (finalidad expresiva); y, por último, una finalidad comunicativa (Tabullo, A. et al., 2020, pp. 41-42).

Como se observa en lo expuesto con anterioridad, la comprensión de un texto implica un proceso de construcción activa de significado mediante la puesta en marcha simultánea de diversas habilidades lingüísticas y cognitivas.

4.2.6. Intervención en comprensión lectora

Las pautas para intervención en habilidades de comprensión lectora se pueden dirigir a aspectos como:

- la mejora del vocabulario,
- la fluidez,
- realización de inferencias,
- elaboración de la macroestructura del texto,
- identificación de los tipos de texto; y,
- el uso de estrategias metacognitivas.

Se dispone de una amplia variedad de programas de entrenamiento de la comprensión lectora con este conjunto de directrices. Entre estos programas se encuentran los siguientes: "Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos" (Sánchez, 1990); "Programa de estimulación de la comprensión lectora" (Huerta y Matamala, 1990); "Comprender para aprender" (Vidal-Abarca y Gilabert Pérez, 1991); "Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión" (Sánchez, 1993); "Comprender y aprender en el aula" (Repetto Talavera, Sutil Franco y Manzano Soto, 2001); "Programa leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos" (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, De Beni, y Cornoldi, 2011); "Leer para comprender y aprender: Programa de comprensión de textos" (Martín, 1993); "Lee comprensivamente" (Gottheil, Fonseca, Aldrey, Lagomarsino, Pujals, Pueyrredón et al., 2011).

4.2.7. Modelo multicomponencial de lectura de Abusamra y otros

El Test Leer para Comprender (Abusamra et al, 2009), se basa en un modelo multicomponencial de lectura, que integra 11 áreas. Cada una, desarrolla diversos factores que facilitan al alumno la comprensión de los textos leídos. El conocimiento y práctica de cada componente les permite lograr la competencia lectora. Estos son:

- Contenido del texto: al que se accede trabajando el esquema básico del texto, hechos, secuencias y la semántica léxica.

- 1) Esquema básico del texto: Esta habilidad evalúa la estructura típica de un texto. El lector debe ser capaz de reconocer, en primer lugar, los personajes, el lugar, el tiempo y los hechos presentes.

- 2) Hechos y secuencias: es importante que el lector pueda distinguir los hechos que se relacionan con las diferentes tipologías textuales e identificar la cronología fáctica desarrollada en la historia en términos de identificación de estos dos aspectos. Existen

cuatro categorías de hechos: aquellos que explican acciones de los personajes, los que explican eventos externos o internos y los que plantean descripciones. También incluye la presencia o no de conectores.

3) Semántica léxica: es la capacidad de establecer una red de relaciones entre las palabras que lo conforman. El lector debe poseer habilidades psicolingüísticas fundamentales que le permitan identificar relaciones de significado locales como sinonimia, paronimia y antonimia, y relaciones entre las palabras y oraciones del texto. Abarca entonces:

- ✓ Capacidad de comprender y expresar las palabras.
- ✓ Identificación de clases de palabras.
- ✓ Establecimiento de relaciones semánticas entre las palabras.
- ✓ Reconocimiento de significados literales y figurativos.

• Elaboración del texto: incluye aspectos como la estructura sintáctica, cohesión interna del texto y generación de inferencias.

4) Estructura sintáctica: a partir del significado de las palabras, el lector puede acceder a la correcta elaboración de nexos gramaticales y sintácticos no sólo dentro del marco oracional sino también entre oraciones.

5) Cohesión: los textos no ofrecen de manera explícita toda la información sino que requieren de un comprendedor activo que pueda establecer relaciones entre los elementos textuales y las ideas contenidas en ellos. Por eso, los conectores, anáforas y otros elementos de cohesión sirven como instrucciones de procesamiento facilitadores de la comprensión textual. Un lector hábil entonces, debe ser capaz de establecer lazos entre las distintas partes del texto y recuperar la información faltante sobre la base del propio conocimiento de mundo que posee.

6) Inferencias: la reposición de la información implícita en el texto se realiza sobre la base de la generación de Inferencias. Para comprender el texto, un lector tiene en cuenta su conocimiento del mundo, ya que la experticia facilita la generación de inferencias.

7) Jerarquía del texto: en función de llevar a cabo este proceso de integración activa es necesario reconocer las partes importantes del texto para no sobrecargar la memoria ni el sistema de procesamiento lingüístico con información no relevante. Es decir, este factor revela el nivel jerárquico de distintas informaciones contenidas en el texto.

8) Modelos mentales: cuando el lector ha seleccionado un número suficiente de informaciones significativas, puede empezar a construir representaciones más

generales del contenido del texto, es decir un “modelo mental”, que irá almacenando en su memoria. La construcción de los modelos mentales tiene la función de estructurar un cuadro de referencia general sobre la base de cinco dimensiones: espacio, tiempo, causa, motivación, protagonistas.

- Metacognición del texto: por habilidades metalingüísticas se entiende la capacidad que tiene un sujeto de reflexionar sobre su propio proceso de comprensión. Para desarrollar este aspecto de la comprensión lectora el alumno debe trabajar habilidades relacionadas con la intuición del texto, la flexibilidad y los errores e incongruencias.

9) La Intuición del texto: este factor de la metacognición abarca la identificación de diversos tipos textuales; por ejemplo, permite generar en el lector una expectativa de lo que va a leer y orientar los objetivos de acuerdo al mismo, mejorando la comprensión del texto. Es decir que la intuición de texto permite:

- ✓ Reconocer la importancia de factores metacognitivos para la comprensión lectora.
- ✓ Desarrollar la metacognición, entendida como la reflexión sobre los procesos cognitivos y el control de los mismos.
- ✓ Está basada en el modelo de Brown (1980): modelo de metacognición, que incluye la toma de conciencia de uno mismo como lector, de la tarea, de las estrategias y del texto.
- ✓ Permite desarrollar la sensibilidad metacognitiva, que es la capacidad de evaluar la complejidad del texto, para reconocer géneros literarios, individualizar partes relevantes y utilizar índices gráficos (subrayado y negrita) para hacer resúmenes.

10) Flexibilidad: es un factor que permite a los lectores adaptar el proceso de lectura a diferentes requerimientos y propósitos. Un lector no lee un texto de la misma manera si su objetivo es memorizarlo, hacer un resumen del mismo o simplemente copiarlo. En cada caso, empleará una estrategia diferente y es importante que pueda aplicar la estrategia más adecuada a cada situación. La flexibilidad es, pues, una habilidad metacognitiva de análisis, control y planificación que facilita el uso de estrategias variadas.

11) Errores e incongruencias: los lectores monitorean su propio proceso de comprensión, reconociendo los momentos en los que dicho proceso no es adecuado, mediante la detección de errores e incongruencias.

A continuación, el modelo de la Figura 5 describe los componentes implicados en la comprensión textual y las relaciones que entre ellos se establecen. Se ha identificado un núcleo relativo a los componentes de contenido, un núcleo de

elaboración y uno de metacognición. Estos tres núcleos convergen en la constitución de la capacidad de comprensión del texto.

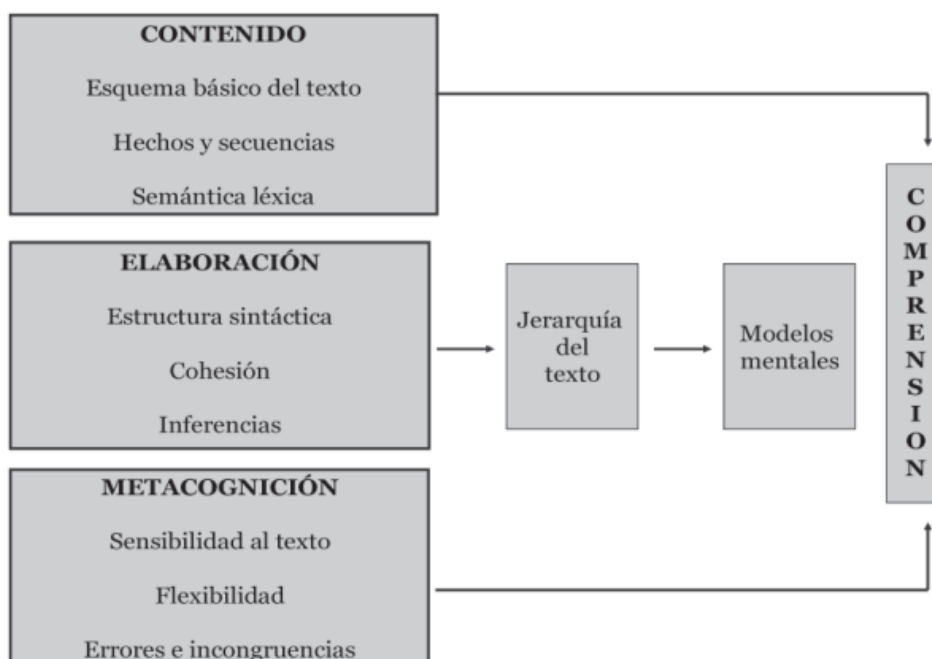


Figura 5. Esquema descriptivo de la relación entre las áreas implicadas en la comprensión de textos. Fuente: Abusamra et al. (2009), p. 195.

4.2.8. Comprensión inferencial

Abusamra et al. (2009) afirman que la capacidad de generar inferencias es fundamental para poder comprender un texto. Los procesos lingüísticos que intervienen en la comprensión lectora van a facilitar el desarrollo de la comprensión inferencial.

Duque-Aristizábal & Vera-Márquez (en Tabullo, A. et al., 2020), tienen en cuenta seis categorías distintas de comprensión inferencial:

- 1) referenciales,
- 2) de antecedentes causales,
- 3) temáticas,
- 4) sobre reacciones emocionales de los personajes,
- 5) instrumentales; y,
- 6) predictivas.

Los autores afirman que las inferencias causales son las más importantes para comprender, ya que permiten establecer coherencia, local y global en el texto, y relacionar lógicamente los diferentes eventos de este; además, se asume que los

buenos lectores intentan encontrar las razones por las que ocurren los hechos mencionados en el texto narrativo.

4.2.9. Evaluación de la comprensión lectora

La evaluación de la comprensión lectora en educación secundaria se puede hacer a través de baterías generales o de pruebas específicas.

Algunas pruebas utilizadas incluyen baterías generales como:

- La Escala Magallanes de Lectura y Escritura, TALE-2000 (Toro et al., 2000),
- La Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, versión para educación secundaria, PROLEC-SE R, descrita en el capítulo 3.

La aplicación de este tipo de baterías suele ser individual, lo que limita el uso que puede hacerse de ellas en contextos escolares por el tiempo que exige su aplicación.

Además de estas baterías generales, otras son específicas para la evaluación de la comprensión lectora. Un ejemplo de ello es el Test Leer para Comprender II, Evaluación de la comprensión de textos (TLC-II), de Valeria Abusamra y otros, 2015.

La evaluación de la comprensión lectora permite la evaluación de diversos procesos lectores. Ejemplo de ello es el PROLEC-SE R que, además, tiene la ventaja de evaluar los procesos léxicos. Por su parte, las pruebas específicas permiten una evaluación más detallada de los procesos responsables de la comprensión lectora.

CAPÍTULO 5:
AUSENTISMO Y DESERCIÓN
EN NIVEL SECUNDARIO

5.1. Introducción

El ausentismo escolar puede afectar el rendimiento académico y conducir a la deserción escolar, en la escuela secundaria. Cuando los estudiantes faltan a clase, pierden oportunidades importantes de aprendizaje, se les dificulta que comprendan conceptos y aprendan las habilidades necesarias en diversas materias. El aprendizaje puede retrasarse y el progreso académico verse afectado.

Los estudiantes que asisten con poca frecuencia tienden a tener dificultades con la velocidad y la comprensión lectora, lo que puede impactar en materias que requieren un alto nivel de comprensión. También ocurre que no comprenden las temáticas tratadas en clase. Esto puede ocasionar dificultades en la integración de los temas, falta de motivación, desinterés y dificultades para mantenerse al día con sus compañeros, lo que genera frustración y desmotivación.

5.2. Estado del conocimiento o estado del arte

5.2.1. Conceptualización del ausentismo en educación secundaria

Según Garfella, Gargallo & Sánchez (en Suarez, 2022) por ausentismo escolar se entiende la falta de asistencia continua a la escuela por parte de un alumno en edad de escolarización obligatoria. Esto constituye una problemática socioeducativa que ha crecido en los últimos años. Cada vez son más las y los estudiantes de escuelas secundarias que concurren a la escuela en forma intermitente.

Asimismo, Assadourian et al. (en Suarez, 2022) señalan que este fenómeno se encuentra asociado al abandono escolar, el cual se define como “el hecho de que un alumno y/o un grupo de alumnos abandonan parcial o totalmente la educación escolar”.

En la actualidad, se han puesto en práctica normativas, programas y dispositivos para mitigar el ausentismo, en el marco del acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes que asisten al nivel secundario. Así, por ejemplo, la Ley de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061/2005, manifiesta la responsabilidad del Estado para defender un conjunto de derechos, entre ellos la educación; también, la ley Nacional de Educación N° 26.206/2006, en su art. 29, establece la obligatoriedad de asistencia a clases para ese nivel educativo. En el ámbito provincial, también se promueve la obligatoriedad del nivel, no obstante, el ausentismo estudiantil sigue siendo un fenómeno socioeducativo presente, concluyendo que no se ha podido asegurar la asistencia regular de todos los jóvenes del nivel.

5.2.2. Causas del ausentismo en educación secundaria

Las causas del ausentismo, según Oviedo (en Suarez, 2022) se deben a factores multicausales, entre los que se cuentan las obligaciones laborales, familiares, sociales-comunitarias, enfermedades del estudiante o familiares y cuestiones de organización escolar. También, la falta de motivación para estudiar, condiciones materiales insuficientes, maternidad, etc., son variables vinculadas a la deserción escolar (Suarez, 2022, p. 8).

Como señala Calviño (2019) la falta de finalización de la educación secundaria es una problemática que conlleva dificultades en la igualdad de oportunidades en el ámbito social e individual. A partir de los datos estadísticos expuestos sobre la problemática y sobre las condiciones que influyen de forma positiva en la permanencia escolar, o bien de manera negativa en el abandono del sistema educativo, se comprende que tiene gran valor atender a la misma y trabajar en los aspectos que permiten disminuir la problemática y promueven, la finalización de los estudios secundarios (Calviño, M., p.7).

5.2.3. Conceptualización de la deserción escolar

La deserción escolar es el abandono del sistema educativo por parte del alumno en edad estudiantil, lo que equivale al último acontecimiento del fracaso escolar (Muñoz, 2011). Se trata de un proceso multicausal en el que intervienen factores personales, familiares, escolares, económicos y contextuales (Choque Larrauri, 2009; Moreno Bernal, 2013) que implica el alejamiento gradual de la escuela. El abandono de este espacio cotidiano, conlleva el alejamiento de costumbres personales y familiares que repercuten en el desarrollo de la identidad y la proyección a futuro del sujeto (Espinoza-Díaz; González; Santa Cruz-Gau; Castillo-Guajardo & Loyola-Campos, 2014) (Calviño, p.8).

5.2.4. Causas de la deserción escolar en educación secundaria

Este fenómeno muchas veces se origina debido a las complicaciones de los alumnos para asistir a clase (Casadiego Ardila & Casadiego Ardila, 2014) por el contexto familiar y social desfavorable y por la escasa valoración de la escuela en el proyecto personal (Sepúlveda & Opazo, 2009), con repercusiones no solo personales sino socioculturales, políticas y económicas (López Sepúlveda, 2016). Es así como la mayor tasa de abandono escolar representa a los grupos más desfavorecidos y vulnerables, los inmigrantes y aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales

(Faci Lucia, 2011), concentrados principalmente en las escuelas más pobres y apartadas geográficamente (Choque Larrauri, 2009). Podría considerarse que los alumnos desaprobados y excluidos del sistema educativo, no han recibido una educación diferenciada y acorde a sus necesidades y requerimientos de aprendizaje particulares, sino que ésta fue homogénea e igualitaria, desatendiendo a los rasgos y características propias de cada estudiante (Choque Larrauri, 2009).

Se incluyen en la categoría deserción a todo estudiante que no logra concluir el proyecto educativo y que, por lo tanto, no presenta actividad académica durante, al menos, un año académico, independientemente de haber aprobado o no los mismos (Lugo, 2013). Por lo tanto, podría analizarse a la deserción como un fenómeno de separación escolar y, a su vez, como el resultado de políticas y prácticas educativas desiguales y excluyentes para los sectores de la comunidad más segregados (Rosado Ortiz, 2012) (Calviño, M., 2019, pp. 9-10).

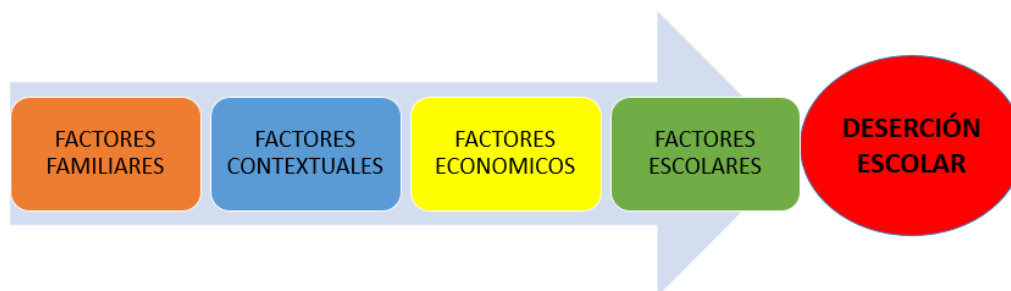


Figura 6. Proceso multicausal de la deserción. Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 6: RENDIMIENTO ACADÉMICO

6.1. Introducción

El rendimiento académico se ha convertido en un medio de control de las escuelas y centros de educación secundaria. En este sentido, cuando se trata de definirlo, Paba, Lara & Palmezano (2008) refieren a las calificaciones obtenidas por los estudiantes a través de las evaluaciones, lo que indica la calidad y cantidad de conocimientos.

Acorde a la legislación vigente (Resol-2022-1850-DGE- Anexo V) se establece que los alumnos del nivel secundario acreditan las materias curriculares a partir de la calificación de 7 a 10 puntos. Es decir, que aquéllos que no alcanzan esos parámetros, no logran acreditar las materias y, por tanto, deben concurrir a los periodos compensatorios dispuestos, para que adquieran los conocimientos pretendidos en el diseño curricular.

6.2. Estado del conocimiento o estado del arte

6.2.1. Conceptualización del rendimiento académico en el nivel secundario

Según Paba, Lara & Palmezano (2008) el rendimiento académico es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación; y, por otro, desde una perspectiva del alumno, define el rendimiento académico como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.

Martínez & Otero (2007) consideran que es “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares”.

Para Estrada (2018) depende en gran parte de la forma en la que se obtienen los resultados de los aprendizajes, estos resultados se logran en un periodo académico determinado, en los cuales se evalúa de manera cualitativa y cuantitativa para saber si se alcanzaron los objetivos propuestos.

De acuerdo con Edel (2003) una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje es el rendimiento académico del alumno. El mismo es la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, en otras palabras, es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo de su proceso formativo.

Jiménez (2000, citado por Edel, 2003) considera que uno de los indicadores de

este rendimiento es el resultado de la evaluación de sus aprendizajes. Sin embargo, dicha evaluación podría resultar insuficiente (Senger & Richard, 2020, p.35).

6.2.2. La evaluación

Cano (2008, citado por Estrada, 2018) define a evaluación como “proceso que utiliza diversidad de instrumentos e implica a diferentes agentes, con el propósito de proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora”.

Mientras que De Miguel Díaz (2006, citado en Estrada, 2018) considera que es un “proceso planificado, integral y pertinente a las competencias que se desean alcanzar. Se desarrolla a través del planteamiento de tareas o desafíos que el estudiante debe resolver necesitando para ello un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes.”

A su vez, Estrada (2018) sostiene que el proceso de evaluación no debe enfocarse solamente en la emisión de calificaciones, al contrario, debe enfocarse más en una evaluación actitudinal la cual induzca a una retroalimentación de los puntos más bajos demostrados por el estudiante y poder mejorar la calidad de aprendizaje y alcanzar los objetivos educativos propuestos en el currículo de educación y con esto llegar al cumplimiento de los estándares de calidad educativa. En la actualidad, se pretende guiar al estudiante a resolver los problemas de su entorno aplicando un razonamiento lógico causal, el cual nos permite resolver dichos problemas y sacar conclusiones asertivas, aprendiendo de una manera consiente de los hechos, logrando establecer vínculos entre diferentes factores causantes de la problemática; entonces el estudiante podrá ser evaluado de una forma sistémica en donde abarque la parte teórica conceptual de todas las asignaturas y las partes emocionales y actitudinales (Senger & Richard, 2020, pp. 35-36).

Por su parte, Dehane (2019), al hablar de la evaluación señala que

“evaluar no quiere decir calificar, quiere decir abrir la puerta a que un aprendiz esté en condiciones de saber si está aprendiendo o no” (Figiacone, 2021, p.213).

II. FASE EMPÍRICA

CAPÍTULO 1: MARCO METODOLÓGICO

1.1 Tipo y nivel de investigación

Se considera que la investigación es de tipo descriptiva, ya que se caracterizan dos fenómenos, especificando sus propiedades destacadas, a través de una medición cuantitativa y cualitativa. Las variables que se tienen en cuenta en esta investigación son Fluidez lectora y Rendimiento académico por materias. También se consideran las inasistencias, dado que es un dato secundario y relevante para establecer inferencias.

La investigación también es de tipo correlacional, dado que se busca asociar las variables de fluidez lectora y rendimiento académico por materias, mediante un patrón predecible para un grupo de alumnos que asisten a una escuela secundaria de gestión pública del microcentro de Mendoza, con la finalidad de conocer la relación o grado de asociación que existe entre estas variables, así como también medir cada una de ellas, cuantificar y analizar la vinculación. Éstas estarán sustentadas en hipótesis sometidas a prueba. Se intentarán establecer las posibles relaciones con variables independientes como: nivel de fluidez lectora, nivel de rendimiento académico por materias, cantidad de inasistencias en días.

La variable dependiente será los alumnos de 2° año de una escuela de gestión estatal, del microcentro de la Capital de Mendoza, que fueron evaluados en el Censo de fluidez lectora, durante el 2021 y 2022.

Finalmente, la investigación es de tipo explicativo, ya que, durante su proceso, se pretende determinar si existe correlación entre las variables fluidez lectora y rendimiento académico; y, la relación de las inasistencias en estas variables. Se intentará explicar esta vinculación, en función de la comprensión lectora y la asistencia a clases.

1.2 Hipótesis

H1: A mayor nivel de fluidez lectora se corresponde mejor rendimiento académico por materias; en los alumnos de 2° año, de una escuela de educación secundaria del microcentro de Mendoza, de gestión estatal.

H2: Existe correlación inversa entre la fluidez lectora y las inasistencias, en los alumnos de 2° año, de una escuela de educación secundaria del microcentro de Mendoza, de gestión estatal

H3: Existe correlación inversa entre la cantidad de inasistencias y el rendimiento académico, en los alumnos de 2° año, de una escuela de educación secundaria del microcentro de Mendoza, de gestión estatal.

Hipótesis Alternativa: Un nivel avanzado de fluidez lectora no necesariamente

correlaciona con un rendimiento académico equivalente, en los alumnos de 2° año, de una escuela de educación secundaria del microcentro de Mendoza, de gestión estatal.

Hipótesis Nula:

N1: No existe correlación entre la fluidez lectora y el rendimiento académico por materias, en los alumnos de 2° año, de una escuela de educación secundaria del microcentro de Mendoza, de gestión estatal.

HN2: No existe correlación entre días de inasistencias a clases y rendimiento académico, en los alumnos de 2° año, de una escuela de educación secundaria del microcentro de Mendoza, de gestión estatal.

1.3 Diseño de investigación

La investigación posee un diseño de investigación de tipo mixto, ya que tiene en cuenta variables cuantitativas y cualitativas.

Desde el enfoque cualitativo, se busca conocer qué tipo de relación existe entre la fluidez y la comprensión lectora en alumnos de 2° año de educación secundaria de una escuela de gestión pública del microcentro de Mendoza.

Desde el aspecto cuantitativo, se considera el nivel de fluidez lectora y la trayectoria escolar de las materias Lengua, Historia y Geografía, de los alumnos que estuvieron en 1° año en 2021 y 2° año en 2022.

1.4 Operacionalización de variables

a) Definición de variables:

Las variables que se busca estudiar son:

1) Fluidez lectora: es la capacidad de una persona para leer palabras y textos de forma precisa y automática, formular y procesar estas palabras y los textos, a fin de comprender su significado (Kuhn & Stahl, 2003).

2) Rendimiento académico: por un lado, es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación; y, por otro, desde una perspectiva del alumno, también es la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos (Paba, Lara & Palmezano, 2008).

b) Selección de indicadores y escalas de medición:

1) Fluidez lectora: se utilizan cuatro categorías de desempeño de fluidez lectora, definidas por la DGE en la *Jornada Fluidez lectora: hacia la comprensión (2020)*:

- 1= Crítico
- 2= Básico
- 3= Medio
- 4= Avanzado

Según el *Informe Fluidez Lectora, 1° medición 2022*, se considera el parámetro 145 a 154 palabras por minuto, para los alumnos de 1° año de nivel secundario, y 155 a 160 palabras por minuto para los alumnos de 2° año. Según el mismo documento citado, en la interpretación de los resultados se tiene en cuenta que se han considerado tres indicadores de la fluidez lectora:

- cantidad de palabras leídas por minuto,
- nivel de prosodia, y
- dispersión o heterogeneidad dentro del curso (DGE. *Informe Fluidez Lectora, 1° medición 2022*).

Para determinar la evolución de la variable fluidez lectora se tuvo en cuenta la última medición en ambos años. En el Censo de Fluidez Lectora de 2021 se efectuaron 2 relevamientos; y, en el Censo de Fluidez Lectora 2022, se obtuvieron 3 relevamientos. A fin de analizar la información relevada, se establecen tres agrupamientos de acuerdo a la evolución de la fluidez lectora, en los años considerados (2021-2022):

- Alumnos que Mejoraron en el nivel de fluidez lectora
- Alumnos que se Mantuvieron en el nivel de fluidez lectora
- Alumnos que Empeoraron en el nivel de fluidez lectora

2) Rendimiento académico: para el análisis del rendimiento académico se utilizan las notas de los alumnos, de las materias Lengua, Historia y Geografía, obtenidas durante 2021 y 2022. Esta información también fue facilitada por la Dirección General de Escuelas, a través del sistema GEM. Se ha seleccionado dichas materias por considerar que son aquellas en las que la comprensión lectora se expresa de forma manifiesta.

El análisis de las notas se realiza, teniendo en cuenta que los alumnos aprueban a partir de 7 puntos, en una escala de 1 a 10 puntos; se considera:

- Alto rendimiento académico: 9-10
- Rendimiento académico Medio: 7-8
- Bajo rendimiento académico: <7

Se aclara que de la materia Geografía solamente se poseen datos de 1° año.

1.5 Muestra

Siguiendo a Hernández Sampieri y otros (2014), se determina que el universo de la investigación son los alumnos de 2° año de una escuela de educación secundaria, del microcentro de la provincia de Mendoza, que cursaron 1° año en el 2021 y 2° año en el año 2022, con trayectoria completa –es decir, que cuentan con notas en las materias Lengua, Historia y Geografía en ambos años. No se menciona el nombre de la escuela por acuerdo de confidencialidad con las autoridades de la DGE.

Para la unidad de análisis se aplicó un criterio de inclusión-exclusión, seleccionando a los encuestados que conforman la muestra, a partir de una clasificación según los siguientes criterios:

a) que asistan a 2° año de una escuela secundaria de gestión estatal del microcentro de Mendoza;

b) que hayan realizado las pruebas del Censo de Fluidez Lectora en 2021 (cuando estuvieron en 1° año) y, que los mismos alumnos, hayan sido censados en 2° año en 2022;

c) que se cuente con las notas de las materias Lengua, Historia y Geografía, y las inasistencias de 1° y 2° año de esos alumnos; datos recibidos a través de los relevamientos de la DGE, y extraídos del GEM.

La selección de la muestra fue con base en un muestreo no probabilístico, de tipo intencional. La muestra consta de 231 alumnos, de los cuales solamente 180 alumnos tenían una trayectoria escolar completa en el año 2021 y 2022 –alumnos de los cuales se tiene notas de las materias Lengua, Historia y Geografía, en ambos años, así como inasistencias-. Se excluyeron 51 alumnos (22%) que no poseían trayectoria escolar completa -aquellas que no tuvieron notas en las materias que se analizan o cantidad de inasistencias en 2022, debido a diversos factores, desconocidos.

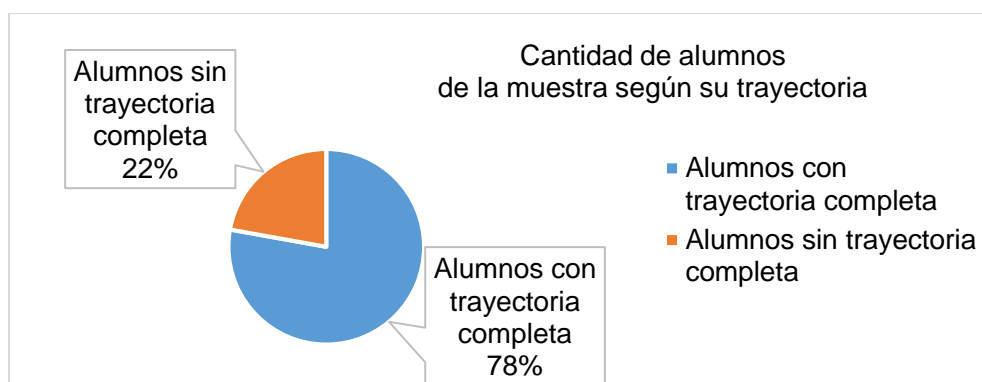


Gráfico 1. Cantidad de alumnos de la muestra según su trayectoria. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

1.6 Recolección de datos e instrumentos

1.6.1 Descripción

Para la recolección de datos, en primer lugar, se solicitó autorización a la DGE para que fuera realizada la investigación en una escuela secundaria de gestión pública del microcentro de Mendoza. Obtenida la autorización, se procedió a tramitar la solicitud de datos necesario para realizar la investigación.

Luego, como paso previo a recibir la información solicitada, se firmó un Acuerdo de Confidencialidad con el Director General de Escuelas.

Por último, habiéndose cumplimentado estos pasos, se obtuvo la información solicitada, es decir, las variables a investigar.

En cuanto al instrumento utilizado se aclara que, el Censo de Fluidez Lectora es una estrategia implementada por el Gobierno de Mendoza para identificar áreas de mejora en la enseñanza y el aprendizaje, en el marco del Programa de Fluidez y Comprensión Lectora. Tiene como finalidad medir las habilidades lectoras de los estudiantes en la provincia de Mendoza. A través de este censo, se busca evaluar la fluidez y comprensión lectora de los estudiantes para identificar áreas de mejora y desarrollar programas educativos que fortalezcan estas habilidades. La información obtenida en el censo permite aplicar estrategias y políticas educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación en Mendoza (DGE, Portal Educativo de Mendoza). El mismo consiste en la ejecución correcta y en voz alta de cierta cantidad de palabras por minuto, extraídas de textos seleccionados para tal fin, que no han sido divulgados. Según el curso en el que estén los alumnos, la cantidad de palabras leídas correctamente que se espera es la siguiente:

CANTIDAD DE PALABRAS POR MINUTO LEÍDAS CORRECTAMENTE		
Primaria	1° grado	De 35 a 59 palabras por minuto
	2° grado	De 60 a 84 palabras por minuto
	3° grado	De 85 a 99 palabras por minuto
	4° grado	De 100 a 114 palabras por minuto
	5° grado	De 115 a 124 palabras por minuto
	6° grado	De 125 a 134 palabras por minuto
	7° grado	De 135 a 144 palabras por minuto
Secundaria	1° año	De 145 a 154 palabras por minuto
	2° año	De 155 a 160 palabras por minuto
	3° año	De 161 a 185 palabras por minuto

Figura 7. Cantidad de palabras leídas correctamente por minuto para cada año escolar. Fuente: DGE. Jornada Fluidez lectora: hacia la comprensión (Portal Educativo Mendoza, 2020).

Así, pues, el fundamento del Censo de Fluidez Lectora es determinar la cantidad de palabras leídas correctamente por los alumnos y el nivel de fluidez lectora alcanzado.

La DGE no aportó el instrumento de evaluación, ni los rangos de las escalas de medición, debido a que el Censo de Fluidez Lectora aún se está desarrollando, para evitar divulgar dichos criterios y no generar sesgos en los procesos en curso.

Por otro lado, del Sistema de Información de Gestión Educativa de Mendoza (GEM) fueron extraídas las notas de los alumnos que se utilizaron para el análisis del rendimiento académico por materias Lengua, Historia y Geografía. El GEM es una plataforma integral que busca optimizar la gestión educativa en la provincia de Mendoza, centralizando la información de las escuelas, los profesores, alumnos, etc., y brindando herramientas para mejorar la calidad educativa y la comunicación entre todos los actores involucrados en el proceso educativo.

En síntesis, para el estudio se toma como base una planilla con resultados tabulados por la DGE, individualizados por alumno (sin identificación de nombre ni género), con notas de las materias Lengua, Historia y Geografía; inasistencias y categorías de fluidez lectora de los periodos 2021-2022. También se han utilizado las publicaciones e Informes del Portal Educativo publicadas en la web de la DGE.

CAPÍTULO 2: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

2.1. Evaluación e interpretación de las respuestas

A continuación, se desarrollarán los resultados obtenidos y el análisis de las variables.

2.2.1. Introducción

Para el análisis de los datos se realizan gráficos que permiten efectuar un tratamiento de la información, con la intención de lograr establecer relaciones, correlaciones e inferencias, de las variables fluidez lectora y rendimiento académico de las materias Lengua, Historia y Geografía.

Asimismo, se analizan los datos recibidos sobre inasistencias, para determinar su posible vinculación con las variables estudiadas.

2.2.2. Calificaciones de 1° año en Lengua.

En el gráfico 2, se aprecia que en Lengua, en el 1° año, la nota 7 es la que obtuvo la mayoría de los alumnos (57 alumnos). Los alumnos que resultaron con calificación 8 fueron 46 alumnos, y los que lograron nota 9 fueron 31 alumnos. Solo 11 alumnos calificaron con nota 10.

Por otro lado, los que no aprobaron contabilizaron de la siguiente manera: con nota 6, 3 alumnos; con 5, 13 alumnos; con 4, 9 alumnos; con 3, 7 alumnos; con 2, 2 alumnos; y, con 1, 1 alumno.

Cabe destacar que de la muestra, en 1° año en Lengua han aprobado con nota 7 o más de 7 un total de 145 alumnos; y han desaprobado 35 alumnos.

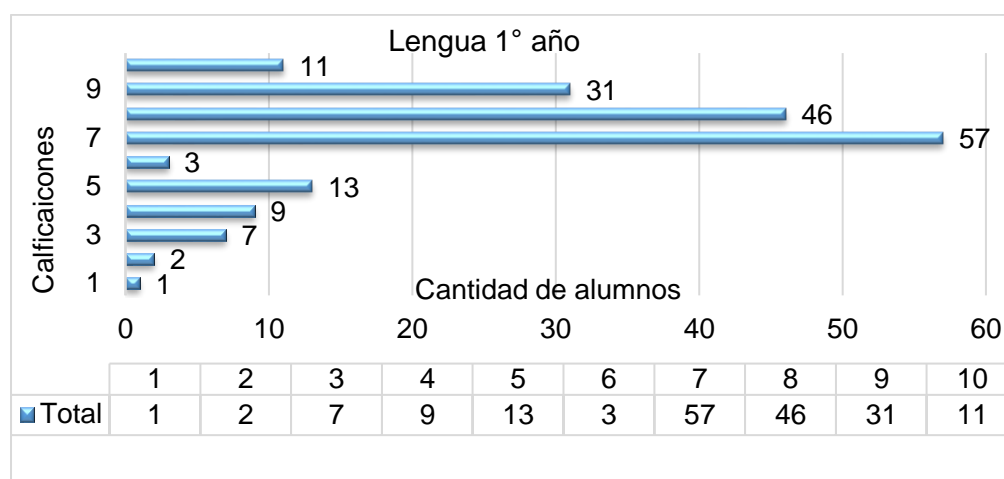


Gráfico 2. Cantidad de alumnos según las calificaciones de Lengua en 1° año.

Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

Confirmando la lectura del gráfico 2, se puede ver en el gráfico 3 que un alto porcentaje (57%) de los alumnos ha logrado un alto rendimiento académico en 1° año en Lengua, superior a 8; el 23% un rendimiento medio (entre 7 y 8), resultando igualmente aprobados; y, 20% de los alumnos calificaron por debajo de 7, no alcanzando a aprobar.

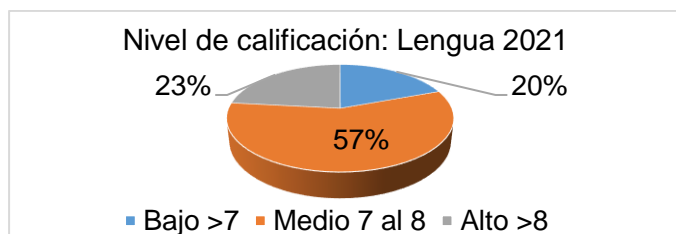


Gráfico 3. Porcentaje de nivel de calificaciones en Lengua en 1° año. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

2.2.3. Calificaciones de 1° año en Geografía.

En el gráfico 4 se aprecia que la mayoría de los alumnos obtuvo un alto rendimiento en 1° año en Geografía, logrando nota 9 (54 alumnos), 42 alumnos obtuvieron nota 7; 41 alumnos alcanzaron nota 8; y, 30 alumnos de la muestra obtuvieron nota 10.

Respecto a los alumnos que no lograron aprobar, se observa que 2 alumnos calificaron con nota 6; 3 alumnos con nota 3; y, 4 alumnos con nota 1.

Del total de la muestra, han aprobado 167 alumnos, en 1° año en la materia Geografía; y, han desaprobado 13 alumnos.

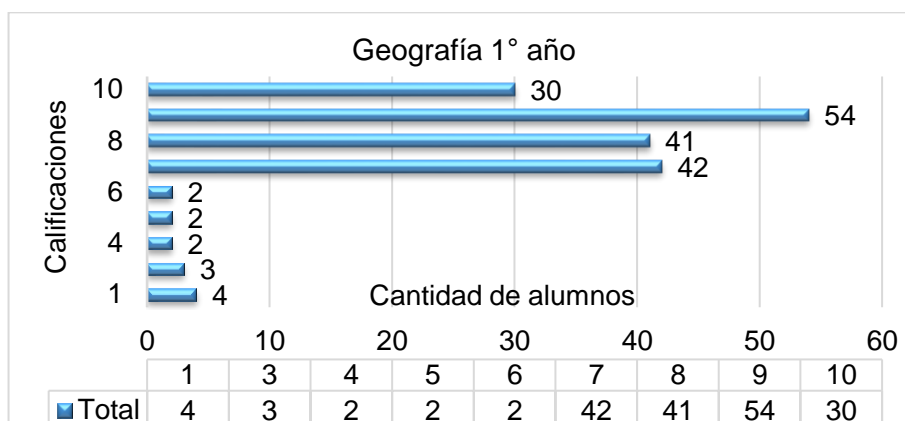


Gráfico 4. Cantidad de alumnos según las calificaciones de Geografía en 1° año. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

Acorde a lo observado en el gráfico 4, se puede apreciar en el gráfico 5 que en Geografía en 1° año, el 47% de los alumnos ha logrado un rendimiento alto, superior a nota 8; el 46% obtuvo rendimiento medio, entre nota 7 y 8; y, solo el 7% logró un rendimiento bajo. Es decir que, el 93% de los alumnos aprobaron Geografía en 1° año, y solo el 7% de los alumnos de la muestra no aprobó.

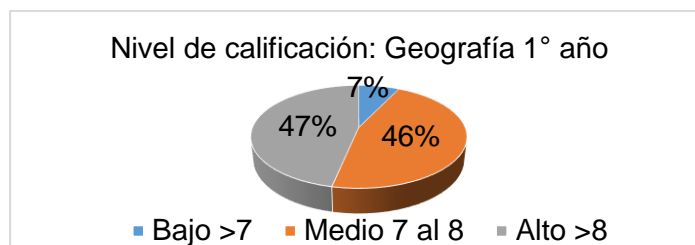


Gráfico 5. Porcentaje de nivel de calificaciones en Geografía en 1° año. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

2.2.4. Calificaciones de 1° año en Historia.

En Historia, el rendimiento en 1° año fue de la siguiente manera: lograron la nota 8 y 9 un total de 40 alumnos; 39 alumnos obtuvieron nota 7; y, 29 alumnos calificaron con nota 10.

De los alumnos que no aprobaron, 7 obtuvieron nota 6; 10 alumnos nota 5; 4 alumnos calificaron con notas 4; 3 y 2; solo 3 alumnos desaprobaron con nota 1.

En la materia Historia, en 1° año, aprobaron un total de 148 alumnos; y, desaprobaron 32.

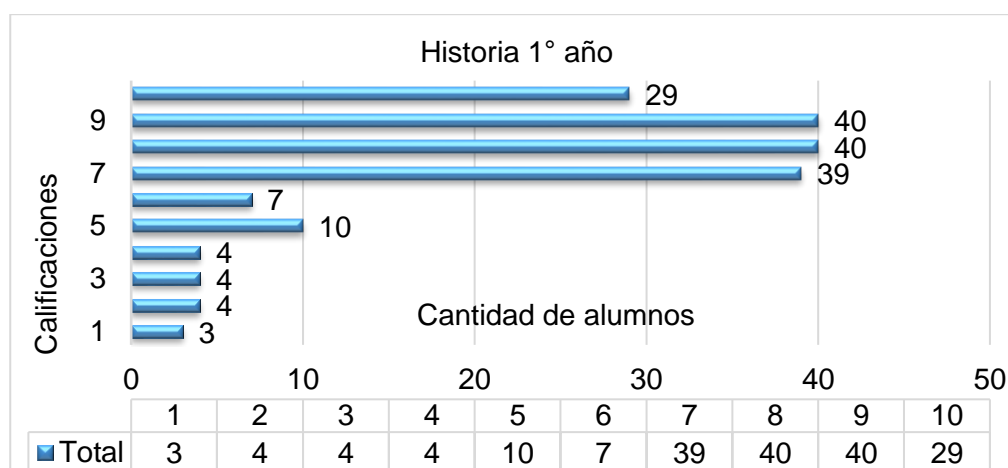


Gráfico 6. Cantidad de alumnos según las calificaciones de Historia en 1° año. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

El gráfico 7 muestra que en Geografía, en 1° año, el rendimiento medio corresponde al 44%; 38% de los alumnos de la muestra logró un alto rendimiento; y, 18% bajo rendimiento.

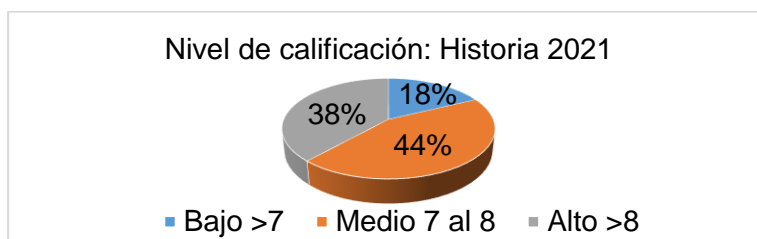


Gráfico 7. Porcentaje de nivel de calificaciones en Geografía en 1° año. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

2.2.5. Calificaciones de 2° año en Lengua.

En 2° año, en Lengua, 48 alumnos obtuvieron nota 9; 45 alumnos, nota 8; 35 alumnos, 7; y, 7 alumnos calificaron con 10.

De los alumnos que desaprobaron en Lengua en 2° año, se aprecia que 15 de ellos tuvieron nota 6; 16 alumnos, 5; 9 alumnos con 4; 3 alumnos con nota 3; y, 2 alumnos con 2.

En resumen, aprobaron Geografía en 2° año 135 alumnos de la muestra; y, desaprobaron 45 alumnos.

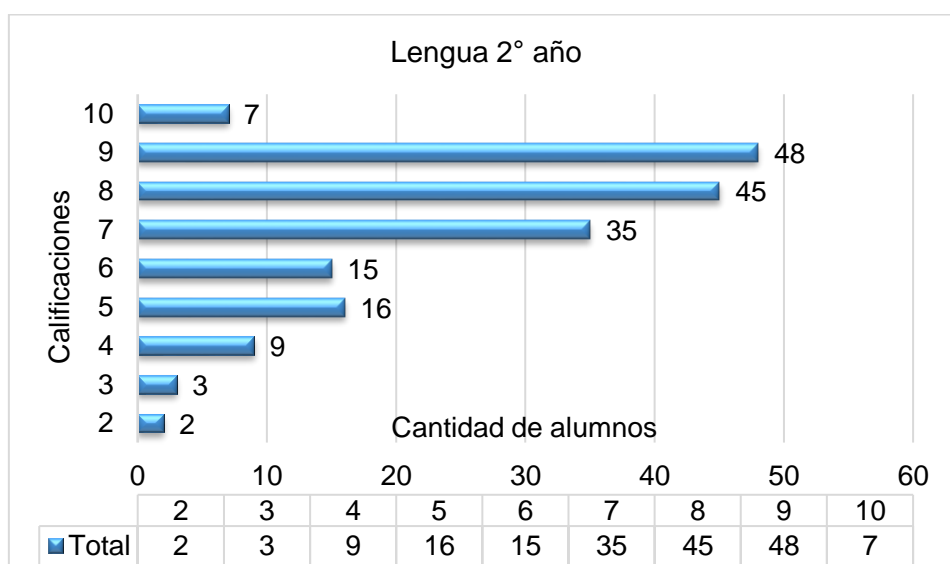


Gráfico 8. Cantidad de alumnos según las calificaciones de Lengua en 2° año. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

Por otro lado, el Gráfico 9 señala que en Lengua, en 2° año, el 44% de la muestra logró un rendimiento medio, 31% obtuvo un rendimiento alto; y, 25% bajo rendimiento. Es decir que el 75% de los alumnos aprobó y 25% desaprobó en Lengua en 2° año.

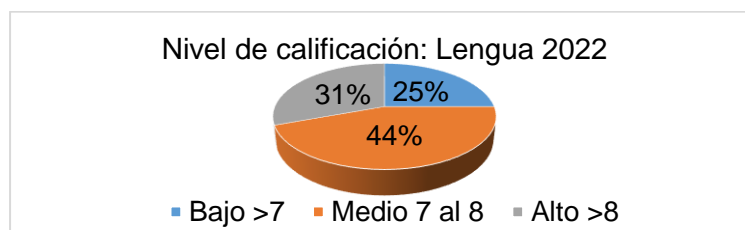


Gráfico 9. Porcentaje de nivel de calificaciones en Lengua en 2° año. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

2.2.6. Calificaciones de 2° año en Historia.

En Historia, en 2° año, el Gráfico 10 indica que 36 alumnos calificaron con nota 8; 34 con nota 9; 30 alumnos con 7; y, 17 alumnos con nota 10. Además, 8 alumnos obtuvieron 9,50; 11 alumnos, 8,50; 5 alumnos nota 7,50. El total de aprobados fueron 141 alumnos.

Los alumnos que desaprobaron en Historia en 2° año fueron con las siguientes notas: un alumno con nota 6,50; 4,50; 3,50; 2,50 y 1,50; 4 alumnos con nota 6; 8 alumnos con 5; 6 alumnos con nota 4; 9 alumnos con 3; y, 4 alumnos con nota 2. Desaprobaron un total de 39 alumnos.

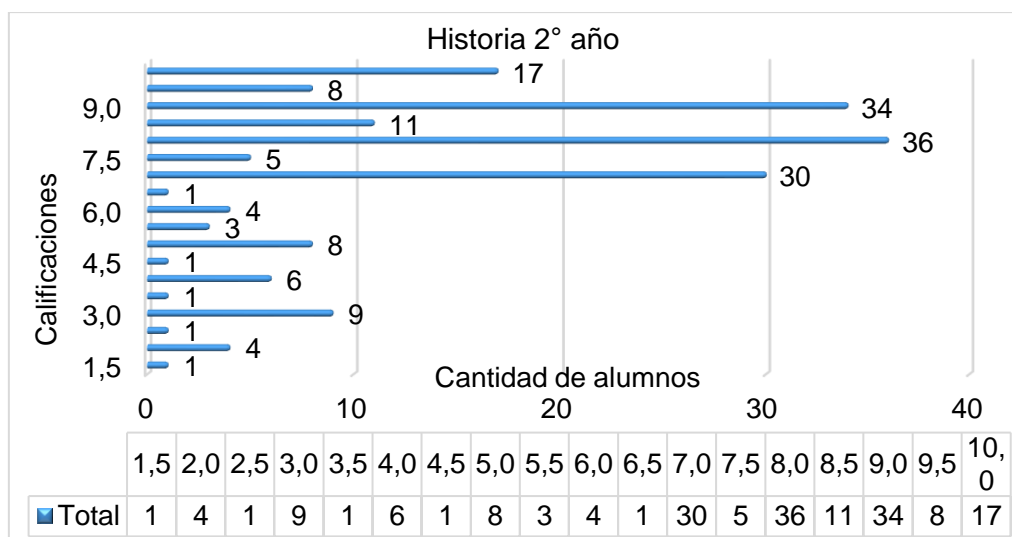


Gráfico 10. Cantidad de alumnos según las calificaciones de Historia en 2° año. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

Respecto al porcentaje de calificación de Historia en 2° año (Gráfico 11), 39% de los alumnos alcanzó un rendimiento medio y alto; mientras que el 22% obtuvo un bajo rendimiento. De ello se deduce que el 78% de los alumnos aprobó y el 22% desaprobó.

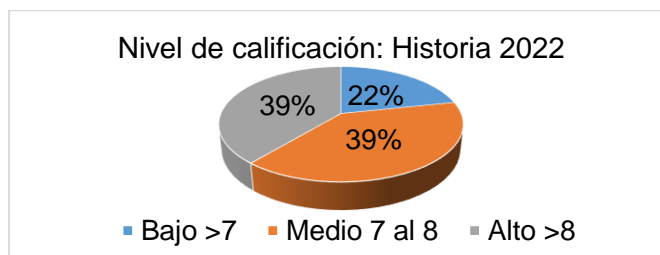


Gráfico 11. Porcentaje de nivel de calificaciones en Historia en 2° año. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

2.2.7. Desempeño en el rendimiento de la fluidez lectora.

En el gráfico 12, Cantidad de alumnos según Agrupamiento por Categoría de Desempeño en Rendimiento de Fluidez Lectora, se dividieron los grupos según “mejoraron”, “mantuvieron” o “empeoraron” la evolución de la fluidez lectora. Se puede apreciar entonces que:

1) 6 alumnos se destacan porque mejoran en la categoría de Básico a Medio, mientras que en las categorías de Crítico a Medio, de Medio a Avanzado y de Crítico a Básico solamente hay 1 alumno en cada una. Un total de 9 alumnos, correspondiente al 5% del total de la muestra.

2) En las categorías que se mantuvieron, 44 alumnos pertenecen a Medio, la más alta del grupo; 12 alumnos a Básico, 10 a Avanzado y 1 alumno a Crítico. Un total de 67 alumnos que corresponden al 37%.

3) Las categorías que empeoraron su evolución fueron de Medio a Básico, 50 alumnos, la más alta; de Avanzado a Medio, 29 alumnos; de Avanzado a Básico 16; y, de Medio a Crítico 7 alumnos. Un total de 102 alumnos que corresponde al 67%.

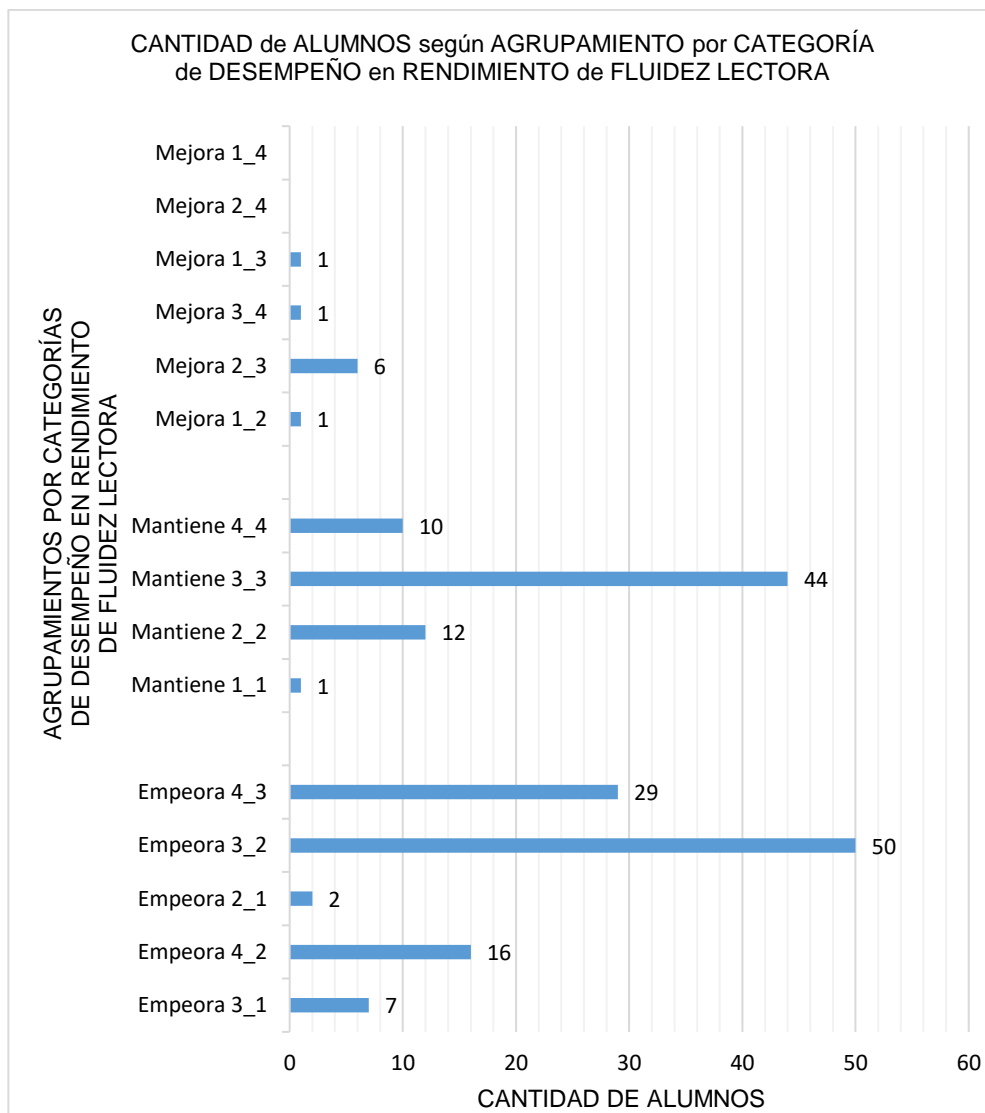


Gráfico 12. Cantidad de alumnos según Agrupamiento por Categoría de Desempeño en Rendimiento de Fluidez Lectora. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

2.2.8. Desempeño académico en Lengua según el rendimiento en fluidez lectora.

El gráfico 13 muestra una correlación directa entre la variación de promedios de Lengua y los rangos de variación de evaluación de fluidez lectora. Los alumnos que empeoran el rendimiento han tenido una ligera disminución de 0,1 punto en el promedio de Lengua. Los que mantienen han tenido una mejora 0,4 en el promedio de Lengua. Y aquellos que mejoran tienen un alto incremento de 1,3 puntos en el promedio de Lengua.

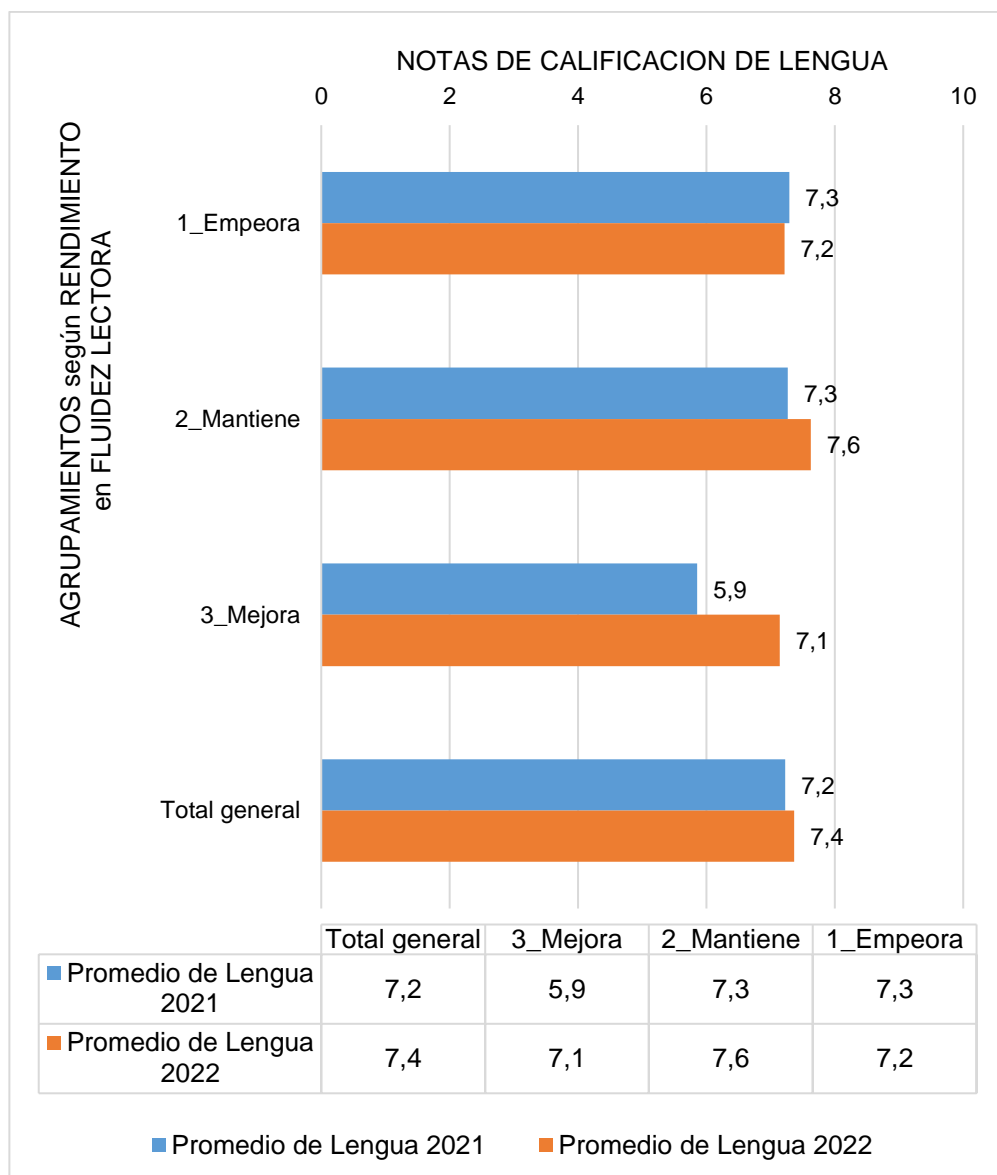


Gráfico 13. Promedio de Notas de calificación según Agrupamiento por Rendimiento en Fluidez Lectora y Año. Lengua. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

2.2.9. Desempeño académico en Geografía según el rendimiento en fluidez lectora.

En la asignatura Geografía solo se poseen datos del 2021. Se aprecia un buen rendimiento, homogéneo, en las notas de esa materia, sin grandes diferencias entre los que mejoran, mantienen y empeoran en el promedio de notas de Geografía.

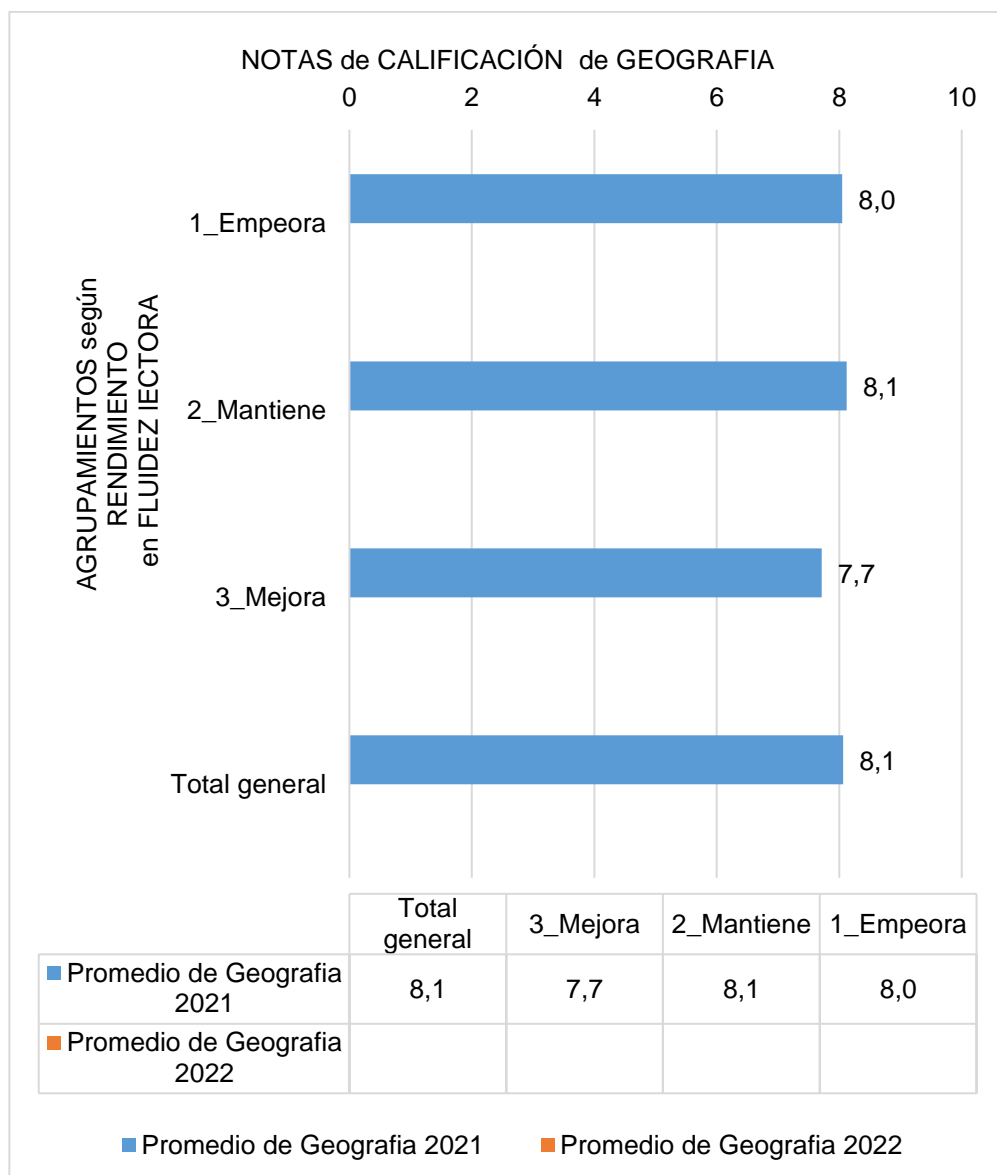


Gráfico 14. Promedio de Notas de calificación según Agrupamiento por Rendimiento en Fluidez Lectora y Año. Geografía. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

2.2.10. Desempeño académico en Historia según el rendimiento en fluidez lectora.

Los gráficos muestran un rendimiento en las notas de Historia bastante homogéneo, y una ligera variación negativa del año 2021 al 2022; algo más marcada en los alumnos que mejoraron la fluidez lectora (0,7 puntos).

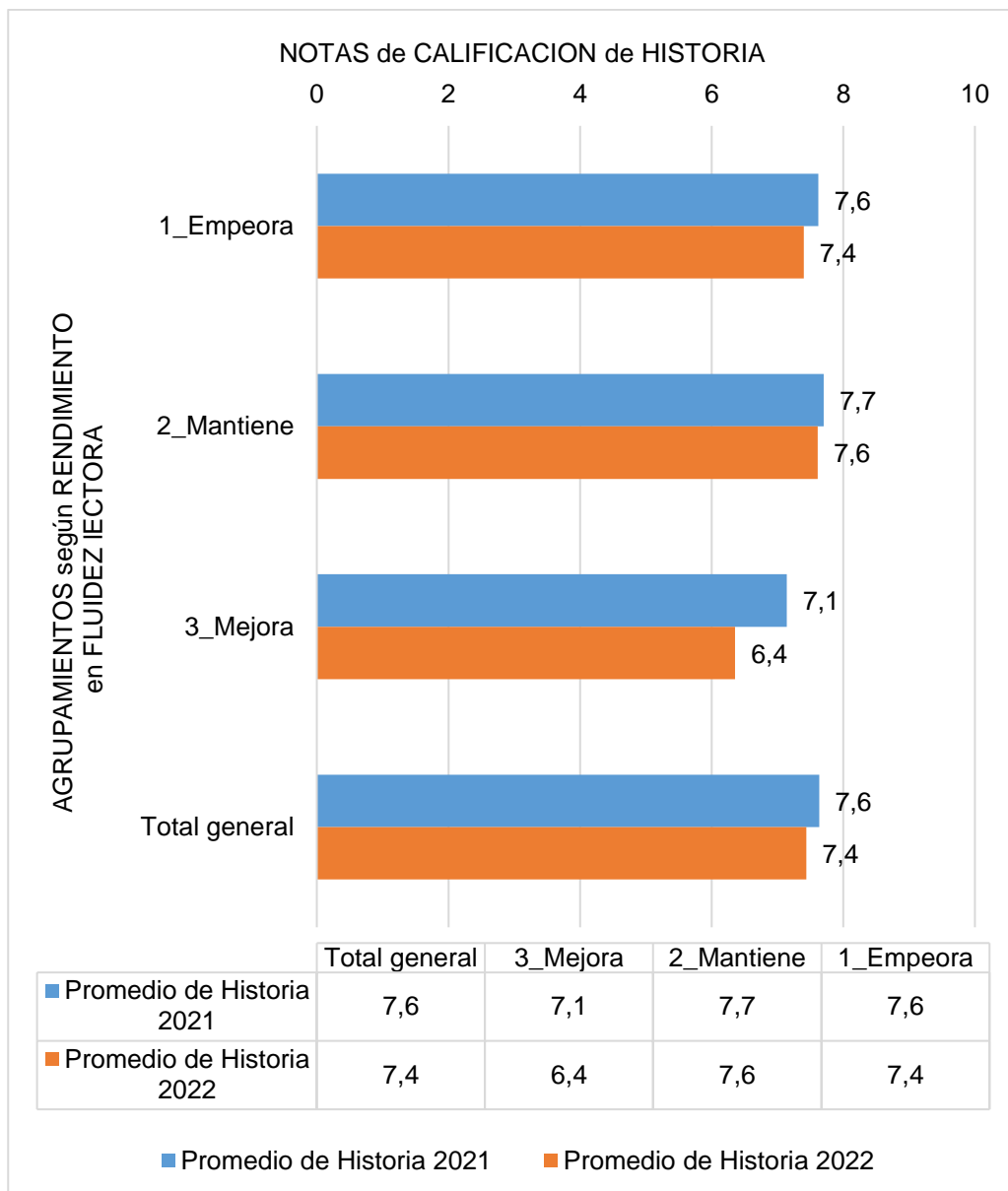


Gráfico 15. Promedio de Notas de calificación según Agrupamiento por Rendimiento en Fluidez Lectora y Año. Historia. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

2.2.11. Evolución del rendimiento académico en Lengua e Historia, de acuerdo al rendimiento en fluidez lectora

Se aprecia según la gráfica que existe correlación directa entre la variación de promedios de Lengua y los rangos de variación de evaluación de fluidez lectora. Los alumnos que empeoran el rendimiento han tenido una ligera disminución de 0,1 puntos

en el promedio de Lengua. Los alumnos que mantienen han tenido una mejora de 0,4 puntos en el promedio de Lengua. Y aquellos alumnos que mejoran tienen un alto incremento de 1,3 puntos en el promedio de Lengua.

Por otra parte, los promedios de Historia no muestran correlación, ni directa ni inversa. Esto da a entender que el rendimiento lector no estaría vinculado a la asignatura.

No se realiza variación de promedio de nota de la asignatura Geografía por contar solamente con la información de año 2021.

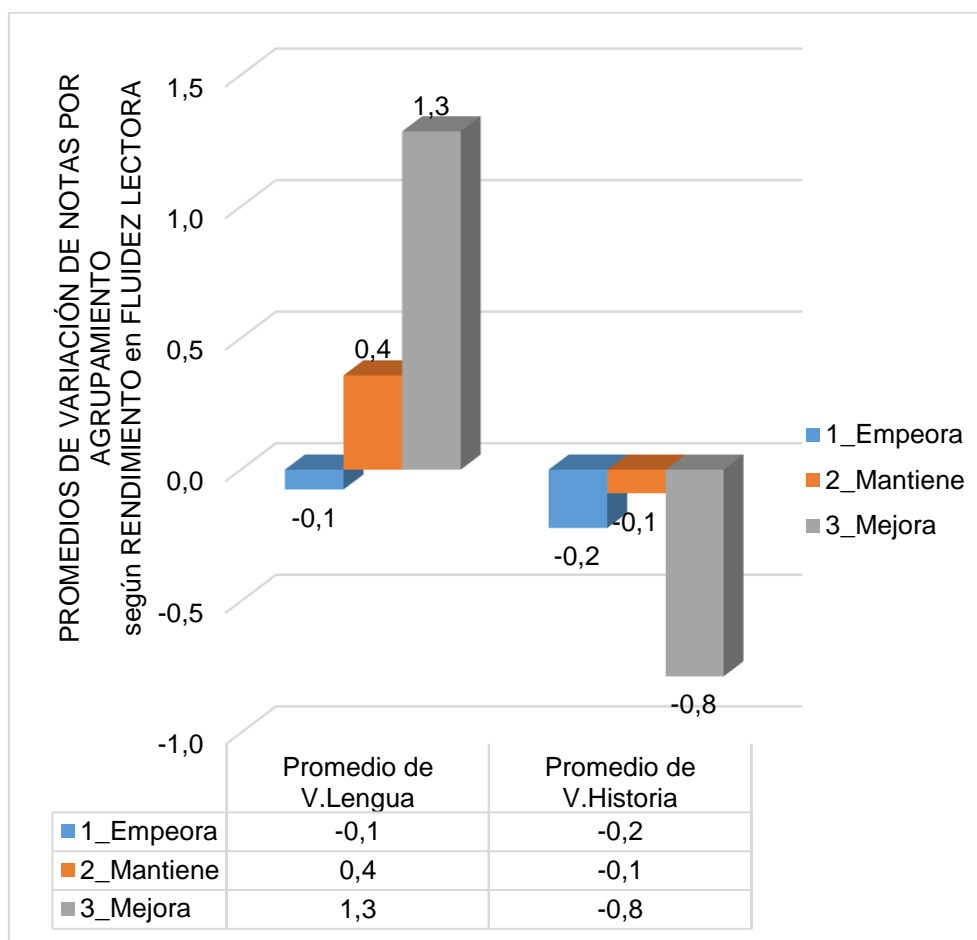


Gráfico 16. Promedios de Variación de Notas de Calificación por Agrupamiento según Rendimiento en Fluidez Lectora: Lengua e Historia. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

2.2.12. Registro de inasistencias según el rendimiento en fluidez lectora.

En cuanto a los días de inasistencias, se observa un marcado aumento en el año

2022, respecto al 2021. En cuanto al promedio de Inasistencia, en cada grupo, tampoco reflejan correlación. Los grupos que empeoran y mejoran tienen algo más de 10 días de inasistencias, y los que mantienen un poco menos de 10 días de inasistencia.

Cabe recordar que durante el año 2021 se aplicó el sistema de burbujas para la asistencia presencial: los alumnos debían concurrir a clases presenciales, semana por medio; cuando algún alumno presentaba síntomas de COVID 19, se aislaba a todo el grupo, pasando a tener clases virtuales. Por esta razón, ante la situación de pandemia, hay que tener en cuenta que los datos relevados constituyen solo una observación, y no sería correcto establecer causalidad.

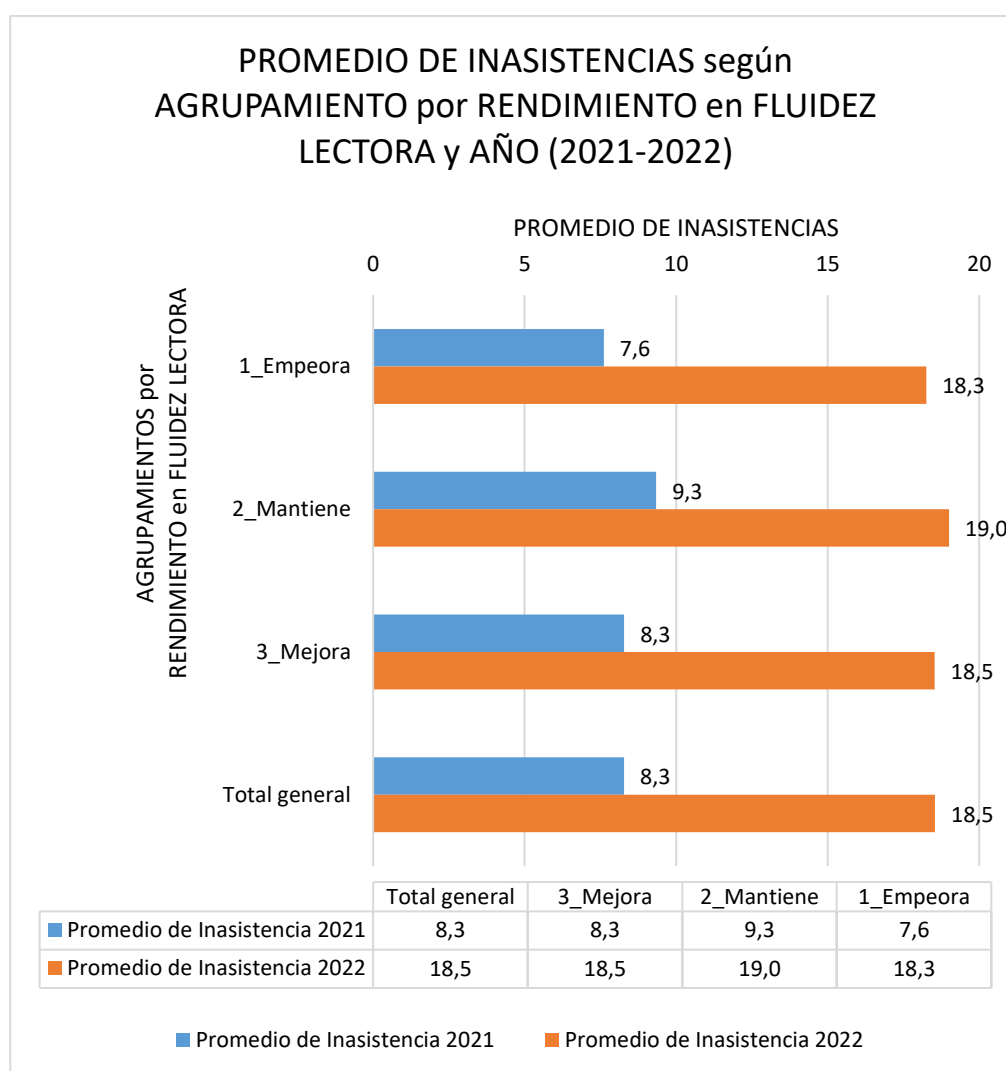


Gráfico 17. Promedio de Inasistencias según Agrupamiento por Rendimiento en Fluidez Lectora y Año (2021-2022). Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

2.2.13. Desempeño de las inasistencias en relación al rendimiento en fluidez lectora.

En los Gráficos 18 y 19 se observa una variación del promedio de inasistencias del 2021 al 2022, bastante alta y homogénea, en todos los agrupamientos de evolución de desempeño, según el rendimiento en fluidez lectora.

No obstante, se debe tener en cuenta lo expresado inicialmente: no resulta fiable realizar un análisis de variación de inasistencias de los alumnos, entre el 2021 y 2022, debido a la situación de pandemia y post pandemia.

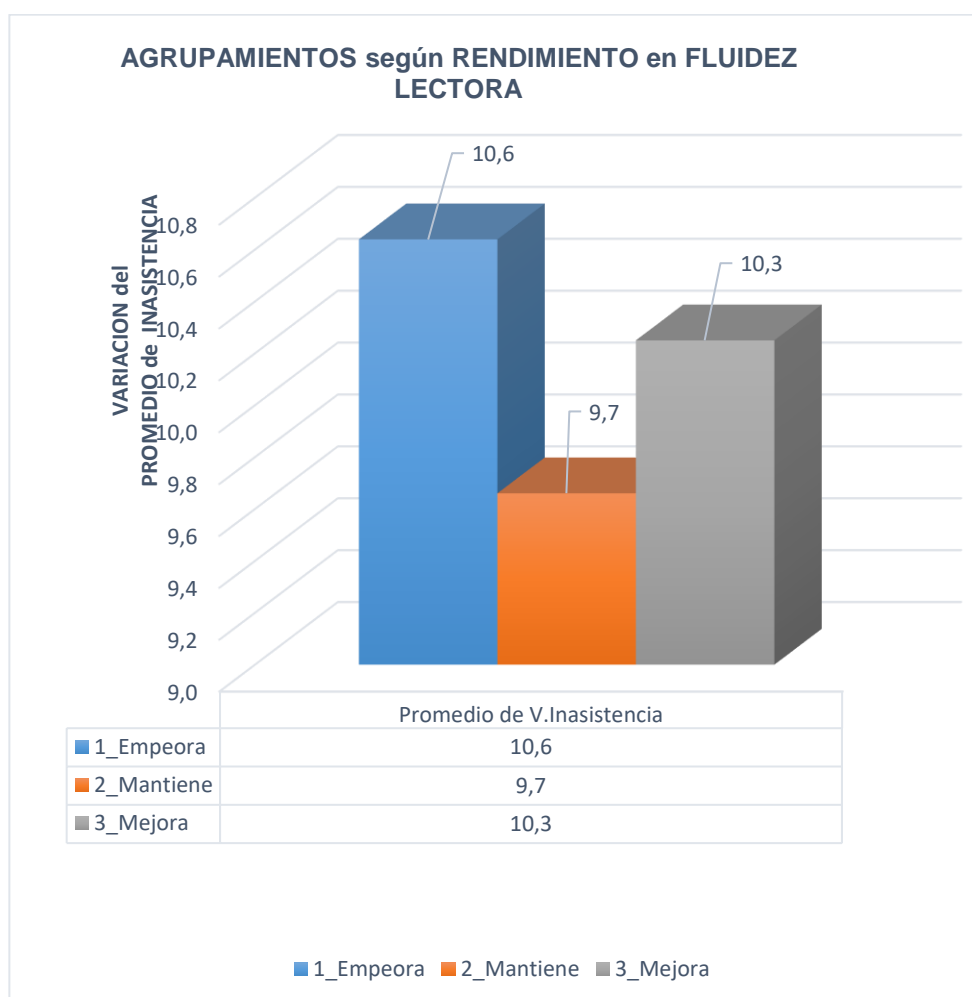


Gráfico 18. Variación de Inasistencia por Agrupamiento según Rendimiento en Fluidez Lectora. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

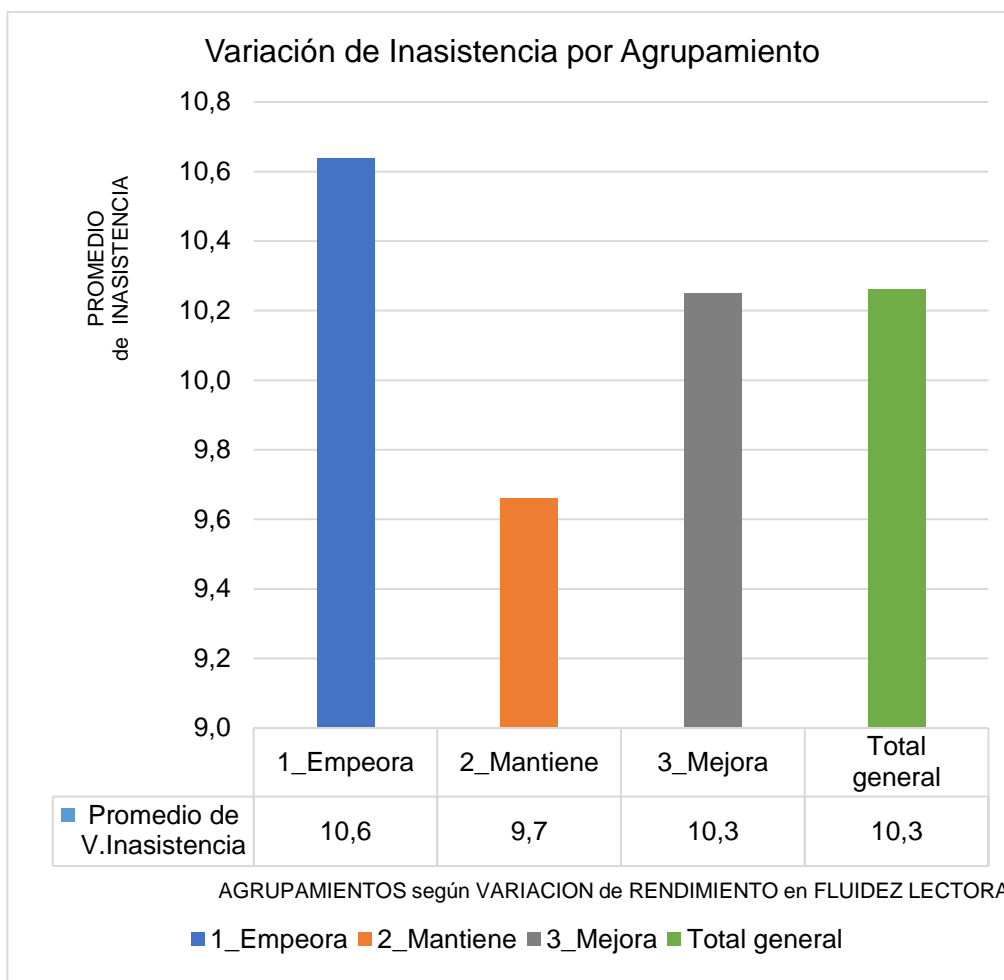


Gráfico 19. Variación de Inasistencia por Agrupamiento según Rendimiento en Fluidez Lectora. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

2.2.14. Rendimiento de Fluidez Lectora y Calificaciones.

En el promedio de notas según agrupamiento de categorías de desempeño en la fluidez lectora (Gráfico 20) se destacan:

1) Para el análisis, los grupos más grandes están en los que empeoran de 3 a 2 (Medio a Básico) y de 4 a 3 en un grado (Avanzado a Medio); y, en los que se mantienen en nivel Medio de fluidez lectora.

2) El segundo grupo en cantidad está entre los alumnos que pasaron de fluidez lectora Avanzada a Básica y los que pasaron de Avanzada a Media.

3) Se aprecian “cortes visuales” en los subgrupos de Crítico a Avanzado, de Básico a Avanzado y, Avanzado a Crítico. Esto se debe a que no hay información de alumnos para estas ocurrencias.

4) En la observación del primer grupo (los alumnos que empeoraron en fluidez lectora) se aprecia que paradójicamente mantuvieron buenos niveles de promedio de notas.

5) Los grupos centrales, correspondientes a los alumnos que se mantuvieron en el mismo nivel de fluidez lectora, muestran una correlación directa de notas; excepto el último grupo (aquellos alumnos con fluidez lectora Avanzada en ambos años) que tienen notas más bajas que los grupos que le preceden Crítico, (Básico y Medio) en Historia y Geografía. Este fenómeno no se aprecia en Lengua donde el rendimiento académico sigue siendo ascendente.

6) En el tercer grupo, aquellos alumnos que mejoraron en su nivel de fluidez lectora, llama la atención la poca cantidad de ocurrencias (solo 6 alumnos de 180, correspondiente a 3,3% del total). Hay una correlación directa de notas con el nivel de fluidez lectora (los que tienen bajo nivel de fluidez lectora también tienen bajas notas, los que tienen mediano nivel de fluidez tienen mejores notas). Excepto el rango de 1 alumno que mejoró de Medio a Avanzado que paradójicamente tiene menores calificaciones que los anteriores rangos de su grupo.

7) Habiendo descripto a los 3 grupos (aquellos alumnos que empeoraron, los que se mantuvieron y los que mejoraron en el nivel de fluidez lectora), se observa que el segundo y tercer grupo (los que se mantuvieron y los que mejoraron en nivel de fluidez lectora) registran comportamientos similares en los rangos, es decir que hay una correlación directa entre el nivel de fluidez lectora y el rendimiento en notas, excepto en el último rango (los grupos con nivel de lectura avanzado) que registra una caída en el rendimiento de notas, respecto a los rangos anteriores del mismo grupo.

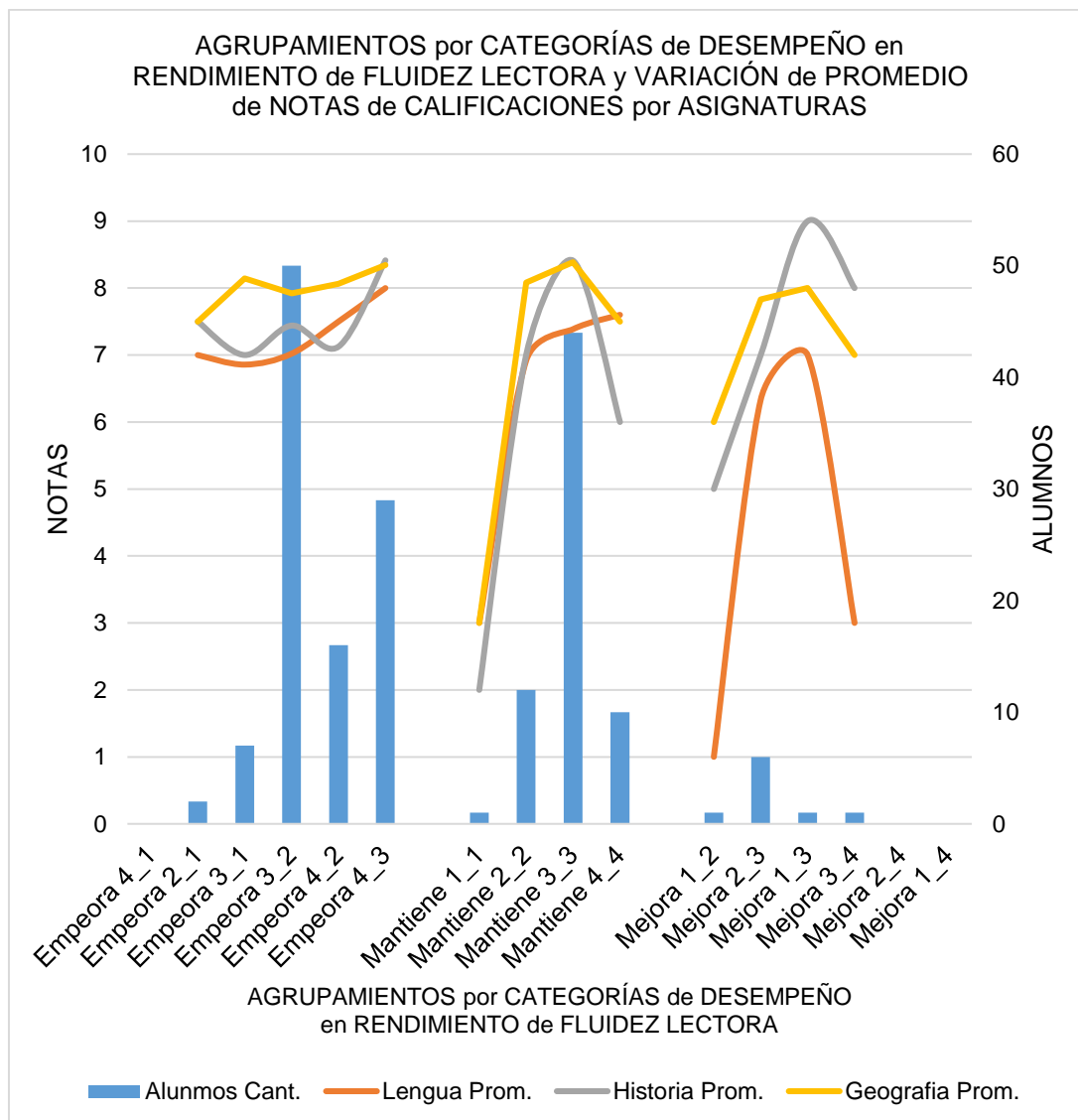


Gráfico 20. Resumen de Agrupamientos por Categorías de Evolución de Desempeño en Rendimiento de Fluidez Lectora y Variación de Promedio de Calificaciones por asignaturas: Lengua, Historia y Geografía. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

2.2.15. Inasistencias y Rendimiento en Fluidez Lectora.

A partir de la observación del gráfico se aprecia que las inasistencias durante el año 2022 fueron inferiores respecto al año 2021. Durante el 2022 se registró un alto índice de inasistencias, en todos los agrupamientos, tanto los que empeoraron, como los que se mantuvieron y aquellos alumnos que mejoraron en fluidez lectora.

También se aprecia que en la categoría de evolución de desempeño de fluidez

lectora que mejoró 2 niveles (de Crítico a Medio) la inasistencia es marcadamente baja, debido a la buena asistencia, valga la redundancia.

Por otra parte, aquellos alumnos que se mantuvieron en un nivel Crítico de fluidez lectora, tanto en 2021 como 2022 registraron un alto índice de inasistencias.

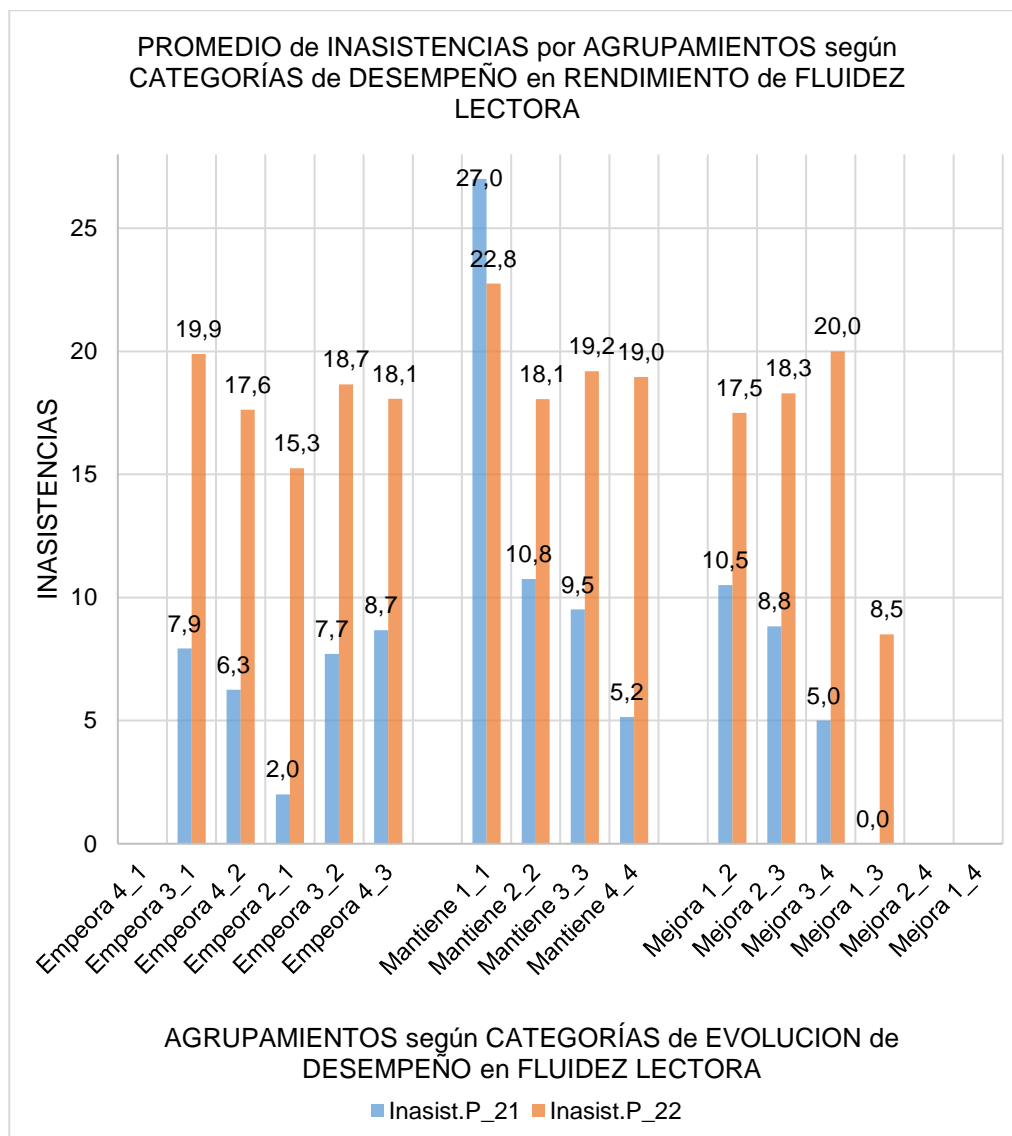


Gráfico 21. Resumen de Promedio de Inasistencias por Agrupamiento según Categorías de Evolución de Desempeño en Rendimiento de Fluidez Lectora. Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa – DGE.

Nota: Se aclara que en 2021, los alumnos asistieron hasta mitad de año, con el sistema de burbujas, por la pandemia de COVID 19, alternándose cada burbuja una semana, por lo que el gráfico de inasistencias puede verse sesgado.

III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante los primeros años de la educación secundaria, se plantea la necesidad de que los alumnos hayan adquirido una buena automatización de la lectura en el nivel primario, que les facilite la comprensión de los textos de estudios propios del nivel. Los currículos de nivel secundario presentan textos académicos que requieren un nivel de comprensión lectora en el que algunos alumnos pueden presentar dificultad, y cuya problemática se asocia a deficiencias en los procesos lectores. Se considera que la falta en la práctica lectora produce inadecuada comprensión de lo leído. En investigaciones realizadas precedentemente, se refleja la importancia de considerar y estimular la lectura mecánica para lograr un buen nivel de comprensión lectora, dado que esta dará acceso al aprendizaje de las materias.

A lo largo del estudio se ha podido responder a interrogantes acerca de la relación entre la fluidez lectora y el rendimiento académico por materias, la relación que hay entre un bajo rendimiento académico y un alto nivel de inasistencias.

De esta manera, se puede afirmar que fue posible alcanzar los objetivos propuestos en la investigación. En cuanto a los objetivos generales, se indagó la relación entre fluidez lectora y rendimiento académico; también, se hizo una aproximación al conocimiento de la relación real entre el rendimiento académico y la comprensión lectora, en el nivel secundario. Asimismo, en relación a los objetivos específicos establecidos, se pudo conocer el nivel de fluidez lectora de los estudiantes que asisten a 2° año de una escuela secundaria, de gestión estatal, del microcentro de Mendoza, durante el periodo 2021-2022; así como también, se determinó el nivel de rendimiento académico por materias y, se analizó la cantidad de inasistencias de los mismos alumnos, durante sendos periodos escolares.

También se debe tener en cuenta que el relevamiento de datos se realizó al acabar la pandemia, bajo circunstancias inusuales para los alumnos, pudiendo verse alterado su rendimiento académico por la situación coyuntural.

La hipótesis de este estudio plantea que a mayor nivel de fluidez lectora se corresponde mejor rendimiento académico por materias, que podría tener su fundamento en la comprensión lectora; en los alumnos de 2° año, de una escuela de educación secundaria del microcentro de Mendoza, de gestión estatal. La revisión bibliográfica señala que la comprensión lectora debe ser trabajada siguiendo ciertas pautas desarrolladas en el marco teórico, para que los alumnos logren un nivel adecuado de comprensión. También se analiza que los procesos lectores se dan de distinta manera en cada individuo, por lo que se hace necesario priorizar la comprensión lectora, en lugar de la fluidez en el nivel secundario.

De acuerdo a los datos obtenidos, se observa que existe una correlación positiva

entre fluidez lectora y el promedio de notas de Lengua; sin embargo, no se observa correlación con las notas de Historia y, no se pudo establecer la relación con Geografía porque los datos de 2° año no fueron recibidos.

También, se aprecia un notable rendimiento positivo en pocos alumnos del grupo que mejoró en fluidez lectora, lo que permite inferir que dicha mejoría podría deberse al entrenamiento en la habilidad. Además, los alumnos que se mantuvieron en el mismo nivel de fluidez lectora de un año al otro, también reflejan un promedio de notas similar en las materias Lengua, Historia y Geografía, corroborando la hipótesis de que la práctica de la habilidad lectora incide en el rendimiento académico.

Del análisis, se observa que el grupo de alumnos que empeoraron en fluidez lectora, paradójicamente mantuvieron buenos niveles de promedio de notas. De ello, se intuye que la disminución en la fluidez lectora podría redundar en una mejor comprensión lectora. Asimismo, los alumnos que se mantuvieron en el mismo nivel de fluidez lectora, muestran una correlación directa de notas; excepto el grupo de alumnos con fluidez lectora avanzada en ambos años, que obtuvieron notas más bajas que los alumnos que habían alcanzado niveles críticos, básicos y medios, en Historia y Geografía. Este fenómeno no se aprecia en Lengua donde el rendimiento académico sigue siendo ascendente. Se infiere que las materias que requieren mayor nivel de comprensión lectora (Historia y Geografía) en un nivel de fluidez lectora avanzado, puede producir descenso de notas debido a que en este nivel hay menor rendimiento en los procesos que implican la comprensión lectora.

Respecto de las inasistencias, se destaca que los alumnos que se encontraban en nivel Crítico de fluidez lectora durante los dos años, también presentaron mayor cantidad de días de inasistencias. Por último, se aprecia un ligero descenso, de un año al otro, en el rendimiento del nivel de fluidez lectora (de Avanzado a Medio y de Medio a Básico), en alumnos que empeoraron, equivalente a 104 alumnos de un total de 180 alumnos, lo que representa el 58% de la muestra.

En conclusión, del presente estudio se puede inferir que existe una relación entre la fluidez lectora y el rendimiento académico. No obstante, es importante en el nivel secundario priorizar y trabajar puntalmente las habilidades que favorecen una mejor comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2014). TCL-II. Test Leer para Comprender II. Evaluación de la Comprensión de textos. *Para 1°, 2° y 3° curso de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Rossana, D., & Cornoldi, C. (2009). La Comprensión de Textos desde un Enfoque Multicomponencial. El test "LEER PARA COMPRENDER". *Ciencias Psicológicas*, III(2), 193-200. ISSN 1688-4094.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2014). *Programa Leer para Comprender. Desarrollo de la Comprensión de Textos. Libro teórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Aguilar Quero, A.; Hess, J. (2018). *Relación entre el ejecutivo central, sus funciones y los procesos de lectura y escritura. Tesis de grado*. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Avila. Recuperado desde: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/568>
- Barcia, P. L. (marzo-abril de 2023). La educación desde el asombro y del aprendizaje procesal en el marco de la Laudato Si. *Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA)(119)*, 5-6. Recuperado desde: http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/10221/CEA_marzo_abril_2023.pdf
- Benitez, M. (2017). *Comprensión lectora, memoria de trabajo e inhibición en niños de 8 y 9 años. Tesis de Licenciatura*. Buenos Aires: UCA. Recuperado desde: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/573>
- Blakemore, S. & Frith, Uta (2010). *Cómo aprende el cerebro*. Londres. Grupo Planeta. ISBN 8434453053, 9788434453050
- Borzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A.. & Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Programa Infancia y Desarrollo Red de Apoyo Escolar. Equipo de Trabajo e Investigación Social. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.

Defoir Citoler, S., Serrano Chica, F., & Gutierrez Palma, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis. ISBN: 978-84-907775-5-8

Defoir, S. (2015). Cómo mejorar la lectura. *Mente y cerebro*(70), 16-23.

Difabio, H. (2005). *Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario. Tesis de Doctorado*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado desde: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4624/difabiocompcomprtextnivuniv.pdf

Dirección General de Escuelas. (2020). *Portal Educativo Mendoza*. Programa de Fluidez. Recuperado desde: <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/Primaria-Fluidez-lectora-hacia-la-comprensio%CC%81n-Jornadas-Institucionales-2020.pdf>

Dirección General de Escuelas. (2022). *Fluidez Lectora. Plan Lectura y Escritura de Mendoza*. Recuperado desde: <https://www.mendoza.edu.ar/fluidez-lectora/>

Dirección General de Escuelas. (2022). Resol-2022-1850-DGE - Anexo V. *Regimen Académico Secundaria*. Mendoza. Recuperado desde: <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2022/05/ANEXO-V-RESOL-2022-1850-E-GDEMZA-DGE-REGIMEN-ACADEMICO-SECUNDARIA.pdf>

Espinoza, V., & Rosas, R. (octubre de 2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva Educativa*, 58(3). doi: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.955>

Espinoza, V., & Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de adquisición del lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva vocacional*, 58(3), 23-45. doi: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.955>

Ferrada Quezada, N. (2015). *Programa de Fluidez Lectora con escolares disléxicos chilenos. Tesis de doctorado*. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y

Diagnóstico en Educación. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Figiacone, S. R. (2021). *Aprender para Enseñar. Enseñar para Aprender. Claves para entender el proceso de aprendizaje y Estrategias para potenciarlo desde la enseñanza*. Buenos Aires: Neuroeduca.

Flores Macías, R. d., Otero de Alba, A., & Lavallée, M. (enero - marzo de 2010). La formación de lectores en secundaria mediante un software educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 113-139. Recuperado desde: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a7.pdf>

Fox, P. (1979). Reading a whole brain function. *Lectura y Vida*, 33(1), 7-14. Recuperado desde: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n3/02_03_Fox.pdf

Fumagalli, J., Barreyro, J. P., & Jaichenko, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y comprensión de textos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 163-186. ISSN 2362- 6194 - Recuperado desde: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/85066/CONICET_Digital_Nro.e5488076-0712-49d5-92c6-4235d6ab767d_A.pdf

Gago, R. (2021). *Trabajo de Investigación Final. La comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento*. Mendoza: UCA. Recuperado desde: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12342/1/compreesion-lectora-incidencia-rendimiento.pdf>

Gottheil, B., Brenlla, M., Barreyro, J., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Bounsanti, L., . . . Molina, S. (2019). Eficacia del programa "Lee Comprensivamente" para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 99-111. doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed.)*. Mc Graw Hil Education.

- Marina, J. Metamorfosis. *Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*. Nº 1. Diciembre, 2014. Págs. 21-36. ISSN-e 2341-278X. Recuperado desde: Bases neurológicas del nuevo paradigma adolescente - Dialnet (unirioja.es)
- Oliva Delgado, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 239-254. Recuperado desde: <https://psicopedia.org/wp-content/uploads/2014/06/Riesgos-en-la-adolescencia.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. (julio de 2015). *Pan American Health Organization*. Recuperado desde: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/54210>
- Ortiz Abollaneda, M. (2017). *Programa de comprensión lectora para estudiantes de segundo año de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de San Juan de Miraflores. Tesis de Maestría*. Universidad Ricardo Palma, Escuela de Posgrado, Perú. Recuperado desde: <https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/1527/MORTIZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pearson, M. R. (2020). *Una forma diferente de aprender. Tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Pearson, R. (2017). *Dislexia: una forma diferente de leer*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivera Portillo, M. G. (2012). *Primer Congreso de Educación. "Construyendo inéditos viables". Los adolescentes de la escuela secundaria: contexto rural, urbano y urbano marginado*. México. Recuperado desde: http://cie.uach.mx/cd/docs/area_05/a5p30.pdf
- Rodríguez Mendieta, A. (2017). ¿Qué hace la lectura al cerebro adolescente? *Revista Papeles*, 9(17), 11-22. ISSN 0123-0670
- Senger, C., & Richard, F. (2020). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las diferentes orientaciones de la escuela secundaria del departamento de Paraná [en línea]*. Tesis de grado. Universidad Católica Argentina. Facultad

Teresa de Avila. Recuperado desde:
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10914>

Serafini, M. T. (1997). *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Titivillus, Ed. Lectulandia.

Soria, A. P. (2014). *Factores familiares y comunitarios ante el fenómeno del ausentismo de los alumnos de 1° y 2° año de la escuela "Juan Draghi Lucero"*. Mendoza: Universidad del Aconcagua. Recuperado desde:
http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/729/tesis-5400-factores.pdf

Suarez, V. A. (2022). *Factores sociodemográficos asociados al ausentismo escolar en estudiantes de escuelas secundarias estatales de Bahía Blanca en el año 2019*. Universidad Nacional del Sur, de Ciencias de la Educación. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur. Recuperado desde:
<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/6053>

Tabullo, A. J., Pithod, M., & Moreno, C. B. (2020). Associations between reading, comprehension, print exposure, executive functions and academic achievement in argentinean university students [en línea]. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 20(2). Recuperado desde:
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13511>

TEA Ediciones. (2016). Ficha Técnica. Recuperado desde: (PDF) PROLEC-SE-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato - Revisada (researchgate.net)

UNESCO, (2022). El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en Lectura. ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?. Recuperado desde:
https://es.unesco.org/sites/default/files/niveles_de_aprendizaje_-_lectura.pdf

Vallés Arándiga, Antonio (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*, Universidad de Alicante, España, Departamento de Psicología de la Salud, Versión online. ISSN 2233-7666. Recuperado desde: *Comprensión lectora y procesos psicológicos* (bvsalud.org)

Zabaleta, V., Roldán, L. A., & Barreyro, J. P. (2021). Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria. (C. M. A.C., Ed.) *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 575-594. Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/journal/140/14069006011/html/>

Zabaleta, V., & Roldán, L. A. (2017). Lectura y comprensión al inicio de la escolaridad secundaria: aportes papara la orientación educativa. *Orientación y sociedad*, 17, 15-33. ISSN 1851-8893