



Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Sede Rosario

**INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE SECUNDARIA
EN LA ASIGNATURA ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN DESDE UN
ENFOQUE METACOGNITIVO Y DE ECOLOGÍA DE LAS IDEAS**

Carrera: Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior

Alumna: Belén Dure, Noelia Melina

Título a obtener: Profesor Universitario para la Educación Secundaria y Superior

Agosto 2025

Agradecimiento

A mi mamá, por ser mi guía, mi fuerza y mi ejemplo de constancia. Gracias por tus palabras de aliento en los momentos en que dudé, por tus oraciones y por enseñarme que todo esfuerzo vale la pena.

A mi marido, por tu paciencia, apoyo incondicional y por creer en mí incluso cuando yo no lo hacía. Gracias por entender mis ausencias, mis desvelos y por estar siempre a mi lado en cada paso de este camino.

A mi hijo, mi mayor motivación y mi motor diario. Gracias por regalarme tu sonrisa en los días de cansancio, por recordarme la importancia de seguir adelante y por ser la razón más grande para cumplir este sueño.

A ustedes, mi familia, les dedico este logro, que también es suyo.

“Educar es un acto de amor, es apostar por la esperanza.”

– Paulo Freire

Resumen

La investigación se originó ante la dificultad significativa de comprensión lectora observada en estudiantes de primer año en la asignatura Taller de Economía y Administración, evidenciada por un aprendizaje memorístico, descontextualizado y sin capacidad de análisis o interpretación crítica de textos económicos. Mediante observaciones áulicas, entrevistas y análisis documental, se constató que los alumnos carecen de estrategias de lectura comprensiva. Se identificó además un abordaje pedagógico tradicional, sin inclusión explícita de la comprensión lectora en el programa de estudios, junto con el uso acrítico de tecnologías como la inteligencia artificial y una baja motivación hacia el área. El estudio se enmarca en una investigación cualitativa bajo un paradigma socio-crítico, que busca comprender y transformar prácticas educativas a través del diálogo, la reflexión y la participación activa de los actores escolares. Se emplearon tres técnicas principales: observación participante y no participante, entrevistas semiestructuradas a la docente y a dos estudiantes, y análisis de documentos curriculares y producciones estudiantiles. La muestra fue intencional, con énfasis en casos testigo. El análisis de datos se realizó mediante codificación abierta, axial y triangulación de fuentes. Se concluye que la comprensión lectora no puede considerarse un aprendizaje accesorio dentro del campo económico-administrativo, sino una competencia central para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación complementaria. La propuesta de intervención elaborada articula estrategias metacognitivas, lectura crítica y ecología de las ideas, con el fin de mejorar el desempeño lector y transformar las prácticas pedagógicas. Este proyecto no sólo responde a una necesidad puntual, sino que ofrece una base estructural para futuras mejoras educativas, promoviendo una enseñanza inclusiva, reflexiva y transformadora.

Palabras clave

Comprensión lectora – Metacognición - Educación secundaria - Ecología de las ideas –
Taller de economía y administración

Índice

Agradecimiento.....	2
Resumen.....	3
Índice	4
Introducción	6
Objetivos.....	7
Objetivo General	7
Objetivos Específicos.....	7
Marco Normativo.....	8
Diagnostico	12
Contexto de estudio.....	12
Limites encontrados durante el diagnostico	13
Antecedentes	15
Justificación	20
Marco Teórico.....	22
Comprensión lectora como competencia transversal	22
Causas de la insuficiencia lectora: factores endógenos y exógenos.....	22
Propuestas superadoras: metacognición y ecología de las ideas.....	23
Ciclo de autorregulación del aprendizaje	24
Metacognición como estrategia de autorregulación lectora.....	25
Ecología de las ideas	26
Fundamentación epistemológica.....	27
Herramientas prácticas aplicadas a la ecología de las ideas.....	27
Metodología	31
Enfoque metodológico general	31
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	31
Unidad de análisis y muestra.....	32

Procedimientos de análisis	32
Planteamiento del problema	33
Propuesta De Intervención	34
Resultados esperados	35
Cronograma General de Actividades	35
Plan y descripción de actividades	37
Impacto.....	42
Conclusión	43
Referencias.....	44
Anexos	47
Anexo I.....	47
Anexo II	48
Anexo III	49
Anexo IV	53
Anexo V	55
Anexo VI.....	59
Anexo VII.....	61
Anexo VIII	63
Anexo IX	65
Anexo X	66

Introducción

Desde la creación de la escritura (3.500 a. C.), los seres humanos fueron capaces de almacenar información y, sobre la base de este hecho histórico de relevancia notoria, diseñaron distintos sistemas que les permitieron organizar las diversas actividades desarrolladas en el seno de las sociedades de esa época. A partir de ello, se tornó necesario el diseño de un proceso para la adquisición de los conocimientos que se consignaban en los cuerpos de escritura. En este escenario, surgió, como consecuencia lógica del nacimiento de la escritura, el sistema de lectura de los textos que en sus distintas variantes fueron elaborando las civilizaciones.

Con el transcurso del tiempo, los sistemas de escritura se fueron complejizando, lo que derivó, indefectiblemente, en que los procesos de lectura también se alambicaran. Sin embargo, la sofisticación de la escritura trajo aparejada una problemática: la comprensión lectora. Se comenzó a detectar una insuficiencia de aprendizaje consistente en la falta de comprensión de los textos de estudio. En lugar de obtenerse un aprendizaje significativo a partir de la relación conceptual de las ideas volcadas y el desentrañamiento del significado central del escrito, se empezó a concebir un método de instrucción memorística, limitado a la rememoria de los tópicos del texto en forma aislada.

La problemática descrita no solo se mantiene vigente en los tiempos actuales, sino que, más grave aún, la falta de comprensión de textos se agudiza y se profundiza día a día. Tal como se evidenciará a lo largo del presente trabajo, la temática en análisis no se circunscribe a una cuestión de clases sociales ni conforma un fenómeno coyuntural, dado que constituye un flagelo estructural del sistema educativo que permea todos los estratos de la sociedad y que requiere soluciones urgentes y significativas.

El panorama plasmado no es una mera teorización ni una simple reseña histórica, ya que, a partir del análisis observacional practicado en la asignatura “Taller de Economía y Administración”, dictada a los alumnos de primer año en la Escuela de Educación Secundaria Orientada, se detectó un caso concreto de insuficiencia palmaria en la intelección del material de trabajo áulico. Dicho de otro modo, el conocimiento de los estudiantes se circunscribió a la simple memorización de los conceptos enseñados, pero no fueron capaces de relacionar los tópicos y nociones explicadas ni de contestar las preguntas que se les formularon acerca de los textos leídos. Bajo este prisma, consideramos imperioso realizar un abordaje analítico de la problemática de la

comprensión lectora, en atención de que es un fenómeno que trae aparejados impactos negativos tanto en la enseñanza y aprendizaje como en la comunicación.

Objetivos

Objetivo General

- Implementar una intervención didáctica para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del primer año de secundaria en la asignatura Economía y Administración, a través del uso de estrategias metacognitivas y del enfoque de la ecología de las ideas, promoviendo una lectura crítica, autorregulada y contextualizada.

Objetivos Específicos

- Fomentar el uso de estrategias de metacognición como la planificación, supervisión y evaluación del proceso para que los estudiantes regulen conscientemente su comprensión de textos de la asignatura “Taller de Economía y Administración”.
- Aplicar el enfoque de la ecología de las ideas mediante la lectura comparativa de textos teóricos, testimoniales y noticiosos, con el fin de desarrollar una comprensión compleja y contextualizada del saber adquirido.
- Potenciar la capacidad de los estudiantes para elaborar resúmenes y organizadores gráficos como herramientas de síntesis, reflexión y evaluación del proceso lector.

Marco Normativo

Dentro del ordenamiento jurídico argentino existe una amplia gama de plexos normativos que contemplan la materia educativa como una de sus piedras angulares. En particular, las disposiciones plasmadas en esos cuerpos jurídicos consideran a la educación como un derecho fundamental de todo ser humano (Congreso de la Nación Argentina, 2006).

En el plano del Derecho Internacional, se concibieron desde la Carta de Naciones Unidas hasta las distintas convenciones celebradas entre la mayor parte de los estados del globo, los principios jurídicos de pro homine, pro libertatis y de progresividad y no regresividad de derechos humanos, que erigen normas rectoras y ejes medulares que informan el sistema jurídico interno y que deben subyacer en toda disposición normativa (Naciones Unidas, 1989).

A partir de estos principios jurídicos, se considera al ser humano como un sujeto de derecho al que se le debe respetar su dignidad y libertad, las cuales deben realizarse dentro del único límite fijado que es la dignidad y libertad de otro ser humano. A su vez, estas máximas implican que los estados partes deben ampliar la plataforma de derechos y nunca restringirlas. Los preceptos citados, que configuran los ejes funcionales del sistema jurídico internacional, reclaman plena aplicación en lo atinente al derecho a la educación.

En el Derecho argentino, la educación es elevada al rango de derecho fundamental tanto a través de sus normas jurídicas cimera como en el resto del Derecho Interno (Congreso de la Nación Argentina, 2006).

Nuestra Constitución Nacional garantiza en su articulado el derecho a la educación. En su artículo 14 garantiza el derecho de toda persona a enseñar y aprender. Mientras que en su artículo 75, inciso 19, contempla entre las atribuciones del Congreso la sanción de leyes que consoliden la unidad nacional respetando particularidades provinciales y locales, asegurando la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades sin discriminación alguna, además de garantizar gratuidad y equidad en la educación pública estatal y autonomía universitaria (Constitución Nacional Argentina, 1994).

Bajo este marco conceptual, en la reforma constitucional de 1994 se incorporó el artículo 75, inciso 22, que eleva a jerarquía constitucional varios tratados internacionales, entre ellos el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989).

El primero dispone en su artículo 13.1 que:

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz” (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966, artículo 13.1).

Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño prevé en su artículo 23 el derecho a un acceso efectivo a educación, capacitación y otros servicios para lograr la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual. Y en su artículo 29, inciso 1, reza que:

“La educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (Naciones Unidas, 1989, artículos 23 y 29).

Dentro de este andamiaje jurídico, el catálogo de derechos y garantías reconocidos en nuestra carta magna y en los tratados internacionales conforman el bloque constitucional, tornándose operativos a través de leyes que reglamentan su ejercicio y que no pueden alterar su sustancia ni establecer restricciones (Constitución Nacional Argentina, 1994, art. 28).

La reglamentación del derecho a la educación bajo estos principios se encuentra plasmada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, promulgada el 27 de diciembre de 2006 (Congreso de la Nación Argentina, 2006).

Esta legislación deroga la anterior Ley 1.420 y regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por la Constitución y los tratados internacionales, conforme con las atribuciones del Congreso (Congreso de la Nación Argentina, 2006).

En su artículo 2, establece que: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Y en el artículo 3 prescribe que: “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional,

profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (Congreso de la Nación Argentina, 2006).

Asimismo, los artículos 7 y 8 establecen que el Estado garantizará el acceso a la información y al conocimiento, y que la educación brindará oportunidades para la formación integral a lo largo de toda la vida, promoviendo valores como la libertad, la paz, la solidaridad y la justicia (Congreso de la Nación Argentina, 2006).

No obstante, el cúmulo de derechos reconocidos bajo la premisa de igualdad de oportunidades (artículo 16 de la Constitución Nacional) contrasta con una realidad marcada por la desigual distribución de la riqueza y el desfinanciamiento del sistema educativo, lo que conspira contra la efectiva plasmación material de estas normas y la concreción práctica de los derechos (Constitución Nacional Argentina, 1994).

Esta situación ha derivado en que, para sectores vulnerables, las instituciones educativas sean percibidas más como espacios de contención social que de desarrollo intelectual, mientras que para sectores medios y altos, la influencia de redes sociales y universos alternos promueven filosofías hedonistas y materialistas que limitan la proyección futura (SADOP, 2024; Zamero, 2024; Perino, 2024).

La lectura, la escritura y la comprensión lectora, como elementos esenciales de una educación de calidad, no se articulan efectivamente en el plano fáctico.

En respuesta a esta problemática, se han desarrollado programas para fomentar la lectura y la comprensión lectora.

A nivel nacional, mediante la Resolución Ministerial N° 1044/08, se formalizó la creación del Plan Nacional de Lectura, que unificó planes y campañas existentes desde 2003. Este plan busca fomentar la lectura con énfasis en niñez y adolescencia, fortaleciendo el trabajo docente y promoviendo el acceso a libros y espacios de lectura (Ministerio de Educación de Argentina, 2008).

En 2024 se promulgó el Decreto 527/24 que creó el Programa “Plan Nacional de Alfabetización” para mejorar la capacidad lectora y productiva de textos acorde al nivel educativo, asistiendo a las veinticuatro jurisdicciones del país (Ministerio de Educación de Argentina, 2024).

En la provincia de Santa Fe, se implementa el "Plan de Alfabetización Santafesino" o "Plan Raíz", dirigido a mejorar la comprensión lectora en grados iniciales. Sin embargo, este plan fue objeto de críticas por parte de SADOP, Zamero y Perino,

quienes cuestionan que el programa haya sido delegado a una fundación financiada por grupos económicos y no a docentes locales (SADOP, 2024; Zamero, 2024; Perino, 2024).

Este panorama evidencia que, si bien el derecho a la educación está formalmente reconocido, las medidas para abordar la comprensión lectora son insuficientes y limitadas (OECD, 2022; UNESCO, 2019).

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2022 indican que los estudiantes argentinos obtuvieron un puntaje promedio de 401 en lectura, por debajo del promedio de la OCDE de 476, ubicándose en el puesto 58 de 81 países (OECD, 2022).

Las pruebas ERCE de UNESCO 2019 mostraron que el 46% de estudiantes de tercer grado no alcanzan el dominio básico esperado en lectura (UNESCO, 2019).

Además, en las pruebas nacionales Aprender 2023, el 14,6% de estudiantes de nivel socioeconómico alto no alcanzaron el mínimo requerido en Lengua en sexto grado, cifra que asciende al 25,1% en secundaria (Ministerio de Educación de Argentina, 2023).

Estos datos indican que los mecanismos implementados hasta ahora no han resuelto el problema, e incluso podrían ser un retroceso (SADOP, 2024).

Además, las medidas no contemplan desafíos contemporáneos como la era digital, la inteligencia artificial y la saturación informativa, que limitan el pensamiento crítico (Perino, 2024).

En síntesis, la comprensión lectora, elemento constitutivo del derecho a la educación, cuenta solo con reconocimiento formal y carece de medidas efectivas para su aplicación práctica.

Diagnostico

A partir del análisis observacional realizado en el espacio curricular Taller de Economía y Administración de primer año de la escuela seleccionada, se identificó una insuficiencia significativa en la comprensión lectora de los estudiantes. Esta dificultad se expresa en la interpretación superficial del material de estudio, la dependencia de la memorización como estrategia de estudio y la imposibilidad de establecer relaciones entre conceptos o de responder preguntas de interpretación y análisis.

Tanto las entrevistas a la docente responsable de la asignatura como a dos estudiantes voluntarios, junto con el análisis de las carpetas y del programa de estudio, confirman que la comprensión lectora no ha sido abordada de forma sistemática ni explícita en el nivel primario, ni está integrada en los contenidos ni prácticas del espacio curricular en cuestión. Se privilegian respuestas reproductivas en lugar de procesos interpretativos, y no se evidencian estrategias didácticas que fomenten la lectura comprensiva, crítica o relacional.

Además, emergen factores exógenos y culturales que profundizan el problema: el uso intensivo y desregulado de pantallas, el escaso interés por la materia y la naturalización del uso de inteligencia artificial como atajo para evitar el contacto con los textos. Los estudiantes entrevistados expresaron que no revisan lo que generan estas herramientas, y que solo las utilizan como medio para “aprobar”, sin motivación intrínseca ni criterio de veracidad.

La revisión del programa de la asignatura pone en evidencia la ausencia de criterios curriculares que aborden la comprensión lectora como competencia transversal, y las producciones analizadas de los estudiantes no incluyen esquemas, organizadores gráficos ni vínculos con fuentes alternativas. Se trata, en general, de copias de contenidos y respuestas cerradas a consignas dadas. Estos elementos permiten afirmar que los estudiantes no cuentan con herramientas suficientes para procesar cognitivamente los textos económicos, lo que compromete no solo su desempeño en esta materia, sino su formación general como ciudadanos críticos y autónomos.

Contexto de estudio

La Escuela de Enseñanza Media Orientada en Ciencias Económicas y Naturales atiende a estudiantes de nivel secundario, mayoritariamente provenientes de sectores sociales medios y bajos, y de escuelas primarias públicas. La observación se realizó en aulas, espacios de recreo y sanitarios.

Organización del tiempo escolar:

Las clases se estructuran en horas cátedra, con recreos y cambios de docente como pausas. El docente administra el tiempo y se considera el ritmo individual de aprendizaje, como se evidenció con una alumna que no domina la lecto-escritura en cursiva. Durante la pandemia se utilizaron estrategias mixtas, combinando clases virtuales y materiales disponibles.

Agrupamiento de alumnos:

Predomina el trabajo individual, aunque ocasionalmente se realizan trabajos grupales. No se observó interacción entre estudiantes de distintos cursos.

Enseñanza:

La escuela cuenta con un PEI y un PCI. Las clases siguen una estructura tradicional, sin recortes didácticos. Los contenidos se abordan a partir de problemáticas que invitan a la reflexión. La docente adapta su enseñanza a las necesidades particulares, especialmente de la alumna mencionada. La relación docente-alumno es dialogada pero sin uso del humor. La comunicación es variada, aunque los alumnos no cuestionan los contenidos. Se utilizan recursos como pizarra, biblioteca, computadoras, TV y proyector.

Aprendizaje:

Se identificó un aprendizaje mayormente memorístico, con dificultades en la comprensión textual. A pesar de que la enseñanza considera aspectos psicológicos y epistemológicos, no se evidencia un aprendizaje significativo, lo que motivó la investigación.

Evaluación:

La evaluación es áulica, de tipo sumativa, centrada en contenidos conceptuales. Se realiza mediante lecciones orales y exámenes escritos, con criterios explícitos.

Limites encontrados durante el diagnostico

Fue imposible observar un hecho como la anticipación del alumno a los exámenes, como tampoco, si existe coherencia entre la manera de enseñar y evaluar, atento que ello requeriría un trabajo auditable de la labor docente.

No se observó documento de explicitación de los requisitos de acreditación curricular. Los resultados de los exámenes se comunican a los alumnos, mientras que las

calificaciones de los cierres de periodos (libretas) quedan a disposición de los padres en la plataforma web.

No se permite trabajar en aspectos que no estén directamente relacionados con el contenido curricular previsto.

El establecimiento educativo se cimienta sobre un hermetismo rígido de accesibilidad a la documentación de la institución (PEI/ PCI), en tanto requiere de una causa suficientemente justificada para su consulta.

La única constancia documental facilitada fue el programa de estudio de la materia “Taller de Economía y Administración”, en la cual no se visualizó el abordaje de la comprensión de texto ni como temática a desarrollar, ni dentro de un objetivo a alcanzar.

Antecedentes

Existen diversos trabajos, tanto a nivel nacional como internacional, que abordan la temática de la comprensión lectora desde diversas perspectivas de análisis.

Dentro de la variopinta gama de materiales científicos y académicos que estudian el fenómeno en disección, destacamos en el campo internacional el trabajo de Salas Navarro (2012), titulado “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma De Nuevo León”.

El objetivo de la investigación tiene como propósito responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que tienen los estudiantes del nivel medio superior?; ¿Qué dificultades en relación a la comprensión lectora presentan?; ¿Cuáles son las estrategias implementadas por el maestro en el aula para desarrollar la comprensión lectora?; y, por último, ¿Cuáles podrían ser los logros obtenidos por los estudiantes de bachillerato una vez aplicadas las estrategias de comprensión lectora por el docente en el aula?

Además, apunta a cumplir dos objetivos adicionales. Por un lado, el de conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en especial los de la Preparatoria No. 1 en relación a la comprensión lectora. Por otra parte, proponer acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes (Salas Navarro, 2012).

La autora, luego de efectuar un desarrollo pormenorizado del tema, deduce que las estrategias utilizadas por los docentes en el salón de clases llegan a ser insuficientes para poder promover el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes, ya que en su gran mayoría solo refuerzan estrategias posinstruccionales, al solicitar escritos en los cuales el estudiante plasme su opinión personal o solicitando mapas conceptuales con el fin de evaluar la comprensión lectora, dejando de lado las estrategias preinstruccionales (Salas Navarro, 2012).

Dentro del ámbito internacional también adquiere especial relevancia el trabajo académico practicado por Darce Mayorga, Mendoza García y Ojeda Montes (2010). En su indagación analítica titulada “Efectos de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria”, constatan el nivel de dificultad que presentan los estudiantes en la comprensión lectora.

Como principales causas encontradas que ocasionan la falta de comprensión lectora indican: hábito lector, lectura superficial, insuficiente vocabulario, uso inadecuado del Internet y poca aplicación de estrategias de estudio. La consecuencia de dicho problema ocasiona déficit en el proceso enseñanza-aprendizaje y una escasa interpretación de textos. Consideran importante iniciar un proceso de cambio en la enseñanza, donde se incorporen estrategias y herramientas que permitan contribuir a la mejora del aprendizaje en los alumnos. Señalan limitaciones en las condiciones del aula para el desarrollo efectivo del proceso enseñanza-aprendizaje (Darce Mayorga et al., 2010).

En el plano nacional, deviene preponderante la diagnosis formulada por Roldán (2020), quien en su tesis de Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata analiza los efectos de la implementación de una propuesta de intervención en comprensión lectora destinada a alumnos de primer año de la escolaridad secundaria.

Su originalidad reside, en primer lugar, en la selección de componentes específicos que inciden en la comprensión lectora, a la luz de un modelo teórico robusto que la fundamenta. En segundo lugar, que fue implementada de manera conjunta por la docente a cargo de la asignatura seleccionada, Construcción de ciudadanía, y el investigador autor de esta tesis. Esta situación intenta salvar la distancia habitualmente señalada entre los hallazgos de la investigación y las prácticas áulicas. En tercer lugar, que las medidas de comprensión lectora seleccionadas cuentan con pruebas elaboradas y/o adaptadas y tipificadas en el país, circunstancia que favorece la interpretación de los resultados obtenidos. Finalmente, que se incluyeron, además de las medidas sobre el impacto en la comprensión, medidas sobre el impacto en el aprendizaje de contenidos específicos (Roldán, 2020).

La presente tesis busca contribuir a la resolución de las cuestiones planteadas a través de la evaluación de la eficacia de un programa destinado a mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria. Su originalidad reside, en primer lugar, en la adaptación al contexto áulico de un programa de mejoramiento de la comprensión de textos de carácter local que cuenta, a su vez, con un instrumento de evaluación con normas regionales, fundamentados ambos en un modelo teórico robusto. En segundo lugar, reside en que la intervención se planificó alrededor de los contenidos específicos de una asignatura escolar específica. Finalmente, que su implementación fue realizada

conjuntamente por el investigador responsable de esta tesis y la docente del curso en el que la misma tuvo lugar (Roldán, 2020).

La intervención se diseña de acuerdo con el modelo multicomponencial de la comprensión en el que se fundamenta el programa Leer para comprender. Asimismo, la contextualización de la propuesta en el aula considera dos marcos instruccionales que recuperan aportes de los enfoques psicológicos socioculturales: a) Enseñanza Recíproca y b) Lectura-Preguntas-Respuestas. Se evalúa el impacto de la propuesta en las diferentes variables incluidas que, a su vez, fueron objeto de entrenamiento específico, a saber: la comprensión lectora general, el vocabulario, las inferencias, la jerarquía del texto, la eficacia lectora y el desempeño en el conocimiento de la asignatura en la que se aplicó el programa. La implementación estuvo a cargo de manera conjunta de la docente responsable de la asignatura seleccionada, Construcción de ciudadanía, y el investigador autor de esta tesis. Esta modalidad fue seleccionada para salvar la distancia entre aquello que informan los hallazgos de la investigación y las prácticas de enseñanza en el aula (Roldán, 2020).

Roldán (2020) señala que, de los resultados de su estudio, los malos comprendedores del grupo control sometidos a la enseñanza habitual no mejoraron en ninguna de las variables estudiadas. Es decir, la escolaridad no impacta en la mejora de las habilidades de comprensión de textos en alumnos que presentan dificultades en ese dominio.

En síntesis, los resultados ponen de manifiesto la necesidad e importancia de la intervención en comprensión lectora. Pueden desprenderse de ellos dos puntualizaciones que merecen especial consideración. La primera refiere a la insuficiencia de consolidación de los procesos básicos de lectura que presentan algunos alumnos en el ingreso a la escolaridad secundaria, que afectan el incremento esperable de los procesos de comprensión lectora. La segunda alude a la evidencia empírica que proporcionan sobre los aspectos que resulta necesario atender de manera simultánea y articulada, ya que el incremento en el desempeño en una variable (por ejemplo, el vocabulario), si bien necesario, no es suficiente para mejorar el desempeño de conjunto en materia de comprensión lectora (Roldán, 2020).

Concluye el autor que, a partir de los resultados obtenidos, podemos afirmar que la enseñanza planificada, sistemática, que conjuga el entrenamiento de un conjunto de habilidades en el marco del aula común, es beneficiosa para que los alumnos que

presentan dificultades puedan superarlas. Los formatos de intervención diseñados a partir del marco instruccional de la Enseñanza Recíproca y las intervenciones que conjugan la enseñanza de múltiples estrategias de lectura han demostrado su eficacia para el trabajo con alumnos aún con dificultades en comprensión (Roldán, 2020).

A su vez, resulta de interés en el campo nacional los aportes formulados por Gómez (2018), en su trabajo “El desarrollo de la comprensión lectora en el nivel secundario a partir del uso del software Cmap-Tools”, en el marco de la carrera de Licenciatura en Tecnología Educativa de la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Resistencia.

En este trabajo, se establece como objetivo principal conocer si el uso del programa Cmap-Tools como herramienta de apoyo influye en el aprendizaje de la comprensión lectora de diversos textos en el Área de Tecnología de Gestión en los alumnos de 2° año, 2° división, de la Escuela de Educación Secundaria N° 48 de Las Garcitas, Chaco.

Lo expuesto se fundamenta en la preocupación creciente de docentes de todas las áreas por la escasa comprensión lectora que presentan los estudiantes de esta institución. En este sentido, se pretende conocer las estrategias y habilidades que utilizan los alumnos para comprender un texto, específicamente de Tecnología; y si podrían mejorar el aprendizaje de la comprensión lectora utilizando el software Cmap-Tools, en el que deban volcar las conclusiones arribadas luego de trabajar con el material de lectura propuesto por la docente (Gómez, 2018).

Entre los resultados más significativos se observa que los estudiantes logran utilizar el software Cmap-Tools para el desarrollo de mapas conceptuales, especificando así el desarrollo de habilidades básicas digitales a partir de la lectura e interpretación de textos expositivos de Tecnología. Para analizar el nivel de comprensión lectora a partir de las presentaciones realizadas por los estudiantes con el programa Cmap-Tools, se determinaron criterios de evaluación como: jerarquización de conceptos y comprensión de los mismos, interpretación del hecho manifestado en la confección de un comentario, juicio de valoración crítica o valoración personal sobre temas actuales y exposición de conclusiones generales mediante la construcción de un mapa conceptual en dicho software en forma grupal (Gómez, 2018).

La autora deduce que, si bien un alto porcentaje de alumnos admite no tener dificultades al momento de leer, no significa que comprenden todo lo que leen, lo que

está muy vinculado a las estrategias cognitivas que elige el profesor para trabajar un determinado texto.

Se observa que los estudiantes presentan dificultades en relación a la comprensión lectora, una de ellas consiste en el insuficiente conocimiento léxico y semántico, dificultad que debe ser subsanada para que los estudiantes perciban y decodifiquen el texto en su totalidad. Los estudiantes presentan dificultad para resumir textos en ideas principales, debilidad a ser enmendada para que el estudiante identifique las palabras claves y términos centrales que le ayuden a comprender la información relevante que puede incluir en un resumen y éste, a su vez, convertirlo en una idea principal. Otra dificultad expuesta por los mismos estudiantes durante la aplicación de las actividades fue la confusión entre lo que es resumen y síntesis.

Durante la lectura, se solicita a los estudiantes que realicen una síntesis, estrategia que implica la utilización de habilidades mentales algo más elevadas que las utilizadas para realizar un resumen; los estudiantes deben expresar con sus propias palabras lo leído, lo que han entendido. Se observa que la mayoría (3 de los 5 grupos) realiza resumen en vez de síntesis; esto queda plasmado en las presentaciones en los mapas conceptuales.

También presentaron dificultades para expresar sus juicios críticos o de valoración personal sobre algunos temas actuales que se plantearon en las actividades.

Si bien en un principio las expectativas en cuanto al uso de la herramienta CmapTools para mejorar el nivel de comprensión lectora en el aprendizaje de los estudiantes eran favorables, luego de su aplicación se puede decir que algunas expectativas se lograron cumplir, puesto que la herramienta permitió que los estudiantes se encuentren motivados a la hora de realizar las actividades.

Los cambios que se generaron en lo que se refiere a la comprensión lectora fueron relevantes, aunque no se pudo comprobar de manera significativa si este programa podría mejorar dicha capacidad en cada uno de los estudiantes, ya que pudieron estar mediadas por condicionantes o factores intervinientes que pudieron estar actuando en el proceso de investigación (Gómez, 2018).

Justificación

A través de un análisis observacional áulico, entrevistas a la docente y a estudiantes, revisión de carpetas y del programa de estudio, se evidenció una insuficiencia significativa en la comprensión lectora, que compromete seriamente los procesos de aprendizaje vinculados a los contenidos específicos de la asignatura.

El diagnóstico mostró que el abordaje de los textos por parte del estudiantado se reduce, en la mayoría de los casos, a una práctica memorística, literal y descontextualizada, sin capacidad para establecer relaciones entre conceptos, aplicar nociones a casos concretos o responder preguntas que exijan interpretación o pensamiento crítico. Además, se constató la ausencia de esquemas gráficos, mapas conceptuales o estrategias didácticas que favorezcan el procesamiento profundo del conocimiento. Este panorama se agrava por la falta de tratamiento específico de la comprensión lectora en el programa de la asignatura, el uso acrítico de herramientas de inteligencia artificial por parte de los alumnos y la falta de motivación declarada hacia el área de estudio.

Desde el encuadre curricular, la asignatura Taller de Economía y Administración se ubica como una materia fundacional dentro de la orientación en Economía y Administración, con el objetivo de introducir a los estudiantes en los postulados generales de la macro y microeconomía, así como en principios básicos de la gestión empresarial. Su propósito es proporcionar herramientas analíticas que les permitan a los alumnos comprender las estructuras que conforman la actividad económica, con vistas a su futura aplicación organizativa y profesional. En este sentido, cumple una función gnoseológica esencial, ya que es base y antecedente directo de materias como Administración, Economía y Educación Tecnológica.

En consecuencia, resulta evidente que el dominio de la comprensión lectora no es un aspecto accesorio, sino constitutivo del aprendizaje significativo en esta área. La incapacidad de leer con profundidad, interpretar conceptos económicos o relacionarlos con situaciones reales limita no sólo el rendimiento académico actual, sino también la apropiación del lenguaje técnico, la formación del pensamiento analítico y la preparación para las asignaturas correlativas del ciclo superior.

Por todo lo anterior, esta intervención se justifica pedagógica y didácticamente como una acción prioritaria y necesaria. Se plantea como objetivo principal fortalecer las capacidades lectoras, metacognitivas y reflexivas de los estudiantes, mediante una propuesta situada, gradual y crítica, que integre estrategias de planificación, supervisión

y evaluación de la lectura (metacognición), así como el trabajo con diversas fuentes, voces y géneros textuales (ecología de las ideas).

Esta propuesta, además, se encuadra en una perspectiva socio-crítica del aprendizaje, que entiende al estudiante como sujeto activo de su proceso formativo, y al aula como un espacio de diálogo, producción y transformación. A partir de este enfoque, se busca no sólo resolver una dificultad puntual, sino también generar una base estructural para una mejora sostenida en el desempeño académico y en la formación integral del estudiantado.

Marco Teórico

Comprensión lectora como competencia transversal

La comprensión lectora es una competencia esencial para el desarrollo de aprendizajes significativos en todas las áreas del conocimiento. Implica no solo decodificar palabras, sino comprender ideas, establecer relaciones, inferir significados y reflexionar críticamente sobre los contenidos. Según Alonso Tapia (2005), leer con comprensión supone integrar diversos procesos cognitivos, motivacionales y metacognitivos en una actividad comunicativa con un propósito. Solé (1998) amplía esta idea señalando que comprender un texto implica tener objetivos claros, activar saberes previos, monitorear el proceso y mantener el interés.

Desde una perspectiva más integradora, Romero y López (2009) destacan que la comprensión lectora está relacionada con el pensamiento crítico, la reflexión y la capacidad de vincular la información con otros aprendizajes. Este proceso requiere habilidades lingüísticas, pero también estrategias cognitivas y metacognitivas, así como un entorno propicio para el desarrollo lector.

Además, Berrocal y Ramírez (2019) afirman que la comprensión es la base del acceso al conocimiento, la cultura y las ciencias. Es una actividad situada, contextual, atravesada por elementos sociales y culturales que intervienen tanto en el acto de leer como en la interpretación que se realiza. La comprensión no es espontánea ni automática; requiere ser enseñada y entrenada.

Causas de la insuficiencia lectora: factores endógenos y exógenos

La deficiencia en la comprensión lectora responde a múltiples causas que se interrelacionan en el ámbito educativo. Se distinguen causas endógenas (vinculadas al aula y a la práctica pedagógica) y exógenas (relacionadas con el contexto social, tecnológico y estructural).

Factores endógenos

- Metodologías tradicionales: Persisten enfoques transmisivos, donde el estudiante es receptor pasivo. Esto limita la construcción activa del conocimiento (Fons, 2004).
- Abstracción de contenidos: Los saberes se presentan descontextualizados, lo que dificulta su apropiación y aplicación (Calvo, Del Regno y Lavalletto, 2022).

- Falta de estrategias de pensamiento crítico: No se promueve la indagación, comparación de fuentes ni el análisis argumentativo (Norris y Phillips, 1987).
- Motivación deficiente: La falta de interés lector suele ser consecuencia de prácticas desmotivadoras o ajenas a los intereses del estudiante (Tapia, 2006).
- Ausencia de planificación específica: La comprensión lectora suele relegarse exclusivamente a la asignatura de Lengua, sin abordaje transversal.
- Escasa formación docente en estrategias de lectura: Muchos docentes no han sido preparados para enseñar explícitamente estrategias de comprensión.

Factores exógenos

- Inadecuado uso de tecnología: El consumo pasivo de contenidos, la multitarea digital y el uso acrítico de inteligencia artificial debilitan la atención, la memoria y la comprensión profunda (Arias, 2024; Educ.ar, 2024).
- Condiciones socioeconómicas: La precariedad estructural, la escasa formación de capital cultural y el estrés cotidiano afectan la capacidad de aprendizaje (Ortega Quiroz y Selva Díaz, 2015).
- Débil política pública lectora: La falta de continuidad en programas nacionales de lectura ha debilitado el rol del Estado como promotor de la cultura escrita (Abusamra, 2024).
- Entorno familiar empobrecido en prácticas lectoras: La escasa lectura en el hogar o la falta de mediación adulta inciden negativamente en el desarrollo lector desde la infancia.

Propuestas superadoras: metacognición y ecología de las ideas

La metacognición es la capacidad de pensar sobre los propios procesos de pensamiento. En el contexto del aprendizaje, se refiere al conocimiento, control y regulación que una persona ejerce sobre su propia cognición. Es decir, implica ser consciente de cómo uno aprende, qué estrategias utiliza, cuándo las usa y por qué. Según Flavell (1979), quien introdujo el término, la metacognición incluye dos componentes principales, primero el conocimiento metacognitivo, lo cual implica saber qué se sabe y cómo funciona la mente al aprender. Esto incluye el conocimiento de uno mismo como aprendiz (fortalezas, debilidades), conocimiento de las tareas (dificultad, exigencias), conocimiento de estrategias (cuáles existen, cuáles funcionan mejor y cuándo aplicarlas).

Segundo, la regulación metacognitiva, que consiste en hacer uso de ese conocimiento para planificar, monitorear y evaluar el aprendizaje. Esto abarca planificación, monitoreo y evaluación.

Por ejemplo, un estudiante que se da cuenta de que no entiende un texto y decide releerlo, subrayar lo importante y hacerse preguntas, está utilizando habilidades metacognitivas.

Ciclo de autorregulación del aprendizaje

Es un modelo que describe cómo los estudiantes planifican, monitorean y evalúan su propio proceso de aprendizaje. Es central en las teorías de aprendizaje autorregulado y ha sido ampliamente desarrollado por autores como Barry Zimmerman. El ciclo consta de tres fases principales, interconectadas entre sí:

- 1- Fase de planificación (Zimmerman, 2002); También llamada fase de previsión, ocurre antes de realizar la tarea. El estudiante:
 - Analiza la tarea y el contexto.
 - Establece metas específicas.
 - Selecciona estrategias de aprendizaje adecuadas.
 - Estima el tiempo y los recursos.
 - Activa conocimientos previos y motivación.
- 2- Fase de ejecución (Pintrich, 2000); Tiene lugar durante la tarea. Aquí el estudiante:
 - Aplica las estrategias seleccionadas.
 - Monitorea su comprensión y progreso.
 - Ajusta sus estrategias si es necesario.
 - Regula su atención, esfuerzo y emociones.
- 3- Fase de evaluación (Zimmerman, 2011); Se da después de finalizar la tarea. El estudiante:
 - Evalúa los resultados obtenidos.
 - Reflexiona sobre lo que funcionó o no.
 - Reconoce errores o aciertos en sus estrategias.
 - Ajusta sus futuras planificaciones.

Este proceso es dinámico y recursivo, es decir, tiene carácter cíclico. La reflexión alimenta la próxima planificación, generando un ciclo continuo de mejora.

Metacognición como estrategia de autorregulación lectora

En concordancia con el planteamiento anterior y de acuerdo con Paris y Winograd (1990), una enseñanza eficaz de la planificación metacognitiva debe ser explícita, modelada por el docente y sostenida por tareas que promuevan la reflexión. Solé (1998) propone un modelo en tres fases aplicadas a la lectura:

- Antes de leer: se debe activar el conocimiento previo y anticipar el contenido del texto. Ejemplo: Antes de leer un texto sobre “circuitos económicos”, el docente plantea una lluvia de ideas con preguntas guía como: “¿Dónde vemos circuitos económicos en la vida cotidiana?” o “¿Qué significa producción, distribución y consumo?”
- Durante la lectura: se debe ajustar la comprensión, detectar dificultades, y utilizar estrategias como anotaciones o pausas reflexivas. Ejemplo: Se detiene la lectura para preguntar “¿Qué quiso decir el autor con este ejemplo?” o “¿Cómo se relaciona esto con lo que vimos antes?”
- Después de la lectura: se revisa si se logró el objetivo, se reformula lo aprendido y se evalúan las estrategias usadas. Ejemplo: El estudiante completa una ficha de autorregulación con preguntas como “¿Qué entendí?”, “¿Qué me costó más?”, “¿Qué estrategia me funcionó mejor?”

Según Flavell (1976) y Alonso Tapia (2005), la metacognición es la capacidad de planificar, supervisar y evaluar el propio proceso de aprendizaje. Aplicada a la lectura, permite que los estudiantes tomen conciencia de sus estrategias, ajusten su comprensión y sean agentes activos del proceso. Estas estrategias no solo permiten resolver dificultades durante la lectura, sino que desarrollan autonomía y pensamiento crítico, ya que enseñan al estudiante a reconocer cuándo entiende y cuándo no, y a actuar en consecuencia.

La planificación metacognitiva aplicada a la lectura permite al lector prepararse mentalmente antes de leer, leer con un propósito y monitorear su comprensión (Flavell, 1979; Paris & Winograd, 1990). Esto promueve una lectura activa y estratégica, clave para lograr una comprensión profunda y significativa del texto (Duffy et al., 1987).

En el siguiente cuadro, se esboza el proceso por etapas y las actividades sugeridas para cada una de ellas, de manera que se puedan tomar como base práctica, que alimentan la propuesta a desarrollar en el presente documento:

Etapa	Aplicación práctica a la lectura
1. Analizar la tarea	Leer el título, subtítulos y formato del texto. Preguntarse: ¿Es informativo, narrativo, argumentativo? ¿Para qué debo leerlo? (Brown, 1987).
2. Establecer objetivos	Definir una meta: ¿Comprender ideas principales? ¿Buscar información específica? ¿Prepararse para una evaluación? (Zimmerman, 2002).
3. Elegir estrategias	Decidir si se tomará nota, subrayará, hará preguntas, o resumirá. Elegir entre lectura rápida, lectura crítica o lectura detallada (Pressley & Afflerbach, 1995).
4. Organizar recursos y tiempos	Estimar cuánto tiempo se necesita y en qué ambiente se leerá mejor (silencio, buena luz, sin distracciones) (Pintrich, 2000).
5. Prever dificultades	Anticipar si habrá vocabulario complejo o estructuras difíciles. Tener a mano diccionarios, preguntas guía o recursos de apoyo (Paris & Jacobs, 1984).
6. Plan de acción	Diseñar el orden de lectura: primero una vista general, luego lectura por párrafos con pausas para resumir o reflexionar (Garner, 1987).

Etapas de la planificación metacognitiva aplicada a la lectura. Elaboración propia. (2025)

En síntesis, la metacognición constituye una herramienta fundamental para el desarrollo de un aprendizaje autónomo, reflexivo y eficaz. Al permitir que los estudiantes tomen conciencia de sus propios procesos mentales y regulen su desempeño, se convierte en un eje clave para mejorar la comprensión lectora, la resolución de problemas y la toma de decisiones en contextos complejos. Fomentar la metacognición en el ámbito educativo no solo potencia el rendimiento académico, sino que también promueve la formación de sujetos críticos, estratégicos y capaces de aprender a lo largo de toda la vida.

Ecología de las ideas

El concepto de ecología de las ideas surge de la epistemología sistémica y del pensamiento complejo, como una respuesta a la fragmentación del conocimiento que caracteriza a la enseñanza tradicional. Propuesto inicialmente por Bradford Keeney

(1991) y más tarde retomado por autores como Gloria Bustamante (2011) y Edgar Morin (2008), este enfoque sostiene que las ideas no existen aisladas, sino que forman redes interactivas que se potencian, transforman y retroalimentan.

Fundamentación epistemológica

La propuesta de la ecología de las ideas se fundamenta en los siguientes principios:

- Pensamiento complejo (Morin, 2008): superar la fragmentación del saber y pensar desde la relación entre sistemas.
- Epistemología sistémica (Keeney, 1991): el conocimiento se construye en red, desde la interacción de múltiples elementos.
- Lectura crítica y contextualizada (Bustamante, 2011): el texto se entiende desde su relación con la vida y con otras voces.
- Construcción activa del conocimiento (Novak y Gowin, 1988): aprender es relacionar lo nuevo con lo que ya se sabe, organizando ideas en redes conceptuales.

Desde esta perspectiva, la lectura, la escritura y el aprendizaje se conciben como procesos dinámicos donde el estudiante no solo incorpora información, sino que la resignifica, la conecta con otros saberes y genera nuevas comprensiones. La ecología de las ideas rompe con la linealidad del conocimiento e invita a integrar experiencias, emociones, disciplinas y contextos sociales.

Herramientas prácticas aplicadas a la ecología de las ideas

Las siguientes estrategias concretas, permiten operacionalizar esta visión en el aula de manera práctica:

● Subrayado consciente

A diferencia del subrayado automático o mecánico, el subrayado consciente se realiza después de comprender el contenido, seleccionando únicamente aquellas ideas que estructuran el sentido del texto. Esta práctica activa el pensamiento crítico y obliga al estudiante a tomar decisiones lectoras.

Aplicación en el aula:

1. Se enseña al estudiante a leer el párrafo completo primero y luego identificar el núcleo de sentido.

2. Se pide justificar oral o por escrito por qué esa frase fue subrayada.
3. Se utilizan colores para clasificar información: ideas principales (amarillo), ejemplos (azul), conceptos nuevos (verde).

● **Resumen reflexivo**

El resumen reflexivo va más allá de reducir el contenido. Implica reelaborar el texto con las propias palabras, establecer relaciones entre ideas y priorizar lo esencial. Esta estrategia refuerza la comprensión profunda y la metacognición.

Aplicación en el aula:

1. Después de la lectura, se pide a los estudiantes escribir un resumen que responda a una consigna específica, por ejemplo: "¿Qué aprendí? ¿Qué se conecta con mi vida cotidiana?"
2. Se comparan los resúmenes en pequeños grupos, favoreciendo la argumentación sobre qué incluir y qué omitir.
3. Se incorpora un espacio de autoevaluación: "¿Entendí todo? ¿Tuve dificultades?"

● **Mapa conceptual dinámico**

Los mapas conceptuales, inspirados en las ideas de Novak y Gowin (1988), son representaciones gráficas que muestran relaciones jerárquicas y lógicas entre conceptos. En el marco de la ecología de las ideas, se utilizan como herramientas de pensamiento para visualizar conexiones múltiples entre saberes diversos.

Aplicación en el aula:

1. Seleccionar el tema central

El tema debe representar la idea principal.

Ejemplo: Comprensión lectora en estudiantes de Economía y Administración

2. Identificar los conceptos clave

A partir del diagnóstico y análisis realizado, seleccionamos los conceptos más importantes:

- Lectura comprensiva
- Aprendizaje memorístico

- Ausencia de estrategias metacognitivas
- Pensamiento crítico
- Formación ciudadana

3. Establecer relaciones jerárquicas

Ordenamos los conceptos desde el más general al más específico.

Ejemplo de jerarquía:

Comprensión lectora (tema central)

- Está limitada por → Aprendizaje memorístico
- Se ve afectada por → Uso acrítico de tecnología
- No es promovida en → Diseño curricular actual
- Requiere → Estrategias metacognitivas
- Mejora con → Propuesta de intervención
- Favorece → Pensamiento crítico
- Contribuye a → Formación ciudadana crítica

4. Utilizar conectores lógicos

Se deben usar palabras enlace para expresar cómo se relacionan los conceptos.

Ejemplos: “provoca”, “requiere”, “afecta”, “mejora”, “conduce a”, etc.

5. Dibujar el mapa

- Usar nodos (óvalos o rectángulos) para los conceptos.
- Conectar con flechas etiquetadas que indiquen la relación.
- Distribuir jerárquicamente desde arriba (más general) hacia abajo (más específico).

Se puede hacer a mano, en PowerPoint, Canva, CmapTools o herramientas similares.

6. Revisar

Comprobar que el mapa tenga coherencia, claridad, y que los conceptos estén bien relacionados.

- **Conexión de ideas y saberes previos**

Esta práctica es central en la ecología de las ideas. Consiste en que el docente guíe la reflexión del estudiante hacia la conexión entre lo leído y su experiencia previa, sus emociones, otras asignaturas y el contexto social.

Aplicación en el aula:

1. Se fomenta el uso del cuaderno de doble entrada o diario de lector, donde el estudiante anota lo que dice el texto y lo que le evoca o recuerda.
2. Se diseñan actividades de diálogo o debate en las que se invita a traer “algo de casa, algo del barrio, algo del mundo” que se relacione con el tema leído.
3. Se usan preguntas como: “¿Dónde viste esto en tu vida?”, “¿Te hace pensar en otra materia?”, “¿Qué opinás sobre esto?”.

Metodología

Enfoque metodológico general

El presente estudio se encuadra dentro del método científico de las ciencias humanas, adoptando una metodología de tipo cualitativa, en virtud de su capacidad para captar la complejidad de los fenómenos sociales desde una perspectiva integral, interpretativa y situada. La elección de este enfoque responde a la necesidad de comprender en profundidad los factores que inciden en los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes del primer año de la asignatura “Taller de Economía y Administración” en una escuela secundaria orientada de la ciudad de Fray Luis Beltrán.

Asimismo, se optó por un paradigma de investigación socio-crítico, el cual reconoce la indisoluble relación entre conocimiento y práctica. Este paradigma asume que la realidad social es construida y puede ser transformada mediante procesos de autorreflexión, diálogo horizontal y participación activa de todos los actores involucrados, incluido el investigador. En este sentido, no se pretende una mera descripción de hechos, sino una comprensión crítica de las causas estructurales, culturales y pedagógicas del fenómeno, con el propósito de proponer una intervención transformadora y contextualizada.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se aplicaron diversas técnicas cualitativas con el objetivo de obtener información profunda, contextualizada y significativa respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con la lectura comprensiva.

- Observación participante y no participante: Se realizaron observaciones sistemáticas in situ durante el dictado de clases de la materia en cuestión, priorizando los momentos de lectura, exposición docente y resolución de consignas escritas. Se empleó una guía de observación con categorías preestablecidas (atención, participación, estrategias lectoras, interacción docente-estudiante, uso de recursos, etc.) y se registraron de forma escrita las situaciones clave. Esta técnica permitió captar el clima del aula, los estilos de enseñanza, las prácticas discursivas y las reacciones de los estudiantes ante el material de lectura.

- Entrevistas semiestructuradas: Se llevaron a cabo entrevistas a la docente titular de la asignatura y a dos estudiantes seleccionados mediante muestreo intencional. Las entrevistas se estructuraron en torno a tres ejes

temáticos: experiencias previas de lectura, percepción de las prácticas pedagógicas y usos actuales de la tecnología en relación con la comprensión de textos. Este recurso permitió identificar tanto las creencias pedagógicas de la docente como las vivencias, obstáculos y estrategias lectoras de los alumnos.

- Análisis documental: se analizaron el programa de estudio de la asignatura, con el objetivo de verificar la presencia (o ausencia) de contenidos específicos orientados al desarrollo de la comprensión lectora y carpetas de clase de dos estudiantes, a fin de examinar el tipo de consignas propuestas, el nivel de profundidad conceptual requerido, el uso de recursos gráficos o esquemáticos y las formas de evaluación. Este análisis permitió establecer la naturaleza de las prácticas escritas y el grado de apropiación de los contenidos por parte del alumnado.

Unidad de análisis y muestra

La unidad de análisis estuvo constituida por las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el espacio curricular “Taller de Economía y Administración”. Los sujetos de investigación fueron:

- La docente responsable de dictar la asignatura.
- Estudiantes del primer año de la institución educativa seleccionada, con énfasis en dos casos testigo.

Se trató de una muestra intencional y reducida, en línea con los criterios del enfoque cualitativo, que privilegia la profundidad y riqueza del dato por sobre su representatividad estadística.

Procedimientos de análisis

Los datos recolectados fueron organizados y categorizados mediante técnicas de análisis de contenido, siguiendo las siguientes etapas:

- Lectura comprensiva de los registros de observación, entrevistas y documentos.
- Codificación abierta y axial de los temas emergentes.
- Construcción de categorías analíticas vinculadas con el marco teórico (estrategias de lectura, motivación, prácticas pedagógicas, uso de tecnología, etc.).

- Triangulación de datos para asegurar la validez y consistencia de los hallazgos.
- El análisis fue interpretativo y reflexivo, buscando articular los discursos, las prácticas y los contextos en una visión holística de la problemática abordada.

Planteamiento del problema

La presente investigación parte de una problemática pedagógica concreta: la dificultad generalizada en la comprensión lectora de los estudiantes de primer año en la asignatura Taller de Economía y Administración, en un contexto donde la lectura es esencial para la adquisición de conceptos económicos y su aplicación a la realidad.

El problema se manifiesta en el abordaje pasivo y memorístico de los contenidos, en la escasa capacidad de interpretar y relacionar conceptos, y en la falta de interés por el aprendizaje activo. Esta situación se ve agravada por la falta de trabajo sistemático sobre comprensión lectora en niveles anteriores, por la ausencia de su abordaje en el diseño curricular de la asignatura, y por el uso indiscriminado de herramientas tecnológicas que desplazan el esfuerzo intelectual.

Así, se configura un escenario en el cual los estudiantes no desarrollan habilidades para construir sentido a partir de los textos, lo que limita su participación significativa en el espacio curricular y su formación crítica como sujetos. En consecuencia, se plantea la necesidad de una intervención didáctica específica, que aborde esta problemática desde una perspectiva metacognitiva y situada, integrando teoría y práctica, y reconociendo a los estudiantes como protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje.

Propuesta De Intervención

Esta intervención consiste en una propuesta de seis semanas, diseñada para estudiantes de 1º año de secundaria en la asignatura *Taller de Economía y Administración*, en la Escuela de Enseñanza Media Orientada en Ciencias Económicas y Ciencias Naturales nro. 254 de gestión pública ubicada en la zona céntrica de la ciudad de Fray Luis Beltrán. Su propósito es mejorar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias metacognitivas y la aplicación del enfoque de la ecología de las ideas, integrando textos teóricos, noticias, testimonios y experiencias cotidianas.

La propuesta está estructurada en bloques de 40 minutos, la intervención combina actividades individuales y colaborativas, se adapta a ritmos reales de aula y está diseñada para ser replicable y ajustable en otros cursos o materias.

A partir del análisis cualitativo realizado bajo el paradigma socio-crítico, se identificó como variable de estudio la insuficiencia en la comprensión lectora de los estudiantes de primer año en la asignatura "Taller de Economía y Administración". Este diagnóstico, construido a partir de observaciones áulicas, entrevistas a docentes y alumnos, y revisión de producciones escolares, evidencia la necesidad de intervenir con estrategias pedagógicas que integren teoría y práctica.

La presente propuesta se sustenta en tres pilares teóricos:

- **La metacognición:** como proceso de regulación consciente de la lectura, basada en Flavell (1987), quien define la metacognición como la capacidad de planificar, supervisar y evaluar el propio aprendizaje.
- **La ecología de las ideas:** basada en Edgar Morin, que plantea la necesidad de pensar de forma relacional, contextual y compleja.
- **La teoría socio-crítica** de la pedagogía, que propone integrar a docentes y estudiantes en procesos de toma de decisiones conscientes, críticas y participativas.

El objetivo de esta intervención es desarrollar habilidades lectoras profundas, críticas y autorreguladas, que permitan a los estudiantes comprender los contenidos económicos, vincularlos con su realidad, y adquirir herramientas de pensamiento autónomo y situado.

Resultados esperados

- A corto plazo (tras las 6 semanas)
 - o Mayor conciencia y autonomía en los procesos de lectura. o Comprensión más profunda de los textos escolares.
 - o Mayor participación crítica en clase.
- A mediano plazo (durante el año escolar)
 - o Mejora en la producción escrita. o Más motivación para leer.
 - o Capacidad de transferir estrategias lectoras a otras materias.

Cronograma General de Actividades

Se ma na	Bloque 1 (40 min)	Bloque 2 (40 min)	Producto parcial	Materiales
1	Diagnóstico lector	Lectura + reflexión grupal	Bitácora inicial	-Cuestionario diagnóstico (impreso o digital) -Artículo sobre qué hacen las pantallas con nuestra atención. -Pizarra y marcadores -Bitácoras individuales -Adhesivos o marcadores para dinámica del “termómetro lector” -Sillas dispuestas para debate grupal
2	Activación + objetivo lector	Glosario y exploración de texto	Objetivo y glosario	-Texto expositivo sobre qué es el mercado. -Bitácoras individuales -Diccionarios escolares o acceso a internet -Papel afiche o carteles grandes para el glosario -Marcadores de colores

3	Lectura guiada activa	Subrayado + preguntas	Bitácora de lectura	-Texto base para lectura guiada -Bitácoras individuales -Resaltadores de colores (verde, amarillo, rojo) -Pizarra para consignas o dudas -Espacio para trabajo en parejas
4	Resumen y organizador	Evaluación metacognitiva	Mapa y autoevaluación	-Plantilla impresa para resumen (inicio – desarrollo – cierre) -Hojas blancas para borradores -Papel afiche para mapas conceptuales grupales -Marcadores gruesos -Rúbrica de autoevaluación impresa -Bitácoras individuales
5	Lectura multigénero	Comparación y conexiones	Mural conceptual	-Tres textos breves -Fichas comparativas (impresas o en cuaderno)
				-Papel afiche o mural para la actividad colectiva -Post-its o tarjetas para vincular ideas -Marcadores de colores -Bitácoras individuales
6	Producción final	Presentación y cierre	Ensayo, video o póster	-Cartulinas, hojas, marcadores, lápices de colores -Plantillas para ensayo o historieta -Rúbrica simple de evaluación impresa -Espacio organizado para exposición, tipo feria o aula abierta -Bitácoras individuales

Plan y descripción de actividades

Semana 1: Diagnóstico lector del curso completo.

Objetivo general: Indagar los hábitos lectores, y reflexionar sobre su impacto en la comprensión y atención.

- **Bloque 1** – Diagnóstico inicial y lectura breve

Inicio (5-10 min): Presentar el propósito de la intervención. Se puede usar una pregunta motivadora:

“¿Te ha pasado que estás leyendo y no sabés qué leíste?”

Desarrollo (15 min): Aplicación de un cuestionario diagnóstico anónimo sobre:

- Tiempo que dedican a leer por placer o por obligación.
- Uso de celular, redes, multitarea.
- Dificultades que encuentran al leer.

Cierre (15 min): Lectura colectiva (docente o voluntario) de un artículo breve como

“¿Qué hacen las pantallas con nuestra atención?”. Se sugiere frenar en párrafos claves para preguntar:

- ¿Estás de acuerdo?
- ¿Te sentís identificado?
- **Bloque 2** – Reflexión individual y grupal

Inicio (10 min): Dinámica “El termómetro lector”: cada estudiante marca en la pizarra cuánto le gusta leer y cuánto cree que entiende lo que lee.

Desarrollo (15 min): Escritura libre en la bitácora:

- “¿Qué cosas me distraen al leer?”
- ¿Cuándo me cuesta más concentrarme?”

Cierre (15 min): Debate guiado en grupos pequeños:

- ¿Las pantallas nos ayudan o nos distraen para aprender?

- ¿Podríamos probar a leer sin celular?

Semana 2: Estrategias previas a la lectura (Planificación metacognitiva)

Objetivo general: Activar conocimientos previos y planificar la lectura de un texto académico básico sobre economía.

- **Bloque 1** – Activación y exploración

Inicio (5 min): Pregunta motivadora:

- “¿Qué entendés por ‘mercado’?”
- ¿Tiene que ver con el supermercado o con la economía?”

Desarrollo (15 min): Se presenta el texto expositivo “¿Qué es el mercado?” sin leerlo aún.

Los alumnos observan:

- Título y subtítulo.
- Párrafos y organización.
- Palabras que no conocen.

Actividad (15 min): Anticipación escrita en la bitácora:

- “Creo que este texto me va a hablar de...”
- “Quiero entender mejor...”
- **Bloque 2** – Objetivos y glosario

Inicio (10 min): Cada alumno redacta un objetivo lector personal, ejemplo:

- “Quiero entender qué significa ‘oferta’ y ‘demanda’”.

Desarrollo (20 min): Creación colectiva de un glosario en clase: en carteles o papel afiche, se anotan las palabras complejas que aparecen en el texto y su posible significado (aunque no sea exacto).

Cierre (10 min): Cada alumno copia esas palabras en su bitácora, dejando un espacio para completar el significado luego de leer.

Semana 3: Lectura guiada activa (Supervisión metacognitiva)

Objetivo general: Desarrollar estrategias activas durante la lectura: subrayado, formulación de preguntas, comparación.

- **Bloque 1** – Lectura y comprensión en proceso Inicio (5 min): Recordar el objetivo lector personal escrito.

Desarrollo (25 min): Lectura guiada por párrafos:

Se lee en voz alta o en silencio.

Al terminar cada párrafo, se detienen a responder:

- “¿Qué dice?”
- “¿Qué no entiendo?”
- “¿Cómo se conecta con lo anterior?”

Cierre (10 min): En la bitácora escriben:

“Este párrafo me resultó claro/confuso porque...”

- **Bloque 2** – Subrayado y trabajo en pares

Inicio (10 min): Técnica de subrayado consciente con colores:

- Verde: ideas importantes.
- Amarillo: conceptos nuevos.
- Rojo: dudas o palabras difíciles.

Desarrollo (15 min): En parejas, cada alumno explica a otro qué entendió del texto.

Cierre (15 min): Cada estudiante escribe una pregunta que le haría al autor del texto o al docente sobre el tema leído.

Semana 4: Evaluación posterior (Evaluación metacognitiva)

Objetivo general: Reorganizar la información leída, resumir, y evaluar el proceso lector individualmente.

- **Bloque 1** – Resumen y mapa conceptual

Inicio (10 min): Pregunta de repaso:

- “¿Cuáles fueron las 3 ideas principales del texto?”

Desarrollo (20 min): Elaboración individual de un resumen breve (con plantilla: inicio – desarrollo – cierre).

Cierre (10 min): En grupos, elaboración de un mapa de ideas en hoja afiche con los conceptos principales.

- **Bloque 2 – Autoevaluación y socialización**

Inicio (15 min): Intercambio de mapas con otro grupo para observar similitudes y diferencias.

Desarrollo (15 min): Autoevaluación con rúbrica (criterios: entendí, logré resumir, participé, etc.).

Cierre (10 min): Reflexión escrita en la bitácora:

- “Lo que aprendí sobre mí como lector fue...”

Semana 5: Lectura relacional y ecología de las ideas

Objetivo general: Comparar textos distintos para desarrollar pensamiento complejo.

- **Bloque 1 – Lecturas múltiples**

Desarrollo (30 min): Lectura silenciosa de tres textos breves:

- Definición teórica de inflación.
- Noticia periodística actual.
- Testimonio de un comerciante o trabajador.

Actividad (10 min): Completar una ficha comparativa con columnas:

- ¿Qué información aporta cada texto?
- ¿Qué enfoque tiene?
- ¿En cuál confío más? ¿Por qué?

- **Bloque 2 – Conexión de ideas**

Inicio (10 min): Lluvia de ideas: ¿Qué tienen en común y qué diferencias tienen las fuentes?

Desarrollo (20 min): Creación de un mural relacional que conecte ideas clave de los textos con palabras propias o ejemplos reales.

Cierre (10 min): Bitácora:

- “El texto que más me hizo pensar fue... porque...”

Semana 6: Producción final y cierre

Objetivo general: Integrar lo aprendido en una producción creativa que exprese la comprensión lectora y crítica.

- **Bloque 1 – Planificación y borrador**

Inicio (10 min): Los estudiantes eligen uno de los siguientes formatos:

- Ensayo breve: “Mi forma de leer cambió cuando...”
- Póster informativo: ¿Qué es la inflación explicada con ejemplos?
- Video corto (máx. 1 min): Economía en mi barrio.
- Historieta o viñeta ilustrada sobre un concepto económico.

Desarrollo (20 min): Borrador individual o en grupos.

Cierre (10 min): Revisión por parte del docente o entre pares.

- **Bloque 2 – Exposición y evaluación**

Inicio (20 min): Presentación libre de producciones (aula abierta o feria interna).

Desarrollo (10 min): Evaluación con rúbrica simple.

Cierre (10 min): Última entrada en la bitácora:

- “Ahora cuando leo... entiendo mejor / me detengo más / hago preguntas / no me da miedo no entender...”

Impacto

La intervención propuesta, centrada en el desarrollo de la comprensión lectora a través de estrategias metacognitivas y la ecología de las ideas, no sólo apunta a resolver una dificultad detectada en los estudiantes de primer año, sino que propone una transformación profunda en la forma en que los estudiantes se vinculan con el conocimiento a lo largo de toda su trayectoria escolar. En el mediano y largo plazo, se espera que esta intervención tenga un impacto cognitivo, académico y actitudinal sostenible:

1. Impacto cognitivo: Los estudiantes que aprenden a planificar, monitorear y evaluar su lectura desarrollan una mayor capacidad de autorregulación intelectual. Esta habilidad es transversal a todas las áreas curriculares y permite enfrentar textos de creciente complejidad con autonomía y eficacia. A medida que avanzan en la escolaridad, podrán acceder a textos académicos, científicos y técnicos con herramientas sólidas para comprenderlos, analizarlos y vincularlos entre sí.

2. Impacto académico: El fortalecimiento de la comprensión lectora tiene una correlación directa con la mejora del rendimiento académico. A través de esta intervención, se sientan las bases para un mejor desempeño en materias como Historia, Geografía, Formación Ética, Ciencias Sociales y en los espacios de orientación económica y ciudadana. Además, se favorece el desarrollo de producciones escritas de mayor calidad, más coherentes, argumentadas y reflexivas, lo cual se verá reflejado en trabajos, evaluaciones y exposiciones.

3. Impacto actitudinal y ciudadano: La lectura comprensiva y crítica de textos diversos (teóricos, periodísticos, testimoniales) fomenta en los estudiantes una mirada reflexiva sobre la realidad. A través del enfoque de ecología de las ideas, los alumnos aprenden a ver la economía no como una abstracción, sino como un fenómeno que los atraviesa cotidianamente. Esta conciencia promueve actitudes más activas, informadas y responsables frente al mundo que los rodea.

4. Transferencia y continuidad: Al ser una propuesta replicable y progresiva, puede ser adaptada y continuada en los años siguientes, profundizando el nivel de análisis, ampliando los géneros textuales abordados y promoviendo proyectos interdisciplinarios. La intervención también deja instaladas prácticas como la bitácora reflexiva, el glosario propio, los mapas de ideas y la lectura relacional, que pueden ser retomadas por otros docentes y materias, generando coherencia metodológica institucional.

Conclusión

El presente proyecto de intervención pedagógica ha permitido visibilizar, analizar y abordar de forma rigurosa una problemática estructural que afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel secundario: la insuficiencia en la comprensión lectora. Lejos de tratarse de una dificultad aislada, esta deficiencia impacta de manera directa en la apropiación de contenidos disciplinares, en el desarrollo del pensamiento crítico y en la posibilidad de los estudiantes de convertirse en sujetos autónomos del conocimiento. A partir de una investigación cualitativa con enfoque socio-crítico, se identificaron causas múltiples, tanto endógenas como exógenas al aula, entre las que destacan: metodologías tradicionales descontextualizadas, escasa motivación, falta de estrategias metacognitivas, uso acrítico de tecnologías digitales y una débil presencia de políticas públicas sostenidas en materia de lectura. El diagnóstico evidenció además una fuerte tendencia a la memorización mecánica de conceptos económicos, sin posibilidad de establecer relaciones significativas o aplicar los saberes en contextos reales.

En este marco, la propuesta de intervención formulada busca no solo mejorar las habilidades lectoras, sino transformar el modo en que se concibe el conocimiento en el aula de economía. Para ello, se propone un enfoque que articula herramientas metacognitivas, lectura crítica, estrategias de aprendizaje significativo y una ecología de las ideas que permita integrar los contenidos de manera compleja y contextualizada. La secuenciación de actividades y la organización por módulos promueven la participación activa del estudiante, su autorreflexión y la transferencia de lo aprendido a situaciones prácticas.

Este proyecto no pretende ser una solución definitiva, sino un punto de partida hacia una práctica docente más consciente, crítica y transformadora. Al mismo tiempo, sienta las bases para futuras intervenciones en otros espacios curriculares, contribuyendo a la construcción de una escuela más inclusiva, reflexiva y formadora de ciudadanos capaces de leer el mundo para transformarlo.

Referencias

- Abusamra, S. (2024). *Políticas públicas y cultura escrita: desafíos del Estado lector*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Almonte, K. S. (2011). *Mercado, Oferta y Demanda*. [Blog]. Escuela de Organización Industrial. Recuperado de <https://www.eoi.es/blogs/karlasugeilyalmonete/2011/12/15/mercado-oferta-y-demanda/>
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Ediciones Morata.
- Arias, C. (2024). *Tecnología, atención y lectura profunda en la era digital*. Editorial Noveduc.
- Basile, D. (2024, 3 de abril). El crudo testimonio de una trabajadora despedida en el INADI: “Esto es terrible”. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/726287-el-duro-testimonio-de-una-trabajadora-despedida-en-el-inadi>
- Berrocal, D., & Ramírez, M. (2019). Lectura y comprensión: una mirada desde la educación intercultural. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 45–59.
- Bustamante, G. E. (2011). Lectura crítica y pensamiento reflexivo. *Revista Praxis Educativa*, 15(2), 23–35.
- Bustamante, L. (2011). La ecología de las ideas en educación: hacia una lectura crítica del entorno. *Revista de Educación y Pensamiento*, 8(2), 99–112.
- Calvo, M., Del Regno, L., & Lavalletto, S. (2022). *Didáctica crítica para el pensamiento complejo*. Ediciones UNIPE.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar>
- Constitución Nacional Argentina. (1994). *Constitución de la Nación Argentina*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar>
- Deutsche Welle. (2023, 27 de abril). *El auge de los noticieros creados con IA: cómo detectarlos*. Recuperado de <https://www.dw.com/es/el-auge-de-losnoticieros-creados-con-ia-c%C3%B3mo-detectarlos/a-73068390>
- Educ.ar. (2024). *Inteligencia artificial, pantallas y aprendizaje: desafíos actuales*. Recuperado de <https://www.educ.ar>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Erlbaum.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: La lectura y la escritura como herramientas para la vida*. Editorial Graó.

- Gómez, G. A. (2018). *El desarrollo de la comprensión lectora en el nivel secundario a partir del uso del software Cmap-Tools* [Trabajo de Licenciatura, Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Resistencia].
- Gutiérrez Andrade, O., & Zurita Moreno, A. (2006). *Sobre la inflación. Perspectiva*, 9(3), 81–115. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942413004.pdf>
- Keeney, B. (1991). *La estética de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Keeney, B. (1991). *La estética del cambio: Complejidad, terapia y ecología de la mente*. Paidós.
- Ministerio de Educación de Argentina. (2008). *Resolución Ministerial N° 1044/08: Plan Nacional de Lectura*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion>
- Ministerio de Educación de Argentina. (2023). *Informe Pruebas Aprender 2023*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion>
- Ministerio de Educación de Argentina. (2024). *Decreto N° 527/24: Plan Nacional de Alfabetización*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar>
- Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2008). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2022). *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2022: Resultados de lectura*. <https://www.oecd.org/pisa>
- Ortega Quiroz, G., & Selva Díaz, M. (2015). Entornos vulnerables y desempeño lector: Un análisis sociocognitivo. *Revista Argentina de Psicología Educacional*, 9(2), 87–103.
- Organización de las Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Artículo 13.1)*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Pérez Chada, M. (2025). *Pantallas, cerebro y lenguaje: cómo afecta el entorno digital al desarrollo infantil*. Editorial Lugar.

- Redacción National Geographic. (2023, 24 de febrero). *Cómo afecta al cerebro el uso excesivo de las pantallas*. National Geographic. Recuperado desde: <https://www.nationalgeographicla.com/ciencia/2023/02/como-afecta-al-cerebro-el-usoexcesivo-de-las-pantallas>
- Roldán, L. Á. (2020). *Efectos de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata].
- Romero, M., & López, A. (2009). Comprensión lectora y pensamiento crítico: una perspectiva integradora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(4), 1–12.
- Salas Navarro, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Monterrey, Nuevo León, México.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tapia, J. A. (2006). *Aprender a aprender: la importancia de la motivación en los procesos de lectura*. Cuadernos de Pedagogía, 362, 14–19.
- UNESCO. (2019). *Evaluación Regional de Competencias en Lectura, Escritura y Matemáticas (ERCE)*. <https://unesdoc.unesco.org>

Anexos

Anexo I

Entrevista semiestructurada para docentes.

Nombre y apellido: _____

Asignatura: _____

Antigüedad docente: _____ años

Curso / año al que enseña: _____

Fecha de la entrevista: _____

¿Cómo describiría el nivel general de comprensión lectora de sus estudiantes en la materia?

¿Qué evidencias observa que indiquen que los estudiantes comprenden (o no) lo que leen?

¿Nota diferencias significativas entre estudiantes que comprenden los textos y aquellos que los repiten de memoria?

¿Considera que los estudiantes llegan con suficientes herramientas desde la primaria para comprender textos complejos?

¿Qué factores cree que dificultan la comprensión lectora en sus clases? (motivación, vocabulario, atención, etc.)

¿Ha notado relación entre el uso excesivo de pantallas y la pérdida de atención o comprensión en sus estudiantes?

¿Trabaja de manera explícita estrategias de comprensión lectora (por ejemplo, subrayado, resumen, esquemas)?

¿Ha utilizado mapas conceptuales o lectura relacional como parte de su práctica docente? ¿Con qué resultados?

¿Considera que la materia debería incluir un componente formal de enseñanza de comprensión lectora?

¿Detectó el uso de herramientas digitales o inteligencia artificial por parte de sus estudiantes para hacer tareas?

¿Cree que ese uso ayuda o entorpece la comprensión real de los contenidos? ¿Por qué?

¿Qué estrategias sugiere para integrar tecnología sin perder profundidad en el aprendizaje?

Anexo II

Entrevista semiestructurada para estudiantes

Nombre (opcional): _____

Edad: _____

Curso: _____

Fecha: _____

¿Te gusta leer? ¿Qué cosas lees por tu cuenta (libros, redes, historietas, etc.)?

Cuando lees un texto en clase o en casa, ¿lo entendés fácil o te cuesta? ¿Qué hacés si no lo entendés?

¿Qué tipo de textos se te hacen más difíciles? ¿Por qué?

¿Cómo estudiás para las materias? ¿Memorizás, resumís, subrayás, hacés esquemas?

¿Alguien te enseñó a hacer resúmenes, mapas o subrayar bien? ¿Los usás?

¿En la primaria te enseñaron a leer con comprensión o solo a leer rápido y sin errores?

¿Sentís que te cuesta concentrarte cuando lees? ¿Qué cosas te distraen más?

¿Usás el celular o la compu para hacer tareas? ¿Qué aplicaciones o herramientas usás?

¿Alguna vez usaste programas que generan textos o resúmenes automáticos? ¿Por qué?

¿Qué haría que te interese más lo que lees o estudiás en la materia?

¿Sentís que si entendés mejor los textos, te va mejor en las pruebas o tareas?

¿Qué le sugerirías a tu profe para que la clase sea más fácil de entender?

Anexo III

Encuesta diagnostico anónimo grupo completo 1ero secundario.

Materia: Taller de Economía y Administración

Objetivo: Identificar hábitos y dificultades relacionados con la comprensión lectora y el estudio.

Instrucciones: Marcá la opción que más se acerque a tu experiencia o completá con tus palabras cuando se indique.

¿Con qué frecuencia lees textos fuera de la escuela?

- ☐ Todos los días
- ☐ Algunas veces por semana
- ☐ Muy pocas veces
- ☐ Nunca

¿Qué tipo de cosas te gusta leer? (Podés marcar más de una)

- ☐ Libros de ficción
- ☐ Noticias
- ☐ Historietas o manga
- ☐ Redes sociales (posts, comentarios)
- ☐ Nada en especial

Cuando lees textos escolares, ¿sentís que los entendés bien?

- ☐ Sí, la mayoría de las veces
- ☐ A veces me cuesta
- ☐ Me cuesta bastante

☐ Casi nunca entiendo bien

¿Qué hacés cuando no entendés lo que leés?

☐ Releo el texto

☐ Le pregunto a alguien

☐ Busco un resumen

☐ No hago nada

¿Cómo estudiás para los exámenes o trabajos? (Podés elegir más de una)

☐ Leo varias veces ☐

Memorizo

☐ Hago resúmenes

☐ Subrayo

☐ Hago esquemas o mapas

☐ Copio lo que dice internet o lo que me pasa un/a compañero/a

¿Quién te enseñó a hacer resúmenes o esquemas?

☐ Un/a docente de la primaria

☐ Un/a docente del secundario

☐ Lo aprendí solo/a

☐ Nunca me lo enseñaron

¿Te cuesta resumir o encontrar las ideas principales de un texto?

☐ Sí, me cuesta mucho

☐ A veces

☐ No, me sale bien

☐ Nunca lo intento

¿Te cuesta concentrarte cuando lees o estudiás?

☐ Sí, siempre

☐ A veces

☐ No, me concentro fácil

¿Qué cosas te distraen más cuando intentás estudiar o leer?

☐ El celular

☐ Ruido o gente alrededor

☐ Pensamientos o preocupaciones

☐ Nada en especial

¿Usás alguna aplicación o sitio web para ayudarte a estudiar?

☐ Sí

☐ No

¿Alguna vez usaste un programa que escribe textos, resúmenes o respuestas por vos?

☐ Sí

☐ No

☐ No sé si lo que uso hace eso

¿Cuando hacés tareas con ayuda de internet o de una app, revisás si lo que dice está bien o es correcto?

☐ Siempre

☐ A veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

¿Te interesa la materia Taller de Economía y Administración?

☐ Sí, mucho

☐ Más o menos

☐ No mucho

☐ Nada

¿Qué te ayudaría a entender mejor los temas que se ven en clase?

☐ Que los textos fueran más fáciles

☐ Que expliquen con ejemplos reales

☐ Que trabajemos en grupo

☐ Usar esquemas, resúmenes o mapas

☐ Otra: _____

¿Querés agregar algo sobre cómo aprendés o qué cosas te cuestan al leer?

Anexo IV

Cómo afecta al cerebro el uso excesivo de las pantallas

A través del uso del teléfono celular, de las computadoras o de los televisores las personas pueden aprender, entretenerse e interactuar con otros. Sin embargo, no todo es positivo. Enfrentarse a las pantallas por mucho tiempo puede tener efectos nocivos para la salud.

El uso de pantallas puede afectar los ritmos circadianos

Los ritmos circadianos, cambios físicos, mentales y conductuales que siguen un ciclo de 24 horas y que responden principalmente a la luz y la oscuridad, se ven afectados al ver las pantallas.

Datos del Instituto Nacional de Ciencias Médicas Generales (Nigms, por sus siglas en inglés) de Estados Unidos, indican que la luz de los dispositivos electrónicos en la noche puede confundir los relojes biológicos. En consecuencia, puede causar trastornos del sueño y producir otras afecciones médicas crónicas, como obesidad, diabetes o depresión.

Sumado a eso, el tiempo de consumo de pantallas puede reemplazar el tiempo dedicado a la práctica de ejercicio físico que es beneficioso para dormir, refiere un artículo de 2022 publicado en la revista *Cureus* y titulado El aumento del tiempo de pantalla como causa de la disminución de la salud física, psicológica y de los patrones de sueño: una revisión literaria.

Las pantallas afectan al sistema de recompensa del cerebro

Por otra parte, el tiempo que se pasa frente a las pantallas desensibiliza el sistema de recompensa del cerebro, indica un artículo informativo redactado por Victoria Dunckley, psiquiatra y autora del libro *Reset your child's brain* (en español: Restablezca el cerebro de su hijo), y publicado en el sitio web de la Universidad Estatal de Nueva York en Potsdam.

Tal como informa la nota informativa, los juegos electrónicos hacen que algunos niños queden "enganchados" a los aparatos y liberen mucha dopamina (un neurotransmisor que genera una sensación de bienestar). “Pero cuando las vías de recompensa se usan en exceso se vuelven menos sensibles y se necesita más y más estimulación para experimentar placer”.

La exposición excesiva a las pantallas afecta al desarrollo cognitivo

Pasar demasiado tiempo frente a una pantalla afecta el desarrollo del cerebro y aumenta el riesgo de trastornos cognitivos, emocionales, y trastornos del comportamiento en adolescentes y adultos jóvenes, “al afectar negativamente la atención y la concentración, el aprendizaje y la memoria, la regulación emocional y el funcionamiento social, la salud física y el desarrollo de trastornos mentales y el uso de sustancias”.

El dato surge del artículo Demencia digital en la generación de Internet: el tiempo de pantalla excesivo durante el desarrollo del cerebro aumentará el riesgo de enfermedad de Alzheimer y demencias relacionadas en la edad adulta publicado en la revista *Journal of Integrative Neuroscience* en 2022.

Según concluye, esto sucede como consecuencia de que las pantallas afectan negativamente la atención, la concentración, el aprendizaje, la memoria, la regulación emocional y el funcionamiento social, la salud física y el desarrollo de trastornos mentales y el uso de sustancias.

Estar expuestos a las pantallas a edad temprana aumenta el riesgo de Alzheimer

El escrito publicado en la revista *Journal of Integrative Neuroscience* también advierte: “Si los circuitos neuronales que subyacen a las habilidades cognitivoconductuales esenciales para la inteligencia general y la adaptabilidad a lo largo de la vida están subdesarrollados o anormalmente desarrollados antes de la edad adulta, entonces es probable que estos cambios persistan en la edad adulta temprana y media y sean más vulnerables a la neurodegeneración acelerada en la edad adulta tardía, lo que aumentará el riesgo de deterioro cognitivo leve y de enfermedad de Alzheimer y demencias relacionadas de inicio temprano”.

Anexo V

Resumen de texto “los mercados, la oferta y la demanda”

Mercado

Los Mercados que en la terminología económica de un mercado es el área dentro de la cual los vendedores y los compradores de una mercancía mantienen estrechas relaciones comerciales, y llevan a cabo abundantes transacciones de tal manera que los distintos precios a que éstas se realizan tienden a unificarse.

Origen de Mercado

Se remonta a la época en que el hombre primitivo llegó a darse cuenta que podía poseer cosas que él no producía, efectuando el cambio o trueque con otros pueblos o tribus. Se reconoce pues como origen y fundamento la desigualdad que existe en las condiciones de los hombres y los pueblos.

El mercado existió en los pueblos y tribus más antigua que poblaron la tierra, y a medida que fue evolucionando, dicha organización desarrollo el comercio el instinto de conservación y subsistencia del hombre hace que procure satisfacer sus necesidades más elementales, luego las secundarias y posteriormente las superfluas.

Es así como el desarrollo de los pueblo, obliga al incremento y expansión del mercado llegando en la actualidad a ser una actividad económica de suma importancia para el progreso de la humanidad.

Por efecto de las diferencias de climas, ubicación, geografía, aptitudes de los hombres los productos de las diversas regiones son muy variados lo que origina grandes dificultades al consumidor. Allí surge el Comercio que venciendo los obstáculos que ponen el espacio y el tiempo procura poner al alcance de los consumidores los diversos productos y el comerciante es el hombre que desarrolla esta actividad en procura de una ganancia o margen de beneficio a que tiene derecho por el trabajo que realiza.

El mercado como la Industria ocupa un lugar cada vez más importante en la Sociedad moderna. El número y extensión en sus operaciones, su acción de satisfacer las necesidades de la vida humana el incremento de trabajo, la creación de nuevas fuentes de producción y comercialización, las comunicaciones rápidas entre las diversas regiones del mundo han extendido las relaciones comerciales.

Los centros de producción han aumentado los precios, y luego se ha nivelado como resultado de la competencia, favoreciendo el aumento del consumo y el desarrollo permanente cada vez más de la una sociedad moderna.

Desde inicios de la Colonia hasta el año 1800, el mercado de Lima se encontraba frente a la Catedral. Precisamente, una de las cuadras de la Plaza de Armas de Lima, desde los años inmediatamente posteriores a su fundación en 1535, empezó a ser reconocida como el Portal de Botoneros. Ahí se ubicaban los comerciantes dedicados a la venta de botones, brocados, paños, pasamanerías, rasos, sombreros, tafetanes y terciopelos.

Posteriormente, el mercado de Lima se trasladó a la Plaza de San Francisco. Ahí habría de permanecer por un par de décadas, hasta 1820, cuando se mudó a la Plaza de la Inquisición. En 1840 volvió a trasladarse, esta vez a las inmediaciones del antiguo Colegio Dominico de Santo Tomás. En 1851, Ramón Castilla concibió la idea de construir el Mercado Central de Lima, labor que sería culminada durante el gobierno de Echenique (Middendorf 1876: 172-185).

- Concepto De Mercado

Entendemos por mercado el lugar en que asisten las fuerzas de la oferta y la demanda para realizar las transacciones de bienes y servicios a un determinado precio.

Comprende todas las personas, hogares, empresas e instituciones que tiene necesidades a ser satisfechas con los productos de los ofertantes. Son mercados reales los que consumen estos productos y mercados potenciales los que no consumiéndolos aún, podrían hacerlo en el presente inmediato o en el futuro.

Se pueden identificar y definir los mercados en función de los segmentos que los conforman esto es, los grupos específicos compuestos por entes con características homogéneas. El mercado está en todas partes donde quiera que las personas cambien bienes o servicios por dinero. En un sentido económico general, mercado es un grupo de compradores y vendedores que están en un contacto lo suficientemente próximo para las transacciones entre cualquier par de ellos, afecte las condiciones de compra o de venta de los demás.

Stanley Jevons afirma que «los comerciantes pueden estar diseminados por toda la ciudad o una región, sin embargo constituir un mercado, si se hallan en estrecha comunicación los unos con los otros, gracias a ferias, reuniones, listas de precios, el correo, u otros medios».

- **Clases de Mercado**

Puesto que los mercados están contruidos por personas, hogares, empresas o instituciones que demandan productos, las acciones de marketing de una empresa deben estar sistemáticamente dirigidas a cubrir los requerimientos particulares de estos mercados para proporcionarles una mejor satisfacción de sus necesidades específicas.

- Mercado Total: conformado por el universo con necesidades que pueden ser satisfechas por la oferta de una empresa.
- Mercado Potencial: conformado por todos los entes del mercado total que además de desear un servicio, un bien está en condiciones de adquirirlas.
- Mercado Meta: está conformado por los segmentos del mercado potencial que han sido seleccionados en forma específica, como destinatarios de la gestión de marketing, es el mercado que la empresa desea y decide captar.
- Mercado Real: representa el mercado al cual se ha logrado llegar a los consumidores de los segmentos del mercado meta que se han captado.
- Mercado mayorista: Son en los que se venden mercaderías al por mayor y en grandes cantidades. Allí acuden generalmente los intermediarios y distribuidores a comprar en cantidad los productos que después han de revender a otros comerciantes, a precios mayores y caprichosamente elevados.
- Mercado Minorista: Llamados también de abastos, donde se venden en pequeñas cantidades directamente a los consumidores.
- Supermarkets: Una nueva modalidad de este tipo de mercados lo tenemos en los llamados «Supermarkets» (Supermercados) de origen norteamericano, los que constituyen grandes cadenas u organizaciones que mueven ingentes capitales. En aquellos se estila el «autoservicio», es decir, que el mismo consumidor elige los artículos que va a comprar, eliminándose el empleado dependiente y al pequeño comerciante que vende personalmente sus artículos.

- **Oferta y Demanda**

Oferta y demanda: El sistema de economía de mercado, para desarrollar sus funciones, descansa en el libre juego de la oferta y la demanda. Vamos ahora a centrarnos en el estudio de la oferta y la demanda en un mercado para un bien determinado. Supongamos que los planes de cada comprador y cada vendedor son totalmente independientes de los de cualquier comprador o vendedor. De esta forma nos aseguramos

que cada uno de los planes de los compradores o vendedores dependa de las propiedades objetivas del mercado y no de conjeturas sobre posibles comportamientos. De los demás. Con estas características tendremos un mercado perfecto, en el sentido de que hay un número muy grande de compradores y vendedores, de forma que cada uno realiza transacciones que son pequeñas en relación con el volumen total de las transacciones.

Competencia perfecta: Un mercado es perfectamente competitivo cuando hay muchos vendedores pequeños en relación con el mercado, el producto es homogéneo, los compradores están bien informados, existe libre entrada y salida de empresas y decisiones independientes, tanto de los oferentes como de los demandantes.

Competencia imperfecta: Una empresa es de competencia imperfecta cuando las empresas oferentes influyen individualmente en el precio del producto de la industria. Las empresas concurrentes no actúan como precio-aceptantes, sino como precio-oferentes, puesto que, de alguna forma, imponen los precios que rigen en el mercado. Recuérdese que la característica fundamental de la competencia perfecta es que, debido a la diversidad de empresas participantes, ninguna tiene capacidad para incidir sobre los precios, de forma que actúan como precio-aceptantes.

Determinación del precio: El precio de un bien es su relación de cambio por dinero, esto es, el número de unidades monetarias que se necesitan obtener a cambio una unidad del bien.

Economía de mercado: El sistema de economía de mercado o sistema capitalista se caracteriza porque los medios de producción son propiedad privada. Las decisiones sobre que producir como producir y para quien producir las toma el mercado.

Anexo VI

Rubrica de autoevaluación

Criterio	Excelente (10-9)	Bueno (8-7)	Satisfactorio (6-5)	Insuficiente (<5)	Pts
1. Comprensión literal	Identifica con claridad las ideas principales y secundarias del texto.	Identifica la mayoría de las ideas principales, aunque con alguna omisión menor.	Reconoce algunas ideas del texto, pero presenta confusión entre las más importantes.	No reconoce correctamente las ideas principales ni secundarias.	
2. Subrayado consciente	Subraya solo la información relevante con justificación clara.	Subraya en su mayoría lo relevante, aunque algunas ideas están fuera de foco.	Subraya tanto lo relevante como lo irrelevante, sin coherencia clara.	No aplica subrayado o subraya sin criterios.	
3. Elaboración de resumen	Resume con sus propias palabras, jerarquizando conceptos y con excelente redacción.	Resume con pocas palabras propias; buena redacción general.	Copia partes textuales sin reelaborar; redacción aceptable.	No realiza resumen o copia sin comprensión.	
4. Elaboración de mapa conceptual	Representa correctamente jerarquías, conceptos clave y relaciones entre ellos.	Representa los conceptos clave, aunque con algunas relaciones incorrectas.	Muestra un esquema simple con relaciones poco claras.	El mapa está incompleto o no refleja comprensión.	
5. Conexión con saberes previos	Relaciona el contenido del texto con experiencias, conocimientos o actualidad.	Hace algunas conexiones con ejemplos externos al texto.	Realiza conexiones forzadas o poco pertinentes.	No establece conexiones o son erróneas.	
6. Aplicación del vocabulario nuevo	Usa correctamente el vocabulario económico aprendido en clase.	Usa algunos términos correctamente, pero con imprecisiones.	Usa el vocabulario de forma mecánica o incorrecta.	No utiliza adecuadamente el vocabulario del texto.	
7. Participación reflexiva oral/escrita	Participa activamente, aporta ideas y reflexiona sobre el contenido.	Participa de forma puntual, con aportes válidos.	Participa mínimamente o repite lo que dicen otros.	No participa o sus intervenciones carecen de sentido.	

Modo de análisis: Para analizar las respuestas a partir de la rúbrica aplicada al texto “Los Mercados”, se utilizará una escala de puntajes del 1 al 10 para cada uno de los siete criterios evaluados. Cada puntaje se interpretará en niveles de desempeño: avanzado (9–10), intermedio alto (7–8.9), intermedio básico (5–6.9) e inicial (menos de 5).

El puntaje total se calculará sumando los valores asignados y dividiéndolo entre la cantidad de criterios para obtener una nota final sobre 10.

Tabla de referencia:

Puntaje final (escala 0–10)	Nivel	Descripción
9 – 10	Avanzado	Comprensión profunda, autonomía y pensamiento crítico evidente.
7 – 8.9	Intermedio alto	Buen manejo de conceptos, estrategias aplicadas con cierta solidez.
5 – 6.9	Intermedio básico	Cumple mínimamente, requiere seguimiento y más ejercitación.
< 5	Inicial	Necesita apoyo intenso y enseñanza explícita de estrategias lectoras.

Anexo VII

Segmento de texto “Perspectivas”

Inflación

La inflación es un aumento generalizado y continuo en el nivel general de precios de los bienes y servicios de la economía. La inflación usualmente se calcula como la variación porcentual del Índice de Precios al Consumidor (IPC), que mide los precios promedio de los principales artículos de consumo. Para conocer qué productos deben incluirse en esta canasta representativa, se hace generalmente una encuesta a una muestra representativa de hogares. La composición de la canasta usada para el IPC varía entre países y refleja los diferentes patrones de consumo e ingreso de cada uno de ellos.

La inflación origina una serie de efectos negativos sobre determinados agentes económicos (trabajadores, ahorristas, rentistas, etc.), por esto conviene tipificar y analizar sus causas con el propósito de afrontarla. Beker (2001).

Causas generales de la inflación

Según Samuelson (1990), es importante resaltar que no es lo mismo establecer las causas o presiones inflacionarias y los mecanismos de propagación, que este último, sin ser una causa u origen de la inflación la difunden, pueden mantenerla y aún contribuir a darle carácter acumulativo.

Debido a que los mecanismos de propagación son más visibles que las causas reales, estos son erróneamente confundidos. Las presiones inflacionarias o causas que desatan la inflación, pueden clasificarse en básicas o estructurales, circunstanciales y acumulativas, inducidas por el propio proceso inflacionario. Las presiones inflacionarias básicas residen en inflexiones, rigideces o limitaciones estructurales del sistema económico. Esto debido a que la ciertos sectores no son aptos para satisfacer los nuevos niveles que la demanda ha alcanzado, ya sea en consecuencia por inmovilidad de los recursos productivos y/o a causa de un desatinado comportamiento del sistema de precios o a la inestabilidad por parte del gobierno para enfrentar los gastos rígidos.

Por otro lado, se indica que las presiones inflacionarias circunstanciales son aquellas de carácter eventual que provienen de los aumentos de precios de las importaciones, incrementos masivos de los gastos públicos para atender daños por catástrofe o razones de naturaleza política.

Las presiones inflacionarias acumulativas son inducidas por la propia inflación, entre ellas se hallan las distorsiones del sistema de precios, la ineficaz orientación de la inversión por actividades, como a sectores financieros y no a la producción de bienes y servicios básicos, los efectos del control de precios, y la deformación de las expectativas económicas elevando el consumo presente en deterioro de la inversión, con efectos en la productividad reducida por huelgas inspiradas en la defensa de la estabilidad de los ingresos, con el subsidio a las importaciones y el desaliento a las exportaciones dados los elevados costos internos.

Por otra parte los mecanismos de propagación son lo que una vez desatada la inflación, la generalizan, la mantienen o la refuerzan a consecuencia de las interrelaciones existentes. Estas surgen de la incapacidad de detener una lucha de intereses sectoriales en torno al ingreso; es decir que la asignación de recursos a, grupos sociales, sectores públicos o privados, pretende favorecerse a expensas de otro sector o grupo social restante, frecuentemente sin lograr una ventaja permanente.

La propagación estimula a los diferentes sectores o grupos económicos y sociales para reajustar su ingresos o gasto real relativo; como por ejemplo, los asalariados vía los reajustes de sueldos, salarios y otros beneficios, los empresarios privados vía la alza de precios y el sector público vía el aumento del gastos fiscal nominal.

Los desajustes que surgen de la oferta y demanda de un bien o sector, surge de la expansión dispareja de los sectores por el sistema de precios. Por lo tanto cuando surge un incremento en la oferta monetaria posibilita un mayor volumen de transacciones monetarias en forma paralela con el crecimiento de los precios, por lo que nos lleva a concluir que los cambios en la oferta monetaria son un mecanismo propagador de la inflación.

La presión estructural a causa de un estrangulamiento en el sector externo deriva de los factores que trabajan conjunta y simultáneamente; el aumento de las importaciones que es provocado por el proceso de industrialización, urbanización, el decremento de ingresos por exportaciones debido a una baja tasa de crecimiento de la demanda y a una caída en los términos de intercambio.

Esta situación conduce a problemas en la balanza de pagos que a su vez obliga a restricciones en las importaciones y/o devaluaciones en el tipo de cambio. Ambas medidas alteran el precio relativo de los bienes importados respecto a bienes nacionales, que generan una presión inflacionaria de origen estructural.

Anexo VIII

Fragmento de nota periodística

El auge de los noticieros creados con IA: ¿cómo detectarlos?

Las redes sociales se han visto inundadas con videos que simulan ser clips noticiosos, pero son falsos. Acá les contamos cómo evitar caer en engaños.

Una periodista reporta desde el centro de Londres ante un desfile de tanques. La imagen fue generada con IA.

Parece real, pero es falso.

En TikTok, un reportero se encuentra frente a una cabina telefónica roja, con banderas británicas de fondo y, micrófono en mano, le pregunta a una transeúnte por quién va a votar en las próximas elecciones. "Por los reformistas", dice la mujer. "Solo quiero volver a sentirme británica", agrega. En los comentarios, un usuario se pregunta cuánto le habrán pagado por decir eso.

Pero la verdad es que la escena nunca ocurrió. La entrevista es falsa. El periodista no existe y la entrevistada tampoco. Todo fue creado con inteligencia artificial (IA). Si miramos con calma, hay una pista sutil: una tenue marca de agua en la esquina con la palabra Veo, la firma de la nueva y poderosa herramienta de generación de videos de Google DeepMind.

No es algo aislado. Desde TikTok a Telegram, los noticieros sintéticos (creados con IA y que imitan la apariencia de noticias reales) están inundando las redes. Adoptan el lenguaje visual del periodismo, pero son totalmente inventados, a menudo diseñados para provocar indignación o manipular la opinión.

La evolución de los deepfake

El concepto de presentadores generados con IA no es algo nuevo. En 2018, la agencia estatal china de noticias Xinhua dio a conocer un presentador robótico creado con inteligencia artificial. En ese momento, la propuesta era más una curiosidad que una amenaza.

Pero desde entonces la tecnología ha evolucionado enormemente. Herramientas como Veo permiten que prácticamente cualquier persona pueda crear videos con apariencia profesional por solo unos pocos cientos de euros al mes. "Las barreras de entrada prácticamente han desaparecido", dice a DW Hany Farid, experto en temas digitales y académico de la Universidad de California. "No necesitas un estudio. Ni siquiera necesitas hechos", apunta.

Algunos usuarios recurren a los noticieros de IA para hacer parodias o videos cómicos. Un video viral en TikTok muestra a un periodista parado frente a un bache tan grande que las motocicletas desaparecen en él. Pero también hay videos sintéticos donde la línea entre la sátira y la realidad es más difusa.

En un ejemplo, una reportera describe un "convoy militar sin precedentes" que avanza por el centro de Londres. De pie frente a un tanque, no hace referencia a ningún hecho específico, momento o contexto. DW verifica ha visto en reiteradas ocasiones cómo este tipo de videos aparecen con más fuerza en tiempos de crisis, como disturbios, o grandes eventos noticiosos.

Cómo detectar un engaño

Entonces, ¿cómo saber qué es real y qué no? Para empezar, hay que buscar las marcas de agua. Herramientas como Veo, Synthesia y otras a menudo ponen marcas a sus videos, aunque a veces son casi imperceptibles o pueden ser recortadas en la edición. Pero incluso ocurre que clips claramente marcados suelen estar inundados de comentarios que preguntan "¿esto es real?".

Otra señal típica de las IA son los movimientos torpes de las manos o los fondos inconsistentes. También es buena idea mirar los ojos y la boca de los periodistas, porque los avatares sintéticos a menudo parpadean de forma poco natural o tienen dificultades para sincronizar los labios de forma realista. Los dientes pueden parecer demasiado lisos o con un brillo anormal. Incluso pueden cambiar de forma a mitad de una frase. Los gestos y movimientos faciales tienden a ser demasiado uniformes.

Los textos también pueden servir como señal. Los caracteres que aparecen en pantalla a menudo tienen frases sin sentido o errores tipográficos. Pero el mejor consejo es el que da Farid: "Si no quiere que le mientan, acuda a noticieros conocidos y fiables".

Anexo IX

El crudo testimonio de una trabajadora despedida en el INADI: "Esto es terrible"

Los despidos en los distintos organismos y dependencias del Estado no cesan. Pero detrás de esa cifra de 15 mil nuevos desempleados, hay historias de vida, como es el caso de una mujer de 67 años que relató la dura situación que atraviesa tras ser desvinculada del INADI, luego de casi dos décadas de trabajo.

Este miércoles, luego de que se dieran a conocer más despidos masivos en el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), la mujer rompió en llanto ante las cámaras de televisión y relató el dramático momento que está viviendo a poco tiempo de jubilarse.

"En vez de bancarme hasta que me salga la jubilación, me mandaron una notificación de que se termina el contrato y me quedo sin ningún ingreso hasta que me salga la jubilación", expresó visiblemente conmovida, en diálogo con C5N, mientras el trabajador de prensa y otras personas intentaban calmarla.

En la jornada donde trabajadores públicos se presentaron en las distintas dependencias del Estado para reclamar por su reincorporación, la mujer próxima a jubilarse detalló que "estamos en un estado de precariedad total y encima la Policía reprimiendo y haciendo fuerzas. Somos ciudadanos igual que ellos".

"Yo soy jubilada y tengo certificado de discapacidad. Hace 15 años que trabajo en el organismo, podían esperarme, intimarme como jubilada y esperarme. Trabajé siempre, nunca fui ñoqui ni nada de lo que dicen. Trabajé y en mi legajo tengo los agradecimientos de todas las personas que beneficié en mi gestión", concluyó el duro testimonio.

A finales de febrero, el vocero presidencial Manuel Adorni anunció el cierre definitivo del INADI porque, según explicó, servía para generar una caja y explicó que allí había "trabajo militante".

Hoy, aquello que parecía una advertencia es una realidad que lejos de mejorar parece profundizarse. Día a día. Tal es así que, este miércoles, durante la habitual conferencia de prensa, Adorni confirmó que ya son 15 mil los empleados estatales despedidos y afirmó que la decisión es para "achicar el Estado" y que el "personal no necesario" va a dejar de cobrar un ingreso.

Anexo X

Criterio	Texto 1: Inflación (académico)	Texto 2: Noticieros IA (periodístico)	Texto 3: Despido INADI (testimonial)
Tipo de texto	☐ Académico ☐ Periodístico ☐ Testimonial	☐ Académico ☐ Periodístico ☐ Testimonial	☐ Académico ☐ Periodístico ☐ Testimonial
Tema central	_____	_____	_____
Propósito del texto	Informar / Explicar / Persuadir / Denunciar / Relatar	Informar / Explicar / Persuadir / Denunciar / Relatar	Informar / Explicar / Persuadir / Denunciar / Relatar
Voz predominante	☐ Objetiva ☐ Subjetiva	☐ Objetiva ☐ Subjetiva	☐ Objetiva ☐ Subjetiva
Lenguaje utilizado	Técnico / Especializado / Neutro / Emocional	Técnico / Especializado / Neutro / Emocional	Técnico / Especializado / Neutro / Emocional
Estructura del texto	_____	_____	_____
Ideas principales (2 o 3)	- _____ _____ - _____ _____ - _____ _____	- _____ _____ - _____ _____ - _____ _____	- _____ _____ - _____ _____ - _____ _____
Ideas secundarias o ejemplos	_____	_____	_____
¿Qué recursos se utilizan?	_____	_____	_____
¿Qué aprendizaje obtengo?	_____	_____	_____
Relación con otras materias o experiencias	_____	_____	_____
Opinión personal o reflexión crítica	_____	_____	_____