



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

LA LECTURA EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL. UNA REVISIÓN SOBRE LAS TENDENCIAS DE ESTUDIO

Autora: Zuleima López

zuleylopez80@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-4253-8749>

Instituto Pedagógico de Mejoramiento Profesional del Magisterio

Mérida – Edo. Mérida. Venezuela

PP. 49-75





LA LECTURA EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL. UNA REVISIÓN SOBRE LAS TENDENCIAS DE ESTUDIO

Autora: Zuleima López

zuleylopez80@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-4253-8749>

Instituto Pedagógico de Mejoramiento Profesional del Magisterio

Mérida - Edo. Mérida. Venezuela

Recibido: Septiembre 2024

Aceptado: Diciembre 2024

Resumen

El propósito de este artículo es analizar las tendencias y perspectivas de la investigación sobre la lectura en educación media general. Se llevó a cabo una revisión sistemática de las publicaciones realizadas entre 2013 y 2023. Se revisó un total de 31 documentos. Se establecieron seis (6) tendencias de investigación: (a) los estudiantes como lectores, (b) niveles de competencias de lectura y rendimiento académico, (c) lectura y TIC: atención de las nuevas realidades, (d) prácticas docentes para la enseñanza de la lectura, (e) la lectura en las disciplinas o asignaturas, y (f) saberes, concepciones o creencias de los docentes sobre la lectura. Asimismo, se encontraron lagunas del conocimiento referentes a estudios que aborden la lectura desde la literacidad discursiva, por lo que no se aprecia el interés por conceptos asociados (géneros discursivos, comunidades discursivas u organización retórica de los textos), tampoco se enfatiza el papel epistémico de la lectura. **Palabras clave:** Lectura, educación media general, alfabetización discursiva, tendencias de estudio.

READING IN GENERAL MIDDLE EDUCATION. A REVIEW OF STUDY TRENDS

Abstract

The purpose of this article is to analyze the trends and perspectives of research on reading in general secondary education. A systematic review of publications made between 2013 and 2023 was carried out. A total of 30 documents were reviewed. Six (6) research trends were established: (a) students as readers, (b) levels of reading skills and academic performance, (c) reading and ICT: attention to new realities, (d) teaching





practices for reading development, (e) reading in disciplines or subjects, and (f) knowledge, conceptions or beliefs of teachers about reading. Likewise, gaps in knowledge were found regarding studies that address reading from a discursive literacy perspective, so there is no interest in associated concepts (discursive genres, discursive communities or rhetorical organization of texts), nor is the epistemic role of reading emphasized.

Key words: Reading, general secondary education, discursive literacy, study trends.

Introducción

La lectura se puede encontrar en los diferentes contextos, niveles educativos y en las diversas etapas del ser humano. Es una tarea compleja que implica el reconocimiento de las ideas principales en cualquier texto, las señales que dejan ver los contenidos y la finalidad del escritor; al igual que los elementos lingüísticos y discursivos empleados, la estructura de las ideas, el género y los tipos de texto, los términos utilizados, el estilo, lo expreso y lo entredicho; la reflexión en torno al contexto sociocultural y las realidades contextuales en las que se construyó el texto; así como la actitud crítica y reflexiva frente a lo leído. Aparte de todo esto, urge el desarrollo de la capacidad para evaluar la calidad y confiabilidad de las informaciones que circulan en el mundo digital.

La comprensión de la lectura se ha estudiado desde los enfoques lingüísticos o psicolingüísticos hasta los socioculturales, en los cuales se enfatiza el contenido del texto, los procesos cognitivos que experimenta el lector o el influjo de la cultura y la sociedad en la comprensión. Con el transitar del tiempo se han observado avances teóricos, didácticos, metodológicos, sociales y tecnológicos, tanto en materia de aprendizaje en general como en la lectura en particular.

Con base en el enfoque sociocultural, el acto de leer se entiende como un ejercicio práctico y contextualizado, ya que los significados textuales construidos por el lector tienen una raíz social y el discurso presentado da cuenta también de la interpretación del mundo por parte de los sujetos lectores (Cassany, 2006; 2003). En el marco de esta orientación, la *Literacidad Disciplinar* entiende la lectura como un proceso ubicado en



áreas específicas con sus prácticas lingüísticas y discursivas exclusivas y con valores y concepciones que les son inherentes (Sandoval y Zanoto, 2022).

Esta actividad sociocultural ha sido objeto de estudio en todos los niveles del sistema educativo, desde el ámbito local hasta el ámbito mundial. Específicamente, en el espacio universitario, se señala que durante los primeros años de escolaridad los estudiantes leen los textos que les asigna el docente sin reflexionar sobre su importancia o el objetivo por el que los deben leer. Además, presentan limitaciones para organizar el discurso al que se enfrentan, a esto se añade la poca evidencia en cuanto al acompañamiento en ese proceso académico. (Estienne y Carlino, 2004; Carlino, 2008).

Pero resulta paradójico que se les soliciten tareas de lectura y escritura complejas, aun cuando no han sido preparados para cumplir esas exigencias; además, tampoco los profesores universitarios suelen querer asumir este compromiso; pues existe un cierto acuerdo tácito o expreso con respecto a que la enseñanza de la lectura y la escritura incumbe a niveles de escolaridad previos al universitario. Esta consideración, igualmente, se presenta en educación media general, nivel en el cual se piensa que la enseñanza de la lectura corresponde a la educación primaria; adicionalmente, se asume que esta tarea concierne a los docentes del área de castellano.

En medio de esta controversia, son numerosos los estudios llevados a cabo sobre la lectura en este nivel, sean relacionados con el propio proceso de lectura, la lectura por parte de los estudiantes o la práctica pedagógica de los docentes para la enseñanza de esta actividad del lenguaje. En este sentido, el propósito de este artículo es *analizar las tendencias y perspectivas de la investigación sobre la lectura en educación media general*. Para tal fin, se llevó a cabo una revisión sistemática de las publicaciones realizadas en un periodo de 10 años (2013 a 2023).

Cabe destacar que este nivel presenta variaciones en su denominación, según los distintos países, incluso, cuenta con modalidades. En España, la Educación Media está conformada por Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato; en República Dominicana, es nivel secundario; en múltiples países se conoce como Educación



Secundaria (Argentina, México; Paraguay); en Chile se denomina Enseñanza Media; en Colombia, la Educación Secundaria se divide en Educación Básica Secundaria y Educación Media, por citar algunos casos. Para efectos de este artículo, la educación media general se entiende como el nivel educativo posterior a la educación primaria, que comprende cinco (5) años de escolaridad (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017).

Metodología

La metodología consistió en un estudio bibliográfico caracterizado por la búsqueda, procesamiento, resumen y valoración de las contribuciones tanto teóricas como empíricas producidas en una disciplina particular, con el fin de determinar qué y cómo ha sido abordado un tema (Randolph, 2009). Estas revisiones sistemáticas favorecen el establecimiento de tendencias y vacíos en el conocimiento (Castro Rodríguez, 2022), por lo que aportan elementos para nuevas indagaciones y marcan pautas para la investigación desde otras perspectivas.

Se acudió a bases de datos como Google escolar, Dialnet o Scielo y a repositorios digitales, nacionales e internacionales, para la búsqueda de estudios producidos en un lapso de diez (10) años, desde 2013 hasta 2023, en países de América Latina y España. Para tal fin, se consideraron las siguientes palabras clave: “lectura en educación media general” y “lectura en secundaria o bachillerato” (pues en otras latitudes se conoce así este nivel de escolaridad). Como criterios de inclusión se establecieron los siguientes: a) tesis doctorales y artículos de investigación teóricos o empíricos; b) estudios del nivel de educación media general, bachillerato o secundaria; c) trabajos escritos en español; d) publicaciones entre 2013 y 2023; y e) estudios que tuvieran en el título o el resumen las palabras claves escogidas.

La depuración de los artículos, según el rango de tiempo o que no cumplieran con los criterios señalados, arrojó un total de 31 artículos. Para su procesamiento, la información se organizó en cuanto a objetivos, fundamentos teóricos, metodología y resultados. La revisión y asociación de los contenidos permitió establecer la existencia de seis (6) tendencias de investigación que abordan la lectura en educación media general.



Los estudiantes como lectores

En esta tendencia se enfatizan factores de carácter individual como los afectos y las motivaciones, que guían y controlan el interés, la dedicación y la consecución de los propósitos de lectura, puesto que se ha evidenciado que las “actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante” (García Bacete y Betoret, 2002, p. 25).

Por lo tanto, se hace referencia a las dudas de los estudiantes en cuanto a la eficacia de sus competencias como lectores, lo cual limita la práctica de la lectura; a la escasa valoración de la lectura, hecho que incide en la motivación, el desempeño y el manejo de fuentes; y a la falta de curiosidad lectora provocada por la escasa motivación (Zambrano y Rivadeneira, 2023).

También se describen elementos como gestión del tiempo y el espacio, apreciación de la lectura, lectura colaborativa, lectura por elección libre o de opciones dadas, prácticas en el contexto familiar o personal, dinamización de actividades, situación económica, rendimiento académico o lectura a través de medios tecnológicos. En virtud de la naturaleza multifactorial del constructo comprensión de lectura, en esta línea de estudio se visualizan elementos como: valor y trascendencia de la lectura; curiosidad, gusto y actitud del lector; prestigio adquirido según los hábitos lectores; disciplina, hábitos, esfuerzo, autoconcepto e imagen, actitud de autoeficacia y autopercepción de competencias para alcanzar metas y objetivos de lectura.

Para fomentar la motivación de los estudiantes se requiere de formación profesional y hábitos de lectura. No obstante, hay acuerdo en cuanto a que estos no poseen suficiente formación en materia de lectura ni cuentan con hábitos de lectura arraigados, lo que conlleva a adoptar una visión simplista de proceso de lectura y al desconocimiento de los principios teóricos y didácticos de la lectura, que son necesarios para una enseñanza de calidad (Díaz, Echegoyen, y Martín-Ezpeleta, 2022).





La motivación reviste gran relevancia debido a sus vinculaciones con el desempeño escolar, las habilidades de lectura y el rendimiento académico. En efecto, Avendaño (2017) expresa que “Leer implica, bajo esta mirada, una construcción cognitiva que se encuentra rodeada de factores motivacionales que generan el interés en un texto y en la propia actividad de lectura” (p. 3).

Se observa, igualmente, una prolífica indagación sobre hábitos lectores, dada su importancia académica y social. De hecho, en el contexto español, se plantea que su impulso forma parte de las políticas públicas nacionales (Vega, 2022). En tal sentido, se hacen mediciones en torno a los hábitos, por lo que estos estudios son, normalmente, de corte cuantitativo (Vega, 2022; Artola et al., 2021) o mixto (Soldevilla, 2019; Zambrano y Bravo, 2021; Palma y Vera, 2022). De manera que en la obtención de los resultados han sido decisivos los datos numéricos y los instrumentos *ad-hoc*, tal como el de Artola et al. (2021). Estos autores efectuaron una investigación con el propósito de validar un instrumento (ACTIM-LEC) para la medición de factores asociados con la lectura recreativa (actitudes, motivación, percepciones, preferencias e intereses lectores) en preadolescentes y adolescentes. Sin embargo, convenimos que se viven las consecuencias perjudiciales desencadenadas por el interés y énfasis en las cifras, lo que resta lugar para la comprensión cualitativa del fenómeno (González, 2008).

Entre los factores que provocan la escasez de hábitos lectores, los docentes mencionan la falta de motivación, la irresponsabilidad en el desarrollo de esta actividad del lenguaje y el uso excesivo de las redes sociales (Palma y Vera, 2022). Esta carencia limita la actitud crítica, restringe la capacidad comprensiva, reflexiva y argumentativa, al tiempo que disminuye el potencial para construir significados en distintas áreas (Zambrano y Bravo, 2021). Dado que los hábitos de lectura se relacionan con la motivación como un elemento potenciador, se proponen diversas estrategias, medidas, proyectos y modelos para incrementarla.

Es así como Palma y Vera (2022) señalan que los talleres constituyen una estrategia útil para impulsar los hábitos de lectura. Por lo tanto, plantean una estrategia metodológica conformada por diez talleres compuestos por lectura de textos poéticos y





narrativos (cuentos, fábulas), historias para la vida, lectura en línea, dibujos, blogs, aparte de otras actividades. Vega (2022), resalta la necesidad de evolucionar hacia modelos de lectura más congruentes con el fenómeno de la multipantalla, la utilidad de elegir géneros y temas de lectura bien de manera libre o a partir de listas de opciones, la gestión de espacios para efectuar prácticas de lectura, dialogar y socializar con compañeros y docentes, y la reflexión con respecto a los fines de la lectura, pues la tendencia es hacia la evaluación, no hacia el esparcimiento y el placer.

Por su parte, Sarango Jaramillo (2020) destaca la importancia de la contextualización de las prácticas letradas en la vida cotidiana, en el caso particular se trata de los vínculos entre proyectos de lectura y comunidad. De allí que, dirigió el proyecto *Lectura y escritura*, a través del cual se llevaron a cabo talleres de lectura (reflexiva, crítica y analítica), donativos de obras literarias, creación de rincones de lectura o bibliotecas dentro del aula de clases, y ejecución del emprendimiento del libro cartonero, por citar algunos productos. Asimismo, se promovió la aplicación de estrategias y técnicas de lectura para despertar la motivación por esta actividad del lenguaje.

A estas propuestas se añade la aplicación de estrategias de lectura para acercar estas actividades a la vida de los lectores, con la consecuente promoción de aprendizajes significativos; así como la participación en proyectos de dinamización como clubes, que favorezcan el esparcimiento y despierten el gusto lector.

Al respecto, Soldevilla (2019) indica que los clubes suscitan la participación voluntaria en actividades de lectura, mientras que hay resistencia a la imposición de textos porque no responden a los intereses ni a la realidad de los estudiantes, tampoco los docentes han despertado el gusto por la lectura.

De igual modo, se rechaza la creencia de que a los estudiantes no les gusta leer. De hecho, suelen hacerlo en los entornos digitales y para mantener el contacto con sus compañeros. No obstante, no se puede certificar la relación entre rendimiento y hábito lector, ni la incidencia efectiva de los hábitos de lectura familiar en los estudiantes.





Asimismo, tienen gran notabilidad las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en la comprensión, ya que estas se asocian con el pensamiento crítico y favorecen el procesamiento eficiente de las informaciones textuales. Estos trabajos se centran en las destrezas, habilidades y estrategias metacognitivas desarrolladas por los estudiantes para identificar problemas de comprensión y tomar las medidas requeridas para superarlas, a través del automonitoreo y control del proceso lector.

En esta dirección, hay posiciones divergentes. Por un lado, Gil Rengifo (2018) establece que no existe relación directa entre las dimensiones de las estrategias metacognitivas (autoconocimiento y autorregulación) y el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, que garantice la elaboración de informaciones y el manejo eficiente de acciones cognitivas como evaluar, argumentar, jerarquizar, sintetizar, entre otras; mientras que Muñoz y Ocaña (2017), tras una intervención pedagógica con el fin de orientar la aplicación de estrategias metacognitivas para afianzar la lectura inferencial de textos expositivos, concluyeron que se acrecentó la comprensión inferencial de textos expositivos mediante la implementación de estrategias metacognitivas en las fases de planificación, control y evaluación de la lectura.

Así, de un lado, se expone que los estudiantes de bachillerato están conscientes de sus deficiencias de lectura, tienen un pobre autoconcepto al no considerarse como lectores competentes, la autoeficacia en la lectura es baja y valoran escasamente el proceso lector (Zambrano y Rivadeneira, 2023). Del otro, González y Jiménez (2023) indican que, en general, se perciben mejores lectores que escritores. Asimismo, asumen que sus conflictos se deben a la baja motivación académica o arrojo individual, y a las estrategias aplicadas por los docentes.

Si bien en los trabajos reseñados no se hace referencia a las características evolutivas de los estudiantes de las escuelas secundarias, es obvio que esta población, independientemente de las expectativas institucionales y de los docentes, cuentan con sus propias necesidades, expectativas y motivaciones para asumir las demandas de lectura. En consecuencia, los materiales de lectura suministrados en este nivel deberían “tender puentes que salven abismos, construir caminos que disminuyan distancias entre





generaciones, expectativas, formaciones y visiones, para estar más o menos en condiciones de guiar y coordinar sus procesos de aprendizaje ..." (Reyes, 2009, p. 171), lo que supone el reconocimiento de las expectativas y requerimientos personales, así como de la importancia del acompañamiento constante que asegure el acceso y permanencia en las culturas letradas.

Niveles de competencias de lectura y rendimiento académico

En el amplio repertorio de investigaciones sobre la comprensión de la lectura, los niveles de lectura han merecido gran atención. Se valoran capacidades generales para el procesamiento de los datos textuales, procesos y niveles de comprensión: literal (localizar e identificar contenidos presentes en el texto), inferencial (establecer redes de relaciones textuales e intertextuales, elaborar conclusiones, relacionar con otros campos del saber y con otros temas) y crítico (formular juicios y evaluaciones del texto).

En general, se resalta el bajo nivel de lectura crítica en los estudiantes de secundaria: el diagnóstico realizado por Calvopiña (2022) arrojó que 65% de los estudiantes carecen de comprensión crítica, solo cuentan con comprensión literal e inferencial. En concordancia con este resultado, el diagnóstico efectuado por Espinoza y Rivadeneira (2022) demostró un deficiente nivel de comprensión de lectura en los estudiantes y falta de actividades de prelectura, desmotivación o dificultades para producir resúmenes; en tanto que Gómez Bonilla (2020) observaron un desempeño regular en los niveles literal, inferencial crítico y analógico crítico.

Por su parte, en su diagnóstico de entrada, Granados y Londoño (2020) encontraron problemas para la producción de resúmenes. Con respecto a la coherencia y la cohesión los estudiantes mostraron una competencia aceptable, aunque el uso de los marcadores discursivos fue insuficiente. Ahora bien, se observó que no conceptualizaron la lectura crítica, de hecho, sus respuestas demostraron una lectura literal y específica. Sin embargo, durante la intervención pedagógica, los estudiantes realizaron resúmenes, aplicaron técnicas de lectura crítica, elaboraron inferencias y valoraciones de los textos leídos. Por lo





que en las pruebas diagnósticas de salida se apreciaron ciertos cambios favorables si bien no satisfactorios, pues persistieron algunas deficiencias.

Se tiende a los abordajes metodológicos cuantitativos o mixtos (Espinoza y Rivadeneira, 2022; Calvopiña, 2022; Chamorro, 2020; Granados y Londoño, 2020) que derivan de diagnósticos, pruebas pretest y postest, para converger en propuestas, diseños o intervenciones pedagógicas, las cuales arrojan ciertos cambios positivos. O bien, trabajos cualitativos en los que se presentan propuestas para mejorar los niveles y competencias.

Los estudios cuantitativos y mixtos consideran los resultados de las pruebas PISA, evaluaciones nacionales e instrumentos adaptados o *ad-hoc*. Se diagnostican las competencias y los niveles de comprensión crítica, dado que "...las competencias de leer con comprensión y de escribir con efectividad comunicativa son centrales en las competencias comunicacionales en un sentido más amplio y constituyen la base de un pensamiento ordenado" (Reimers y Jacobs, 2008, p. 5).

Por otro lado, estas investigaciones han determinado que, para el tratamiento del grado de comprensión exhibido por los estudiantes, algunos docentes apelan al empleo de estrategias tecnológicas interactivas que fomentan la motivación (Calvopiña, 2022); mientras que, en la práctica pedagógica de otros profesores, los recursos innovadores para la promoción de la lectura se encuentran ausentes (Espinoza y Rivadeneira, 2022). Sobre este particular, con base en el análisis de modelos de lectura y la indagación sobre la competencia literaria en estudiantes de educación secundaria obligatoria, Perella (2017) presentó una propuesta didáctica para promover los hábitos de lectura, que comprende tiempos y espacios dedicados a la lectura de obras clásicas, participación en tertulias literarias y aprendizaje cooperativo mediante la tutoría entre pares.

Con respecto a la lectura crítica, se parte de la idea de que, debido al uso de operaciones cognitivas, el sujeto se aproxima a la lectura del texto, piensa, reflexiona, transforma la información en conocimiento y aprende. El progreso en el desarrollo de competencias de lectura crítica asegura la comprensión de contenidos, el reconocimiento de elementos lingüísticos y discursivos, aunados al establecimiento de vínculos con la





experiencia personal y la identificación de ideologías subyacentes (Granados y Londoño 2020).

En el caso de las investigaciones teóricas, Brito (2022) describió la lectura crítica como método para desarrollar la comprensión textual en educación media general. En relación con las condiciones para la lectura crítica, y según el nivel de escolaridad, señaló: creación de ambientes y espacios de aula que motiven la reflexión, la crítica y el placer, escenarios socioeducativos cercanos a la realidad del estudiante, así como lectura de textos que generen aprendizajes significativos, despierten la sensibilidad, la criticidad y aproximen a la cotidianidad. Adicionalmente, indicó varios tipos de comprensión de lectura (literal, interpretativa, evaluativa, apreciativa, intertextual, contextual, reflexiva) que ameritan habilidades de pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, auto regulación, relación y reflexión. Como estrategia de comprensión crítica resalta las orientadas por el enfoque de competencias.

En ciertos estudios, también se han expuesto los vínculos entre nivel de comprensión y rendimiento académico (Granados y Londoño, 2020; Chamorro, 2020), si bien con los resultados no se ha logrado establecer la relación entre estas variables.

Lectura y TIC: atención de las nuevas realidades

De la revisión de los trabajos en esta línea, se desprende la necesidad de reforzar la literacidad informativa relacionada con competencias de búsqueda, organización e integración de los contenidos a los que se accede. Este planteamiento supone considerar elementos asociados a la lectura en la era digital, con la cual está familiarizado el estudiante de educación media general. La sociedad ha cambiado y los modos de leer y los lectores también, de allí la importancia de tratar de comprender sin prejuicios esta realidad.

Los estudios cualitativos evidencian que las TIC en el aula contribuyen con el fortalecimiento de la comprensión crítica en las distintas áreas del saber. Silva Manrique, Serrano Alvarado y Medina Peña (2018) se propusieron fortalecer la lectura crítica, la





comprensión y la adopción de puntos de vista personales en 35 estudiantes del décimo grado en áreas de física y sociales, a través del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y desplegaron tareas de síntesis, análisis e interpretación de lecturas en diferentes formatos y diseños. En el caso de los docentes, se observó que asumieron el reto de planificar, diseñar, sistematizar y desarrollar actividades con el uso de las TIC.

A tono con el estudio anterior, Neva y Najar (2019) elaboraron un proyecto que consistió en el diseño e implementación de un edublog para reforzar los hábitos de lectura y la comprensión crítica en estudiantes de bachillerato. Se fundamentaron en la investigación – acción – participación. Las autoras concluyeron que la incorporación de las TIC mediante el edublog fue positiva, pues colaboró con la consolidación de las habilidades de lectura crítica de los estudiantes y, conjuntamente, permitió efectuar un trabajo transversal con la lectura en las distintas áreas del saber.

De igual manera, Russi Velandia, Aguilar Samacá y Forero Castro (2019) diseñaron una estrategia pedagógica mediante la aplicación digital *Cuadernia*, para la dinamización de esta propuesta se basaron en la investigación acción. Concluyeron que las TIC potencian la motivación y el gusto por la lectura, promueven el dinamismo y socialización de las actividades lectoras al tiempo que facilitan la formación tanto de docentes como de estudiantes en el desarrollo y consolidación de las competencias digitales exigidas en la época actual.

Por lo tanto, una visión amplia de la lectura conjetura la contemplación de estos elementos emergentes que permean la vida de los individuos. Efectivamente, tal como lo afirma Sánchez Jiménez (2016), la urgencia por “atender estas nuevas realidades y prácticas sociales en constante efervescencia en nuestra era y de dar respuesta a los nuevos contextos profesionales interdisciplinarios...”, ha abierto un debate entre los especialistas que se dedican al análisis de género (p. 230).

Ahora bien, aun cuando los estudios reportados en esta línea no se fundamentan en la corriente de la literacidad, incluyen las tecnologías digitales como elementos distintivos

que sitúan a la lectura en las prácticas letradas contemporáneas y en las transformaciones que estas han experimentado.

Prácticas docentes para la enseñanza de la lectura

En estas investigaciones sobresale el papel del docente y los conceptos que emplea para efectuar el acompañamiento del estudiante durante su tránsito por la cultura letrada, sea en el contexto social o en el del aula de clases. Esta labor es necesaria para que el estudiante acceda a las lecturas, construya el sentido textual y potencie el aprendizaje.

Las estrategias, los materiales, las actividades y los recursos utilizados por los docentes tienen un interés acentuado en esta tendencia de la literatura especializada. Respecto de los estudios referentes a las estrategias de enseñanza, se señalan prácticas docentes en las que se identifican los enfoques de lectura que definen la selección de estas estrategias, tales como: noción racional y mecánica, enfoque semiótico y teoría de la recepción (Mora y Villanueva, 2019).

Entre estas investigaciones destaca el estudio de Tonani y Chimenti (2023), quienes reportaron que las actividades diseñadas por docentes de educación secundaria fortalecen las habilidades de identificación, jerarquización, predicción e inferencia de contenidos textuales y monitoreo de la comprensión. Se presentan estrategias cognitivas y metacognitivas; normalmente, se consideran los textos expositivos, y se incluyen actividades mediadas por las tecnologías. El proceso de lectura se desarrolla en tres momentos (antes, durante y después); también, se siguen periodos de práctica dirigida y abierta.

Por otro lado, Cadme-Galabay et al. (2020) comprobaron la efectividad de las estrategias de lectura y escritura utilizadas para la consolidación de la comprensión de la lectura en estudiantes de bachillerato. Específicamente, pudieron determinar que el uso de audiolibros, periódico digital, concursos de relatos cortos, conversatorios o conferencias de escritores, de acuerdo con el contexto histórico-geográfico son



estrategias de gran utilidad. Asimismo, recomiendan impulsar la lectura y la escritura con la labor conjunta entre los estudiantes, los docentes y la familia.

Cabe destacar, por último, que las estrategias determinadas en los estudios o las propuestas responden a las preocupaciones e intereses docentes e investigadores, por lo que usualmente se ciñen al aula, sin que exista una vinculación entre los distintos cursos o un soporte institucional que les dé carácter oficial a las acciones generadas mediante estas investigaciones.

La lectura en las disciplinas o asignaturas

En esta tendencia se defiende la tesis de que la “lectura y escritura deben estar ligadas a los saberes disciplinares en la medida en que se conciben como prácticas socioculturales que se alteran, modifican y complejizan de acuerdo con los ámbitos en los que se inscriben” (Morales y Restrepo, 2010, p. 127). El carácter situado de estas actividades del lenguaje demanda una enseñanza contextualizada en cada área o disciplina del saber.

Al respecto, Navarro y Revel Chion (2021) manifiestan que “la lectura y la escritura constituyen una responsabilidad que debe ser compartida a través de todos los niveles y en cada una de las asignaturas” (p.37), puesto que los contenidos y los modos de leer son específicos en cada contexto. Por consiguiente, los profesores de cada asignatura tienen la responsabilidad de explicitar los mecanismos de construcción discursiva, comprensión textual y participación efectiva dentro de estas comunidades, así como de proporcionar las ayudas pedagógicas pertinentes.

En las contribuciones reseñadas se advierte el interés por el aprendizaje de los conceptos de las distintas asignaturas curriculares, el desarrollo del pensamiento crítico y la propuesta de estrategias que, además de reforzar los aprendizajes, avalen el ingreso a la cultura universitaria (Farfán Castillo y Gutiérrez Ríos, 2022). Sobre la comprensión de la lectura en las clases de historia, los resultados del estudio de Benchimol (2017) indicaron que los profesores le otorgan valor al trabajo con los textos, estipulan tareas de lectura





compartida, acompañan a los estudiantes o formulan cuestionarios para el tratamiento textual. Aparte de esto, se advirtió que en los intercambios entre los alumnos “algunos mostraron interés por el contenido histórico, pero parecen haber priorizado la localización de las respuestas en el texto por sobre la reconstrucción del contenido histórico que se enseñaba” (Benchimol, 2017, p.108).

Por otra parte, se observaron tres modalidades de lectura: (a) lectura conjunta y colaborativa entre docentes y alumnos con fases pedagógicas de lectura, explicación y validación inmediata con comentarios; (b) lectura individual, interpretación colectiva y validación posterior luego de la verificación en el texto; y (c) lectura individual o grupal con el fin de localizar información para responder preguntas.

En los primeros dos casos, fue una práctica para aprender historia, mientras que el último, se trató de un ejercicio de lectura literal. Igualmente, se hallaron dos concepciones de lectura: (a) La lectura como medio para el aprendizaje de la historia y el pensamiento histórico, por lo que se solicita la enseñanza de contenidos propios del área (tiempo, espacio, actores, procesos, etc.), (b) La lectura como actividad externa a la asignatura.

Para el caso de asignaturas como geografía, Nin y Leduc (2013) reflexionaron teóricamente acerca de la función de la lectura en las clases de esta ciencia para el conocimiento y la comprensión de procesos sociales, y de las dimensiones política, económica, ambiental, socio-demográfica y cultural desde la argumentación y el diálogo entre diferentes posturas. Plantearon la necesidad de leer diferentes textos (relatos orales, fotos, mapas, pinturas, textos escritos, biografías) y variadas fuentes de información para abordar la multiperspectividad y la multicausalidad en la comprensión de procesos y conflictos socio-territoriales (problematización como metodología).

Entre otros aspectos, los estudios ubicados en esta tendencia marcan la existencia de un vacío epistemológico, pedagógico y didáctico de las investigaciones en las distintas disciplinas del saber (Avendaño de Barón, 2016). Sirva de argumento la conclusión a la que arriban Roni y Carlino (2014) en su meritorio estudio sobre el valor epistémico de la lectura y la escritura en las diferentes áreas del saber: “El presente relevamiento





bibliográfico... da cuenta de la vacancia relativa a comprender cómo o bajo qué condiciones de enseñanza la lectura y la escritura promueven aprendizajes en las diferentes disciplinas del nivel secundario” (p. 233). Desde este punto de vista, la lectura se presenta desvinculada de los contextos culturales y las situaciones en que se produce, sin propósitos definidos y carentes de significatividad, lo que coarta la formación lectora de los estudiantes.

Por su parte, Castro y Sánchez (2020) sugieren que, para la comprensión de la lectura y la producción escrita enmarcadas en las disciplinas o las áreas formativas, se deben considerar las nociones de comunidad discursiva, género discursivo y configuración retórica de los géneros. A todo lo anterior se suma el papel del docente y su formación en materia de lectura. Ciertamente, la lectura actúa “como herramienta insustituible para acceder a las nociones de un campo de estudio, para elaborarlo, asimilarlo y adueñarse de él. Ningún docente de ningún espacio académico debería enseñar sus contenidos desentendiéndose de cómo se lee en su disciplina” (Gordillo y Flórez, 2009, p.101).

Saberes, concepciones o creencias de los docentes sobre la lectura

En los trabajos sobre las concepciones docentes, aparece una serie de términos análogos como creencias, sistemas de creencias, perspectivas, ideologías, teorías implícitas, conocimientos (Contreras, 2009), significados, representaciones, percepciones o saberes, aun cuando no todos se interpreten del mismo modo o permitan dar cuenta de las mismas realidades. El interés por las concepciones de los docentes es “una línea de estudio reciente que puede ser de mucha utilidad para la didáctica de las especialidades y la educación en general” (Nieto, 2018, p. 8) y, aunque actualmente cobra auge en el campo de la educación (Mora, 2018), los estudios no son abundantes.

Las investigaciones desarrolladas en distintos niveles educativos revelan que a pesar de que los docentes afirman que conciben la lectura como hecho sociocultural, en la práctica mantienen estrategias tradicionales que, más bien, se sustentan en la lectura literal. De hecho, en la tesis de Farfán Castillo (2023), cuyo objetivo fue develar las concepciones de comprensión crítica que poseen los docentes de educación media de





diversas áreas, comprender las relaciones teóricas y pedagógicas de la comprensión en estas asignaturas y analizar las implicaciones pedagógicas de las estrategias didácticas utilizadas, se concluye que los docentes declararon concebir la lectura como construcción de conocimientos, sin embargo, en su actividad didáctica no exhiben estrategias o acciones conducentes al logro de la comprensión crítica ni la creación de los saberes.

Además, sobre las creencias o teorías implícitas de los profesores acerca del proceso de enseñanza de la lectura, se distinguen teorías sobre el aprendizaje de la lectura (conductista, constructivista, psicolingüística, sociocultural, innatista y maduracionista), sin que se advierta unidad en su fundamento o exclusividad en el manejo de sus supuestos, sino más bien una perspectiva ecléctica (Suárez et al., 2013). De allí que se precise no solo de una formación conceptual sólida, sino que apunte a las siguientes direcciones: formación didáctico-pedagógica, diálogos interdisciplinarios y capacitación para efectuar la evaluación de cara a un proceso constructivo (Luna y Rodríguez, 2019).

Las concepciones aprendidas subsisten en la práctica profesional y, por consiguiente, los docentes enseñan de la forma en que fueron enseñados aun cuando se realicen intervenciones pedagógicas por parte de los investigadores (Galán Gómez et al., 2020; Morales y Bojacá, 2000; Morales, 2002). Sin embargo, también se ha demostrado que estas “creencias o teorías implícitas de los profesores sobre la preparación y enseñanza de la lectura... son susceptibles de cambios” (Jiménez y O’Shanahan, 2008, p.15).

Y es que, las concepciones de lectura de los docentes apenas comienzan a vislumbrarse como objeto de estudio (Natale y Stagnaro, 2018; Navarro y Revel Chion, 2021). De hecho, la revisión de los antecedentes permite señalar la existencia de un vacío con respecto a los estudios nacionales sobre lectura en las áreas de formación o las asignaturas de educación media general, que se sustenten en la literacidad disciplinar.



Conclusiones

El propósito de este estudio fue analizar las tendencias y perspectivas de la investigación sobre la lectura en educación media general. Para tal fin, se llevó a cabo una revisión sistemática de las publicaciones realizadas en un periodo de 10 años (2013 a 2023). La revisión y vinculación de los contenidos dio lugar al establecimiento de seis (6) tendencias de investigación que abordan la lectura en educación secundaria o educación media general, a saber: (a) los estudiantes como lectores, (b) niveles de competencias de lectura y rendimiento académico, (c) lectura y TIC: atención de las nuevas realidades, (d) prácticas docentes para la enseñanza de la lectura, (e) la lectura en las disciplinas o asignaturas, y (f) saberes, concepciones o creencias de los docentes sobre la lectura.

De estas destaca el interés por el componente individual de la lectura, relacionado con motivación, gustos, hábitos, intereses, actitudes, (auto)percepción y afectos hacia la lectura. Este componente personal es de gran valor en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También se vincula con las competencias y habilidades de los lectores, las cuales remiten al desempeño idóneo de la lectura en contextos determinados.

Básicamente, se consideran las competencias generales (identificación de ideas principales, jerarquización, síntesis, identificación de ideologías, predicciones, pensamiento analítico y crítico, etc.), pero no aquellas específicas de cada área del saber.

En cuanto al componente social, se alude al interés de los estudiantes por la lectura multipantalla y a través de las redes sociales. De igual manera, se aprecia cierto interés hacia la creación de espacios favorecedores del diálogo, la socialización y el acompañamiento. Sin embargo, no se hace referencia a las comunidades discursivas asociadas a las diferentes asignaturas del saber. Con respecto al componente didáctico-pedagógico, cabe destacar que la tendencia en las prácticas docentes es hacia la incorporación de las TIC, el diseño de actividades motivadoras y los trabajos centrados, normalmente, en el propio texto.



En estas investigaciones tampoco se aprecia el fundamento de la literacidad Discursiva (Hernández Ramírez, 2016). Si no se reconoce la naturaleza social, interpersonal y multifactorial, que involucra distintos actores (escuela, familia, sociedad, Estado), se restringe el establecimiento de espacios de encuentro. Al no asumir que la lectura, vista desde la literacidad, es una práctica discursiva situada, en la cual el lenguaje constituye el instrumento de mediación para construir la realidad, entonces no se considera el papel de los géneros discursivos en esa construcción en diferentes asignaturas, ámbitos y a través de un trabajo colaborativo.

Por otra parte, se echa en falta el valor epistémico de la lectura y su relevancia en la construcción de los conocimientos disciplinares. Como señalan Guerrero et al. (2017), este desconocimiento impacta negativamente en las prácticas docentes, pues no se produce el acompañamiento necesario para que los estudiantes ingresen y se desenvuelvan en su cultura disciplinar.

Otro vacío observado en las investigaciones es que la inclinación académica por la lectura, sea como competencia general o específica de cada asignatura, y en especial en lo que respecta a estrategias, proyectos o programas, es producto de intereses y decisiones individuales de algunos docentes preocupados por las habilidades de lectura de sus estudiantes, pero no es una medida reglamentada institucionalmente, por lo que se requiere contar con ese respaldo para darle solidez y continuidad a las propuestas.

En general, podría decirse que abordaje de la lectura en educación media general debería considerar las siguientes dimensiones: motivacionales (motivaciones, afectos, percepciones, creencias, autoconcepto, autoeficacia, intereses e inclinaciones, hábitos de lectura), socioculturales (en qué contexto se produce el acto de leer y cómo este influye en la significación, los roles del lector y sus propósitos de lectura, los formatos de lectura tradicionales y actuales), cognitivas (niveles de lectura, estrategias cognitivas y metacognitivas que se aplican antes durante y después de la lectura, proceso de lectura, competencias y habilidades de lectura), lingüístico-discursivas (cuáles son los propósitos comunicativos del texto, qué géneros discursivos se leen, cómo se estructuran los géneros que se leen, cuáles son los elementos léxico gramaticales que permiten elaborar los





contenidos, cómo se muestran los autores y los textos y cómo perfilan a sus lectores), y curriculares (propósitos, contenidos, evaluación, fundamentos teóricos y didácticos, papel de los docentes).

Referencias

Artola, T., Sastre, S., Jiménez-Blanco, A. y Alvarado, J. (2021). Evaluación de las actitudes, motivación e intereses lectores en preadolescentes y adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 19(55), 651-670. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/3923/5622>

Avendaño de Barón, G.S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>

Avendaño, C. (2017). Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 8(4), 1-19. <https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/45>

García Bacete, F. y Betoret, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(6), 24-36. <http://reme.uji.es/>

Benchimol, K. (2017). Lecturas y libros de texto: La lectura en las clases de Historia: diferentes modalidades y concepciones. *Clio & Asociados*, (20), 97-115. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion20a08>

Brito Ramos, Y. (2022). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Educare*, 24(3), 244-264. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1358>

Cadme-Galabay, T., García-Herrera, D.G., Cárdenas-Cordero, N.M. y Erazo-Álvarez, J.C. (2020). Comprensión lectora e innovación educativa: estrategias para mejorar la lectoescritura en los jóvenes del bachillerato. *CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(1). <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/337>

Calvopiña, K.V. (2022). Estrategias lúdicas interactivas para el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes de Bachillerato en la Unidad Educativa CEBI. [Trabajo de titulación previo a la obtención del Grado Académico de Magíster en Pedagogía de la Lengua y la Literatura Modalidad de Titulación: Proyecto de desarrollo, Universidad Técnica de Ambato].

Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez y S. Cárdenas (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la*





escritura en la educación superior: Caminos posibles (pp.155-190). Universidad Autónoma de Occidente.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32): 113–32. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Castro Azuara, M. y Sánchez Camargo, M. (2020). Leer en las disciplinas: características genéricas y estrategias de lectura de textos especializados. En E. Ramírez (Ed.), *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp. 79-94). http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/101

Castro Rodríguez, Y. (2022). Revisión sistemática sobre los semilleros de investigación universitarios como intervención formativa. Propósitos y Representaciones. *Revista de Psicología Educativa*, 10(2). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992022000200001

Chamorro, S. (2020). Comprensión inferencial y rendimiento académico en estudiantes de 4° grado de educación secundaria en una IIEE de Lima. [Tesis de Maestría en Psicología, Universidad César Vallejo].

Contreras, L.C. (2009). Concepciones, creencias y conocimiento: referentes de la práctica profesional. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 1(1), 1-36. <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%201%20NUM%201/Doc%20RIECyT%201-1.pdf>

Díaz, M., Echegoyen, Y., y Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente: Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967

Espinoza, M. y Rivadeneira, M. (2022). Desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa "JAMA". *Dom. Cien.*,8(3), 994-1014.

Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4 (3), 9-17. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/35.pdf>

Farfán Castillo, C. P. (2023). *Didáctica de la lectura en las asignaturas: resignificación de la comprensión crítica en educación media* [Tesis doctoral, Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en Educación y Sociedad]. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/84

Farfán Castillo, C. y Gutiérrez-Ríos, M. (2022). Enseñar a leer en las asignaturas: revisión sistemática de la comprensión crítica en la Educación Media colombiana. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(18), 146-167. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/6418>





Galán Gómez, J.P., Corredor Barbosa, J.C., López Contreras, V.M. y Soto Valderrama, S.V. (2020). Concepciones docentes: Reflexiones sobre la práctica en la enseñanza de la escritura. *Enunciación*, 25(2), 232-246. <https://doi.org/10.14483/22486798.15422>

Gil Rengifo, G. (2018). Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del cuarto grado de educación secundaria del Programa de Bachillerato Internacional del Colegio de Alto Rendimiento-Ucayali, 2018. [Tesis de posgrado, Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/33413/gil_rg.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez Bonilla, M. (2020). Análisis de la competencia lectora en la formación de estudiantes de bachillerato. Un estudio sobre los niveles de desarrollo logrados. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.601>

González, Y. y Jiménez, J. (2023). Autopercepción de estudiantes de bachillerato como lectores y escritores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3456>

González, L. (2008). La lectura de la lectura: hábitos y políticas. En Millán, J.A. (Ed.). La lectura en España Informe 2008 Leer para aprender. Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España, 2008 (pp. 137-152). <http://www.lalectura.es/docs/informe2008.pdf>

Gordillo, A. y Flórez, M. (2009) Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/452>

Granados, D. C. y Londoño, D. A. (2020). La lectura crítica: una mirada desde el aula en una institución educativa de Tunja, Colombia. *Lingüística y literatura*, 78, 297-319. DOI: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

Hernández Ramírez, L. (2016). Desde la literacidad académica: Perspectivas, experiencias y retos. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Jiménez, J. Y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22. <https://rieoei.org/rie/article/view/2032>

Luna, J. y Rodríguez, C. (2019). Concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica. *Revista UNIMAR*, 37(1), 35-49. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art2>

Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela (2017). <https://www.mppe.gob.ve/>





Mora, A. (2018). Las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I Ciclo y II Ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica. *Revista Educación*, 42(1). DOI: <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.19908>

Mora, P. y Villanueva, J. (2019). Las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura de textos literarios. *Revista Cedotic*, 4(2): Pedagogías y estrategias para la comprensión lectora en el escenario de las TIC. <https://doi.org/10.15648/cedotic.2.2019.2287>

Morales y Restrepo, (2010). Informe de investigación ¿para qué se lee y se escribe en la Facultad de Mercadeo. *Comunicación y Artes del Politécnico*. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.1021>

Morales, O.A. (2002). Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica. *Educere*, 6(19), 324-330. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601911>

Morales, R. y Bojacá, B. (2000). Relación entre concepciones sobre el lenguaje y la lengua escrita. *Enunciación*, 4(1), 109-118. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.2541>

Muñoz, Á.E. y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>

Natale, L. y Stagnaro, D. (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. UNGS.

Navarro, F. y Revel Chion, A. (2021). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. <https://wac.colostate.edu/docs/books/escribir/aprender.pdf>

Neva, N. y Najar, O. (2019). Comprensión de la lectura crítica con el edublog Leanet. *Revista Vínculos: Ciencia Tecnología y Sociedad*, 16(2), 219-231. DOI: 10.14483/2322939X.15750

Nieto, D. (2018). Un recorrido por las concepciones docentes sobre la lectura. *Seres y Saberes*, (5), 7-12. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1509/1395>

Nin, M. C. y Leduc, S. M. (2013). Leer y comprender en las clases de Geografía. *Geograficando*, 9 (9). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6062/pr.6062.pdf

Palma, M. y Vera, L. (2022). Estrategia metodológica en el hábito de la lectura en el primer año de bachillerato. *Pol. Con.* (Edición núm. 71), 7(6), 804-824. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4105/9620>

Perella, M. (2017). La mejora del hábito lector a través de la tutoría entre iguales en 3 ESO y 1 de bachillerato. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de la Rioja. Barcelona].



Randolph, J. (2009). Una guía para describir la literatura de disertación. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14, (13). <https://es.scribd.com/document/714684903/A-Guide-to-Writing-the-Literature-Review-Randolph-2009-en-es>

Reimers, F. y Jacobs, E. (2008). XXIII Semana Monográfica de la Educación La lectura en la sociedad de la información Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos. Fundación Santillana.

Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *RMIE*, 14(40), 147-174. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14004008.pdf>

Roni, C. y Carlino, P. (noviembre, 2014). Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica. [Ponencia]. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología de la Univ. de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/221>

Russi Velandia, A., Aguilar Samacá, J. y Forero Castro, N. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa mediada por las TIC. *Educación y Ciencia*, 23, 17- 35.

Sánchez Jiménez, D. (2016). Revisión crítica del concepto de género en el discurso escrito y su aplicación didáctica a la enseñanza de las lenguas con propósitos específicos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 34(64), 207–236. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/694>

Sandoval Alvarado, D. A. y Zanotto, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1312. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-008)

Sarango Jaramillo, C. G. (2020). Proyecto de lectura y escritura y su incidencia en los procesos de formación lectora en estudiantes de bachillerato. *Revista Cognosis*, 5(2), 103–108. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i2.1777>

Silva Manrique, Y., Serrano Alvarado, F. y Medina Peña, N. (2019). La Lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo. *Educación y Ciencia*, 22, 263-277. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10051

Soldevilla, C. (2019). Los hábitos lectores en educación secundaria y bachillerato. [Trabajo final de máster, Universidad de la Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/16990/Los%20habitos%20lectores%20en%20Educacion%20Secundaria%20y%20Bachillerato.pdf?sequence=1>

Suárez, N., Jiménez, J., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. y Guzmán, R. (2013). Las teorías sobre la enseñanza de la lectura desde una perspectiva socio-histórica. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 171-186.





Tonani, J. y Chimenti, M. A. (2023). Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: una revisión sistemática. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3440>

Vega, G. R. (2022). Lectura y educación: hábitos lectores en los centros de secundaria de Galicia. *Innovación Educativa*, (32). <https://doi.org/10.15304/ie.32.8658>

Zambrano, D. I. y Bravo, N.G. (2021). El hábito lector en el pensamiento analítico de estudiantes de bachillerato. *Pol. Con.* (Edición núm. 62), 6(9), 1285-1301. DOI: 10.23857/pc.v6i9.3110.

Zambrano, J.M. y Rivadeneira, M.P. (2023). La motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de primero de bachillerato. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICA*, 6(11) (Ed. Especial), 104-116. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/121>

Síntesis Curricular



Zuleima López

Licenciada en Educación, Mención Castellano y Literatura. Licenciada en Comunicación Social. Magíster en Ciencias de la Educación, Mención Administración Educativa. Doctorado en Educación. Profesora en Martha B. King Middle School, Florida- Estados Unidos.