

La lectura comprensiva como vehículo de aprendizaje en el nivel superior

Nombre y apellido: María Belén Oliva

Correo electrónico: boliva555@unc.edu.ar

Filiación institucional: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El panorama educativo argentino da cuenta de desafíos persistentes en el rendimiento de comprensión lectora en el nivel primario, como evidencian las pruebas Aprender. En el mundo este también es un desafío y una respuesta posible, el enfoque de alfabetización "Leer para Aprender", ha emergido globalmente como estrategia exitosa demostrando mejoras significativas en la comprensión de textos escolares. Su implementación en el ámbito universitario ha sido menos explorada.

Este estudio busca investigar la viabilidad del enfoque Leer para Aprender en el ámbito universitario, específicamente entre los ingresantes a carreras de inglés en la Universidad Nacional de Córdoba. En concreto se apunta a contribuir a mejorar la comprensión lectora y el aprendizaje de contenidos disciplinarios entre estudiantes universitarios de inglés, así como proponer ajustes para optimizar la aplicación del enfoque Leer para Aprender en este contexto específico.

Basándose en la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2014), el enfoque Leer para Aprender (Acevedo, 2010; Rose y Martin, 2012) enfatiza la relación entre la utilización del lenguaje para la comprensión y aprendizaje del contenido disciplinario. Asimismo, proporciona un marco para el desarrollo sistemático de habilidades de lectura y escritura, centrándose en estrategias puntuales como la preparación para la lectura, la lectura detallada, la reescritura conjunta e independiente.

La investigación se llevó a cabo durante el Ciclo de Nivelación de 2024 en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. A nivel metodológico, se trabajó con 40 ingresantes a carreras de inglés en tres talleres de tres horas cada uno. Cada taller utilizó un texto usualmente empleado en el Ciclo de Nivelación. Se administraron pretests y posttests de lectura con cada texto antes y después de la intervención con el enfoque Leer para Aprender. Dos docentes y la investigadora se turnaron en el rol de enseñanza y observación; las docentes fueron capacitadas en la nueva metodología antes de la intervención. El análisis de los datos exhaustivo se encuentra en proceso. En esta presentación se abordarán los resultados preliminares, los que han demostrado ser alentadores y positivos.

Palabras claves: comprensión lectora – nivel superior – Leer para Aprender – estudiantes de inglés – ingresantes

Introducción

El panorama educativo argentino da cuenta de desafíos persistentes en el rendimiento de comprensión lectora en el nivel primario, como evidencian las pruebas Aprender¹. En el mundo este también es un desafío y una respuesta posible -el enfoque de alfabetización "Leer para Aprender"- ha emergido globalmente como estrategia exitosa demostrando mejoras significativas en la comprensión de textos escolares. Sin embargo, su implementación en el ámbito universitario ha sido menos explorada.

Este estudio busca investigar la viabilidad del enfoque Leer para Aprender en el ámbito universitario, específicamente entre los ingresantes a carreras de inglés en la Universidad Nacional de Córdoba. En concreto se apunta a contribuir a mejorar la comprensión lectora y el aprendizaje de contenidos disciplinarios entre estudiantes universitarios de inglés, así como proponer ajustes para optimizar la aplicación de esta metodología en el nivel superior.

Basándose en la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2014), Leer para Aprender (Acevedo, 2010; Rose y Martin, 2012) enfatiza la relación entre la utilización del lenguaje para la comprensión y aprendizaje del contenido disciplinario y proporciona un marco para el desarrollo sistemático de habilidades de lectura y escritura, centrándose en estrategias puntuales como la preparación para la lectura, la lectura detallada, la reescritura conjunta e independiente.

Marco Teórico y Antecedentes

Durante la últimas décadas del siglo XX, educadores australianos preocupados por las dificultades y obstáculos que enfrentaban sus alumnos para alcanzar los objetivos de lectoescritura de textos en las distintas áreas de conocimiento abordadas en la escuela primaria y secundaria, observaron que las estrategias de enseñanza y aprendizaje eran propiciadas por procesos inadecuados. Para estos educadores, dichos mecanismos no les brindaban a los estudiantes las herramientas necesarias para desenvolverse de manera eficiente en los ámbitos académicos ya que no se focalizaban en las especificidades de los textos que se leían y se escribían en esos contextos (Cope *et al.*, 1993; Schleppegrell, 2004).

¹ Para referencia de estas pruebas ver <https://www.argentina.gob.ar/aprender-2023>

A partir de trabajos de investigación-acción llevados a cabo por investigadores de la llamada *Escuela de Sídney* (Martin & Rose, 2005; Rose & Martin, 2012, entre otros), se ha desarrollado un programa de enseñanza y aprendizaje llamado *Leer para Aprender (Reading to Learn)*, en el cual la lectura y la escritura constituyen pilares fundamentales para lograr la apropiación de saberes disciplinares específicos, como lo son los saberes relacionados con la Matemática, las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. Según estos investigadores, los conocimientos disciplinares pueden interpretarse a partir de la deconstrucción de los textos que se leen en la asignatura, analizando su estructura, el propósito del texto, y aspectos léxico-gramaticales relevantes. Esta instancia de comprensión intervenida de la lectura es seguida por la co-producción de textos entre docentes y alumnos, hasta llegar a la producción individual independiente de textos por parte de estos últimos.

El principal objetivo de este enfoque hacia la lectoescritura es proveerle al estudiante el andamiaje necesario para que, mediante la incorporación de los modelos de géneros discursivos propios de la disciplina (sus estructuras textuales y selecciones lingüísticas prototípicas), logre comprender los contenidos y apropiarse de ellos para luego producir escritos adecuados en contenido, expresión y estructura, similares a los textos modelo con los que se trabaja en la disciplina.

Este proyecto se asienta sobre postulados teóricos provenientes de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y en hallazgos de docentes-investigadores que han trabajado sobre la base de esos postulados con el fin de desarrollar las habilidades de lectura y escritura en alumnos de escuelas primarias y secundarias, principalmente en Australia.

La LSF sostiene que el lenguaje es el sistema semiótico por excelencia y que, a través de él, los seres humanos construyen significados que se ponen de manifiesto en diversas instancias textuales. Las elecciones lingüísticas que los hablantes hacen al comunicarse reflejan y construyen aspectos y condiciones del contexto socio-cultural al cual pertenecen (Halliday, 1978, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004, 2014; Eggins, 2004). Existe entonces una relación dialéctica entre las instancias lingüísticas concretas plasmadas en los textos y los significados del contexto situacional del cual surgen. Cuando se utiliza el lenguaje para transmitir ideas y conocimientos se realiza una construcción de dichas ideas y conocimientos.

Esta concepción del lenguaje como vehículo de construcción y transmisión de conocimientos constituye el eje central de nuestra investigación y de numerosos trabajos llevados a cabo en Australia por especialistas preocupados por el bajo desempeño de sus alumnos en la lecto-escritura y consecuentemente en su aprendizaje en general. Estos docentes investigadores observaron que los mecanismos de enseñanza-

aprendizaje propiciados por movimientos impulsores de la escritura como proceso, centrados en el desarrollo de capacidades a través de la práctica libre, sin una orientación y acompañamiento de expertos (es decir, de los docentes) no daban los frutos esperados. Dichos mecanismos no brindaban a los estudiantes las herramientas necesarias para desenvolverse eficientemente en los ámbitos académicos, lo cual dificultaba más tarde su inserción en los ámbitos profesionales (Cope, Kalantzis, Kress, & Martin, 1993; Schleppegrell, 2004). Pero además, estos enfoques pedagógicos profundizaban la brecha en el desempeño de los estudiantes ya que los que lograban la competencia esperada tendían a ser los alumnos provenientes de contextos socio-económicos más favorecidos con acceso a lo que Bernstein (1971) llamó *códigos elaborados*, mientras que los demás no lograban alcanzar los estándares deseados por disponer de *códigos restringidos*, es decir usos del lenguaje vinculados a la inmediatez de la experiencia. Al observar que esta pedagogía funcionaba como un mecanismo reproductor de inequidades sociales, estos investigadores percibieron la necesidad de generar una alternativa que permitiera un acceso más democrático al saber. Fue así que realizaron un relevamiento y análisis de los textos que los alumnos debían leer para nutrirse de conocimientos en las distintas disciplinas escolares, y analizaron sus características lingüísticas para luego trabajar en las aulas poniendo de manifiesto la funcionalidad de la lengua en la construcción de los contenidos en esos textos. Estas intervenciones adoptaron la noción Vygotskiana del aprendizaje como actividad mediatizada que impulsa el desarrollo de las capacidades estrechamente vinculadas de lenguaje y pensamiento (Vygotski, 1964). En este contexto, la interacción se entiende no como facilitadora del aprendizaje sino como proceso inherente a la creación de significados (Halliday & Matthiessen, 1999).

A partir de trabajos de investigación-acción realizados sobre dichas prácticas, Martin y Rose (2005) y Rose y Martin (2012), entre otros investigadores de la llamada *Escuela de Sídney*, sostienen que la lectura y la escritura constituyen pilares fundamentales de la educación y pueden desarrollarse a partir de la deconstrucción, modelaje y producción de textos típicos o frecuentes en las disciplinas. El principal objetivo de este enfoque hacia la lectoescritura es proveerle al estudiante el andamiaje necesario para poder acceder a los contenidos a través de la comprensión de las formas lingüísticas en que estos son transmitidos y para que, mediante la incorporación de modelos de géneros académicos particulares, logre producir escritos apropiados para desempeñarse en los ámbitos académicos y luego en la sociedad. Los autores antes mencionados hablan de una pedagogía basada en el género o simplemente de una pedagogía del género (Martin & Rose, 2008).

Esta investigación apunta a replicar las prácticas propuestas por la pedagogía del género, a través de los lineamientos del programa Leer para Aprender, porque creemos que las prácticas de lectura y escritura que permitan a los alumnos descubrir la instrumentalidad de la lengua en la construcción de contenidos y la interacción entre lenguaje y contexto impactarán en la calidad del aprendizaje y proporcionarán las herramientas necesarias para leer y escribir los contenidos disciplinares competentemente.

En este trabajo sólo se presentan los resultados obtenidos en una primera fase de la implementación del Programa Leer para Aprender en la universidad. Esta fase estudia solo las etapas vinculadas a la lectura comprensiva de textos luego de la intervención pedagógica. La fase de escritura será reportada en el futuro.

Objetivos generales

- visibilizar el rol fundamental del lenguaje en la comprensión de los textos a través de los cuales se aprenden contenidos disciplinares
- mejorar el rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Objetivos específicos

- brindar a los estudiantes el andamiaje y herramientas necesarias para poder aplicar este método de lectura y escritura al abordar textos universitarios
- evaluar si esta pedagogía resulta beneficiosa en este grupo de estudiantes

Metodología

A fin de alcanzar los objetivos generales y específicos, se realizó un relevamiento de los textos que se emplean en el Ciclo de Nivelación a las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas (UNC). Se decidió trabajar con tres tipos de textos diferentes: una biografía, una descripción de un lugar turístico y un *exemplum* (relato o cuento corto con moraleja). En esta oportunidad se dará cuenta de los hallazgos registrados en uno de los talleres: aquel vinculado a la biografía.

Un segundo momento de la investigación contempló la preparación de dos docentes en ejercicio para el Ciclo de Nivelación 2024, quienes pusieron en práctica la pedagogía en tres talleres de 3 horas cada uno. La preparación de las docentes se realizó mediante encuentros en los que la investigadora trabajó en forma conjunta con las docentes con la finalidad de estudiar los textos que serían luego utilizados en clase. Estas instancias estuvieron orientadas a la preparación de esquemas de estructuración textual (identificación de las etapas genéricas), la formulación de preguntas dirigidas a la

localización de información específica por parte de los estudiantes, y la identificación y análisis de instancias lingüísticas clave para la comprensión primero y para la reelaboración de los textos luego. Con la finalidad de describir e interpretar el trabajo realizado durante la aplicación didáctica en las sesiones de lectura en las aulas, se llevó un registro de lo acontecido a través de grillas que contemplan las fases propuestas por la pedagogía Leer para Aprender.

A modo de evaluación preliminar de la implementación del enfoque y para así poder evaluar el rendimiento de los estudiantes participantes de los talleres, se compararon los resultados de un *pretest* y un *posttest* de lectura aplicados antes y después de las intervenciones pedagógicas del programa Leer para Aprender. El diseño de estos tests se realizó teniendo en cuenta aspectos inherentes a la lectocomprensión (por ejemplo, procesos inferenciales de distinto grado de complejidad, preguntas generales sobre el texto –*skimming*- y particulares sobre contenidos específicos –*scanning*-). La comparación de los resultados arrojados por el *pretest* y *posttest* se analizaron cuantitativamente con porcentajes simples.

Se aplicaron también encuestas de percepción a las docentes y a los estudiantes; estos resultados fueron tabulados cualitativamente y discutidos luego con los hallazgos cuantitativos. Al ser esta una investigación acerca de lo que acontece en un número reducido de alumnos, la formulación de generalizaciones y la extrapolación de las conclusiones a otras poblaciones de estudiantes no serán posibles. Sin embargo, el principal objetivo es explorar y poder describir --haciendo un seguimiento cuidadoso y detallado de los estudiantes participantes-- de qué manera una lectura activa y reflexiva, que se focaliza en los aspectos lingüístico-discursivos de los textos, puede repercutir en el aprendizaje en la asignatura antes mencionada.

Resultados y Discusión

Si bien durante todo el transcurso del proyecto se trabajó con 40 estudiantes ingresantes a las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas, en este trabajo se da cuenta de los resultados obtenidos por 16 estudiantes que trabajaron en el taller con el texto biografía de Anne Frank. Primeramente presentaremos los resultados de los *pretest* y *posttests* y luego analizaremos los resultados cualitativos arrojados por la percepción de los estudiantes a través de encuestas y las percepciones docentes luego de la aplicación del nuevo enfoque.

Pretest y Posttest de lectura

Se aplicó el mismo test de lectura comprensiva -idénticas preguntas sobre el mismo texto- en dos instancias: antes de la primera clase del taller se aplicó el *pretest* y

luego de la segunda y última clase del taller se administró el *postest* (ver anexo A). El diseño del test se basó en los mecanismo aplicados en pruebas internacionales para analizar lectura comprensiva, que incluyen preguntas abiertas y que apuntan a evaluar diferentes habilidades como son la identificación de respuestas textuales, inferencia de respuestas que impliquen un nivel de elaboración mayor que la identificación -la respuesta no se halla textual- y habilidades de interpretación de preguntas -involucran un nivel más complejo de búsqueda de la respuesta en el texto-.

El test estuvo compuesto por cinco preguntas abiertas, que debían ser puntuadas con 5 puntos la primera (pregunta para resumir la generalidad del texto) y con 3 puntos las otras cuatro consignas (preguntas para determinar el tema puntual de cada párrafo del texto). El puntaje total del test fue de 17 puntos.

Si bien el *pretest* fue aplicado inicialmente a 25 estudiantes que asistieron a la primera etapa del taller 1, para la instancia de *postest* solo 16 estudiantes asistieron y de estos, 12 habían completado el *pretest*. Aquí se presenta la comparación de aquellos estudiantes que realizaron ambas pruebas.

Los resultados preliminares han sido consignados en la siguiente tabla:

Código est.	Pretest (17)	Postest (17)	Apreciación final
AF1	9	14	+ (5)
AF2	8	11	+ (3)
AF3	11	13	+ (2)
AF4	7	11	+ (4)
AF5	11	12	+ (2)
AF6	5	11	+ (6)
AF7	7	12	+ (5)
AF8	12	13	+ (1)
AF9	9	12	+ (3)

AF10	9	10,5	+ (1,5)
AF11	8	7,5	- (0,5)
AF12	8,5	12,5	+ (4)

Tabla 1: Resultados *pretest* y *postest*

En la tabla podemos apreciar que 11 alumnos de los 12 mejoraron su comprensión lectora tras la intervención docente, solo un alumno obtuvo un resultado menos favorable en el *postest* luego de la intervención pedagógica y ningún alumno obtuvo la misma clasificación en ambas pruebas. El 42% de los estudiantes mostró una mejora sustancial (entre 4 y 6 puntos más que en el *pretest*) y un 50% demostró un avance apenas significativo ya que las mejoras fueron entre 1 y 3 puntos entre uno y otro test. El estudiante con rendimiento más bajo en el *postest* solo marcó una diferencia negativa de 0,5 puntos.

Encuestas a estudiantes

Luego de la intervención y de la administración del *postest*, 16 estudiantes resolvieron una encuesta (ver Anexo B) cuyas preguntas apuntaban a evaluar las percepciones que los estudiantes tuvieron del taller del que participaron con la biografía de *Anne Frank*. Dicha encuesta incluyó 10 preguntas de opción múltiple y una abierta. Los resultados se presentan en los siguientes gráficos:



Gráfico 1

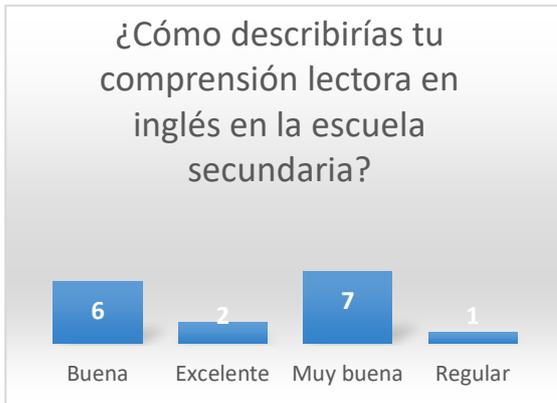


Gráfico 2

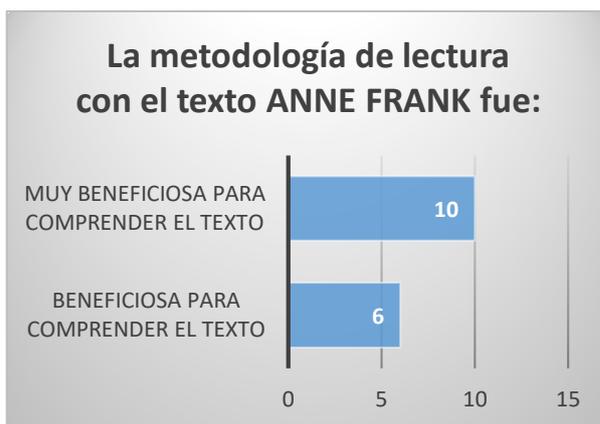


Gráfico 3

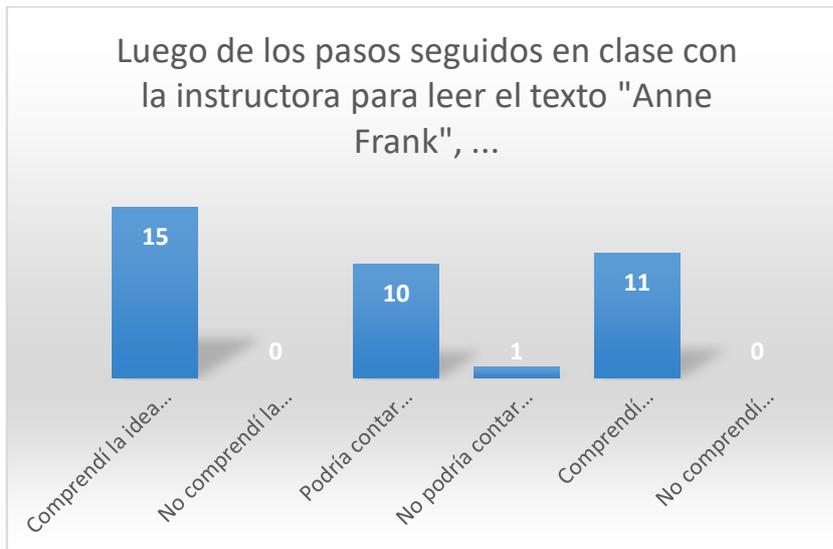


Gráfico 4



Gráfico 5

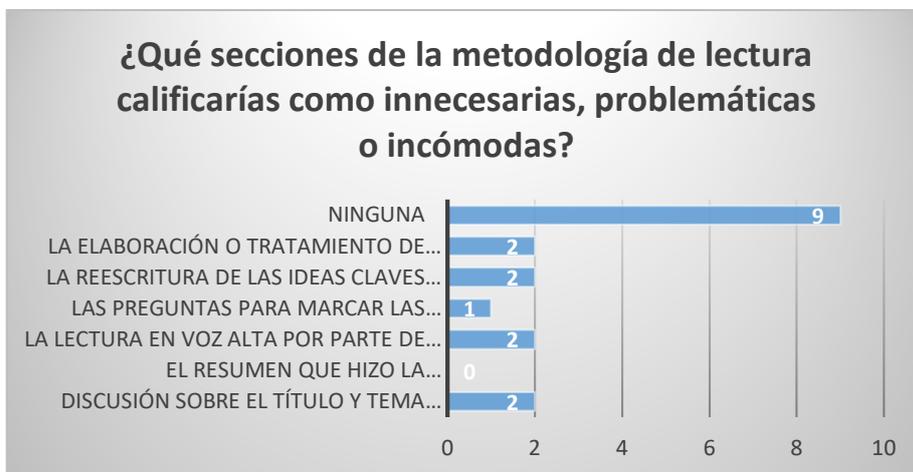


Gráfico 6

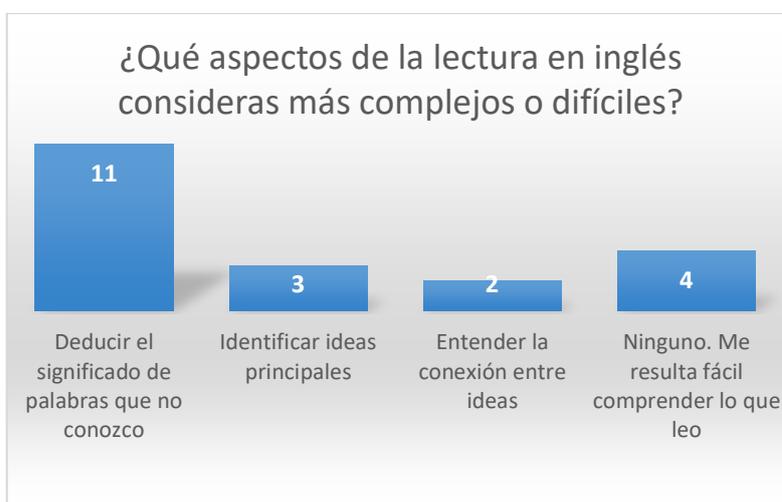


Gráfico 7

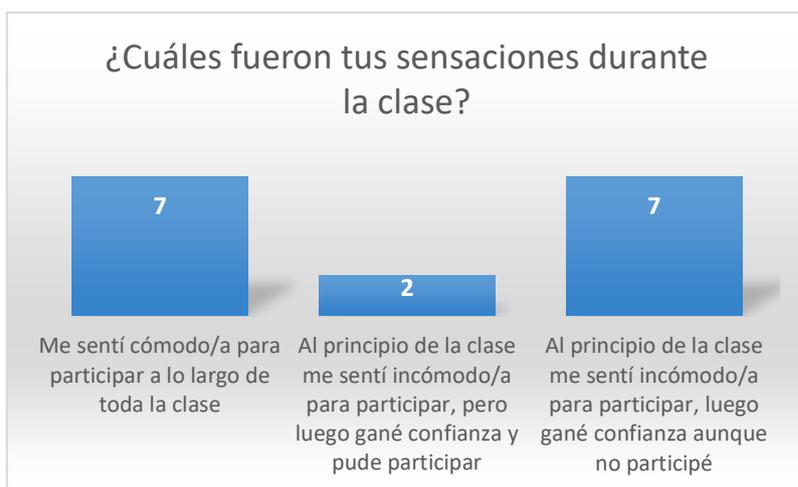


Gráfico 8

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, se puede concluir que la intervención fue percibida de manera positiva en todo momento. Al evaluar la implementación del nuevo enfoque, todos coincidieron en que la metodología resultó ser muy beneficiosa o beneficiosa (Gráfico 3). Ninguno de los estudiantes manifestó que el enfoque no le hubiera sido de ayuda, ni que hubiera podido comprender el texto de la misma manera sin la intervención docente.

En relación con la comprensión de las ideas (Gráfico 4), casi la totalidad de los estudiantes, salvo uno, afirmó haber comprendido tanto la idea general del texto como las ideas de cada párrafo, indicando además que podrían relatar lo leído sin mayores dificultades. Una sola respuesta fue negativa (el estudiante expresó no poder relatar lo leído); sin embargo, la misma persona declaró haber comprendido la idea general del texto y las ideas de los párrafos.

La mayoría de los estudiantes (9) no encontró ninguna sección de la metodología como problemática, innecesaria o incómoda, y en contraste con esto, todos identificaron alguna sección como útil (Gráficos 5 y 6). Entre las secciones más valoradas se destacaron: "La reescritura de las ideas clave en nuevas oraciones, guiada por la instructora" (11), "La lectura en voz alta por parte de la instructora" (8) y "El resumen que hizo la instructora sobre el propósito y las partes del texto" (8).

En cuanto a las sensaciones de los estudiantes durante la clase (Gráfico 8), todos indicaron haberse sentido a gusto. Siete estudiantes manifestaron sentirse cómodos desde el inicio y participar activamente, mientras que nueve se sintieron incómodos al principio, pero ganaron confianza a medida que transcurría la clase. De estos nueve, solo dos lograron participar activamente.

Respecto de las preguntas generales (Gráficos 1, 2 y 7), los estudiantes se autopercebieron como lectores muy competentes en español, así como lectores muy buenos o buenos en inglés. Además, señalaron que el aspecto más complejo al

enfrentarse a un texto en inglés es la deducción del significado de palabras desconocidas (11).

Encuestas a docentes

Las docentes observadoras también realizaron contribuciones mediante comentarios sobre lo observado durante el taller. A modo de síntesis, se destacan las siguientes apreciaciones:

Las etapas más valoradas del taller fueron el proceso de recordar y discutir la vida de Anne Frank, ya que no solo ayudó a contextualizar el texto, sino que también permitió a los alumnos conectarse con el tema de manera significativa. Además, enfatizaron la técnica de subrayar palabras o frases clave durante el análisis detallado del texto, lo que ponderaron como de suma utilidad ya que habilitó a la docente encargada de la intervención a resaltar aspectos gramaticales, tales como los números ordinales, el uso de preposiciones, verbos regulares e irregulares, y los determinativos posesivos, así como a destacar vocabulario relevante, como los meses del año y las familias de palabras. Una de las docentes destacó la posterior redacción de oraciones completas a partir de las ideas clave como un excelente recurso para consolidar la comprensión del texto y mejorar la producción escrita de los estudiantes. También mencionaron que el *postest* reflejó respuestas más complejas y detalladas, lo cual evidenció un mayor entendimiento del texto.

Las docentes señalaron que la participación activa de los alumnos fue clave para alcanzar los objetivos establecidos. Esta experiencia no solo fortaleció las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también les proporcionó una sensación de logro y confianza en sus competencias de lectocomprensión en inglés.

En cuanto a los aspectos a mejorar, las docentes mencionaron la necesidad de optimizar el proceso de destacar palabras o frases relevantes y la producción de oraciones completas de manera autónoma a partir de algunos párrafos del texto en una fase posterior y sin la asistencia de la docente. También sugirieron la posibilidad de diversificar la selección de textos utilizados.

Conclusión

Los resultados son muy alentadores ya que han sido positivos casi en todos los alumnos estudiados. Si bien dan cuenta de que esta metodología específica de abordaje de géneros aparentemente redundante en el progreso académico de los estudiantes, la implementación de Leer para Aprender se encuentra en una etapa inicial aún y los resultados no pueden ser generalizables o extrapolables a cualquier contexto. Más aún, la implementación del programa deberá ser sometida a análisis con otros textos, otras

disciplinas y en otros contextos. Asimismo, la evaluación de resultados deberá ser replicada en numerosas instancias y a más largo plazo para poder analizar el alcance de la pedagogía. Cabe destacar, también, que la capacitación de los docentes es de suma importancia en este proyecto, por lo que se alienta a muchos otros a profundizar en este enfoque e intentar aplicarlo en sus contextos locales.

Bibliografía

Acevedo, C. (2010). *Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap? A report on school-based action research*. Recuperado de <http://www.pedagogstockholm.se/-/Kunskapsbanken/>

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language* (Vol. 1). Routledge & Kegan Paul.

Coffin, C., Acevedo, C., & Löfstedt, A.-C. (2013). *Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE) Final Report, Public Part*. Recuperado de <http://tel4ele.eu/>

Cope, B., Kalantzis, M., Kress, G., & Martin, J. (1993). Bibliographical essay: Developing the theory and practice of genre-based theory. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 231–247). Falmer Press.

Eggs, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2.^a ed.). Continuum.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Edward Arnold Ltd.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar* (1.^a ed.). Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2.^a ed.). Edward Arnold.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. Continuum.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3.^a ed.). Arnold.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4.^a ed.). Routledge.

Martin, J. R., & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. En J. Webster, C. Matthiessen, & R. Hasan (Eds.), *Continuing discourse on language: A functional perspective* (pp. 251–280). Equinox.

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.

Martin, J. R., & Rothery, J. (1993). Grammar: Making meaning in writing. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 137–153). University of Pittsburgh Press.

Rose, D., & Acevedo, C. (2006). Closing the gap and accelerating learning in the middle years of schooling. *Australian Journal of Language and Literacy*, 14(2), 32–45.

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.

Vygotski, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje* (Trad. M. M. Rotger). Editorial Lautaro.

Anexo A
Pretest y Postest “Anne Frank”
Student’s name and surname:

- 1) What is the text about? Answer in only one/two lines.
 - 2) Summarize in one/two lines what each paragraph deals with.
-

Anexo B
Encuesta percepciones estudiantes “Anne Frank”

Correo electrónico:

Apellido y nombre:

¿Cómo describirías tu comprensión lectora en español en la escuela secundaria?

Excelente 2 - Muy buena 10 - Buena 2 - Regular 2 - Deficiente 0

¿Cómo describirías tu comprensión lectora en inglés en la escuela secundaria?

Excelente 2 - Muy buena 7- Buena 6- Regular 1 - Deficiente 0

¿Qué aspectos de la lectura en inglés consideras más complejos o difíciles?

-Identificar ideas principales 3

-Entender la conexión entre ideas (principales y secundarias, introducción y desarrollo, causa y efecto, etc.) 2

-Deducir el significado de palabras que no conozco 11

-Ninguno. Me resulta fácil comprender lo que leo 4

Luego de los pasos seguidos en clase con la instructora para leer el texto "Anne Frank",

...

(Podés marcar varias respuestas)

- COMPENDÍ la idea general del texto. 15
- NO comprendí la idea general del texto.
- COMPENDÍ completamente las ideas de cada párrafo. 11
- NO comprendí completamente las ideas de cada párrafo.
- PODRÍA CONTAR claramente las ideas del texto. 10
- NO podría contar claramente las ideas del texto. 1
- Otra:

¿Cuáles fueron tus sensaciones durante la clase?

- Me sentí cómodo/a para participar a lo largo de toda la clase. 7
- Al principio de la clase me sentí incómodo/a para participar, pero luego gané confianza y pude participar. 2
- Al principio de la clase me sentí incómodo/a para participar, luego gané confianza aunque no participé. 7
- Otra:

La metodología de lectura con el texto ANNE FRANK fue:

- Muy beneficiosa para comprender el texto 10
- Beneficiosa para comprender el texto 6
- No me ayudó a comprender el texto 0
- Hubiera comprendido y aprendido igual sin la metodología empleada 0

¿Qué secciones de la metodología de lectura destacarías como más útiles?

(Podés marcar varias respuestas)

- Discusión sobre el título y tema del texto antes de leer 6
- El resumen que hizo la instructora sobre el propósito y las partes del texto 8
- La lectura en voz alta por parte de la instructora 8
- Las preguntas para marcar las ideas claves 6
- La reescritura de las ideas claves en nuevas oraciones (guiada por la instructora) 11
- La elaboración o tratamiento de conceptos que no estaban en el texto pero que fueron discutidos en clase (temas vinculados a la Segunda Guerra Mundial, elementos lingüísticos como ortografía, redacción, categorías de palabras, etc.) 7
- Otra:

¿Qué secciones de la metodología de lectura calificarías como innecesarias, problemáticas o incómodas?

(Podés marcar varias respuestas)

- Discusión sobre el título y tema del texto antes de leer 2
- El resumen que hizo la instructora sobre el propósito y las partes del texto 0
- La lectura en voz alta por parte de la instructora 2
- Las preguntas para marcar las ideas claves 1
- La reescritura de las ideas claves en nuevas oraciones (guiada por la instructora) 2
- La elaboración o tratamiento de conceptos que no estaban en el texto pero que fueron discutidos en clase (temas vinculados a la Segunda Guerra Mundial, elementos lingüísticos como ortografía, redacción, categorías de palabras, etc.) 2
- Otra/Ninguna: 9

¿Podrías agregar alguna otra observación –positiva o negativa- en relación a la metodología empleada?