



BUAP

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE
TEXTOS ACADÉMICOS EN ESPAÑOL CON ESTUDIANTES
DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE LA
UNIVERSIDAD ALVART**

Tesis que presenta

LIC. GERARDO GARIBAY GARDUÑO

Como requisito para optar por el grado de

Maestro en Educación Superior

Director de Tesis

MTRA. YANET GÓMEZ BONILLA

Puebla, Puebla
Enero 2018

ÍNDICE

Introducción	4
Planteamiento del problema	7
Preguntas de Investigación	8
Objetivos	8
Justificación	8

CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL.....10

1.1 Contexto Internacional.....	11
1.1.1 Red de Universidades lectoras.....	11
1.1.2 Hábitos lectores en España y Portugal.....	11
1.1.3 Comprensión lectora en la universidad de Zaragoza, España.....	12
1.2 Experiencias Latinoamericanas.....	13
1.2.1 Colombia.....	13
1.2.2 Venezuela.....	14
1.2.3 Argentina.....	15
1.3 Contexto Nacional.....	16
1.3.1 Jalisco.....	16
1.3.2 ANUIES.....	17
1.3.2.1 Universidad de Sonora.....	18
1.3.2.2 Universidad Autónoma del Estado de Morelos.....	19
1.3.2.3 Comprensión lectora de estudiantes del área metropolitana.....	19
1.4 Contexto Estatal y local.....	20
1.4.1 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.....	21
1.4.2 Universidad Alvar.....	21

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....23

2.1 La lectura en el ámbito escolar.....	23
2.2 Las corrientes constructivistas.....	25
2.2.1 El cognitivismo de Jean Piaget.....	25
2.2.2 El constructivismo de Vigotsky.....	27

2.2.3 El desarrollo cognitivo de Jerome Bruner.....	28
2.3 Comprensión lectora.....	31
2.3.1 Niveles de comprensión lectora.....	33
2.4 Dos enfoques sobre la lectura en Educación Superior.....	35
2.4.1 Alfabetización académica de Paula Carlino.....	35
2.4.2 Literacidad de Daniel Cassany.....	35

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....37

3.1 Características de la Investigación.....	37
3.2 Diseño de la investigación.....	38
3.3. Población y Muestra.....	40
3.4 Instrumentos.....	41
3.5 Pilotaje y diagnóstico.....	41
3.6 Validación del instrumento.....	42
3.7 Ponderación.....	43

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS.....45

4.1 Datos de identificación.....	45
4.2 Resultados del pretest.....	46
4.2.1 Grupo control.....	47
4.2.1.1 Dimensión literal.....	47
4.2.1.2 Dimensión inferencial.....	48
4.2.2 Grupo experimental.....	49
4.2.2.1 Dimensión literal.....	50
4.2.2.2 Dimensión inferencial.....	51
4.3 Taller de intervención didáctica.....	52
4.4 Postest.....	55
4.4.1 Grupo control.....	56
4.4.1.1 Dimensión literal.....	56
4.4.1.2 Dimensión inferencial.....	57
4.4.2 Grupo experimental.....	58

4.4.2.1 Dimensión literal.....	58
4.4.2.2 Dimensión inferencial.....	58
4.5 Comparativo del pre y Postest por grupo.....	61
4.5.1 Grupo control.....	61
4.5.1.1 Pre y Postest dimensión literal.....	62
4.5.1.2 Pre y Postest dimensión inferencial.....	62
4.5.2 Grupo experimental.....	63
4.5.2.1 Pre y Postest Dimensión literal.....	63
4.5.2.2 Pre y Postest dimensión inferencial.....	64
4.6 Comparativo entre grupos.....	65
4.6.1 Pretest grupo control y experimental.....	65
4.6.2 Postest grupo control y experimental.....	67
CONCLUSIONES Y	
RECOMENDACIONES.....	70
REFERENCIAS.....	74
ANEXOS.....	76

INTRODUCCIÓN

Sea por gusto o por necesidad, la lectura se practica en casi la totalidad de las actividades de cualquier individuo, sean estas laborales (algún oficio o memorándum emitido por alguna institución), recreativas (literatura infantil o juvenil), cotidiana (indicaciones de una receta de cocina), etcétera; pero es en el contexto educativo en el que cobra mayor relevancia en la conformación del alumno como profesionista pues a partir de ella realiza aprendizajes que serán fundamentales para su preparación. Sin embargo, a pesar de parecer obvia su importancia, en el ámbito escolar no se le ha otorgado el lugar que le corresponde y se ha catalogado como un tipo de instrucción meramente complementaria, que ha desembocado en la falta de hábitos lectores. Ahora bien, esta falta de hábitos evidentemente representa un problema para la instrucción escolar, sin embargo, existe otro fenómeno igual de preocupante que sucede en el ámbito escolar: la falta de comprensión lectora.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organismo encargado de coordinar las políticas económicas y sociales de 34 países a nivel mundial, ha puesto especial énfasis en el ámbito educativo escolar como medio de desarrollo y, como resultado, se ha encargado de generar políticas destinadas a medir el logro académico a través de pruebas estandarizadas que permitan comparar los resultados de los diversos países para que ellos propongan posteriormente planes y programas destinados a resolver la problemática educativa que arrojan y potenciar las fortalezas que dichas pruebas evidencian.

La prueba estandarizada para medir el logro escolar que propone la OCDE, y que México implementa desde hace casi quince años, es el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), mismo que se encarga de “observar y comparar internacionalmente el desempeño estudiantil para determinar el impacto de la escuela en el logro de los alumnos” (OCDE, 2010). Dicho programa evalúa diversas áreas de conocimiento que el estudiante, en mayor o menor medida, debe conocer y manejar, sin embargo, pone especial énfasis en la lectura como fuente de conocimiento en la escuela y como instrumento para que el alumno se desenvuelva de manera eficiente en sociedad.

Los resultados de la prueba PISA 2012 a nivel internacional, muestran que el desempeño lector de los estudiantes latinoamericanos es deficiente, lo cual nos lleva a pensar que su trayectoria escolar no será la más eficaz y por ende se encontrarán limitados para desenvolverse en el ámbito laboral. A nivel nacional, según el reporte México en PISA 2012

(INEE: 2013), México obtuvo resultados en comprensión lectora por debajo de la media, en comparación con los demás países latinoamericanos; más preocupante aún, muestra que el 73% de los estudiantes obtuvieron resultados por debajo del nivel 3 en la escala PISA (Los niveles, de mayor a menor complejidad, se sitúan en una escala del 6 al 1b, siendo éste último el más básico de lectura), lo que se traduce en una comprensión lectora sumamente deficiente que, a futuro, impactará en el éxito académico de los alumnos evaluados.

El PISA, define la comprensión lectora como “la capacidad de comprender, emplear y reflexionar sobre un texto escrito con el fin de lograr metas individuales, desarrollar el conocimiento potencial y participar eficazmente en la sociedad” (OCDE, 2010), esta definición resulta contundente, completa y abarcadora pues sitúa a la lectura como la piedra angular del desarrollo del individuo como estudiante y como integrante de una sociedad. Así también, Frade (2009, pág. 11), la define como “la capacidad que tiene una persona para generar conocimientos a partir de lo leído”, ambas definiciones se conectan en un punto: un “hacer algo” con lo leído. Es sabido que la comprensión lectora va más allá de la decodificación, implica poner en juego no sólo una serie de habilidades sino de saberes previos para interpretar lo leído y hacer con ello inferencias, interpretaciones, críticas, y otros procesos que lleven al lector a la apropiación del texto y su reinterpretación.

Respecto a lo anterior, Mar Mateos (2009, citado en Rodríguez, 2012 pág. 1) afirma que “poder reconocer y reproducir las palabras de un texto no equivale a comprenderlo”, es decir, resulta indispensable involucrar una serie de procesos más complejos para construir un significado que no ha sido dado por el texto y hacer de él un nuevo conocimiento a través de la interacción. Por el contrario, al hablar de falta de comprensión lectora, estamos hablando de individuos alfabetizados que, por gusto o por circunstancias, se enfrentan a un texto y no logran abstraer por completo la información que éste les brinda y mucho menos desarrollar algún aprendizaje a partir de él. Esta problemática es común en todos los niveles educativos pero en el nivel Superior cobra mayor relevancia pues están próximos a incorporarse al aparato productivo y desarrollar las habilidades lectoras resulta fundamental para tener una mejor preparación académica y, por ende, mejor desempeño laboral.

En las universidades es frecuente encontrar catedráticos que detectan severas problemáticas de comprensión lectora en sus estudiantes, los alumnos mismos reconocen tener serias dificultades para comprender los textos que sus profesores les solicitan para acreditar la asignatura; en las reuniones de Academia, sea cual sea la licenciatura, el tema de

la falta de comprensión de textos académicos por parte de los estudiantes sale a relucir como una de las principales preocupaciones institucionales. Más allá de ser un secreto a voces, el aprovechamiento escolar también está arrojando datos cuantitativos negativos en los estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (IES), promedios que acusan al estudiante que no logra decodificar lo que los textos le quieren informar y que, al final del paso por la universidad, comprometerán mucho su formación profesional.

Es precisamente esta problemática la que ha sido motivo de múltiples discusiones actuales respecto a su abordaje, caracterización y propuestas de solución.

Entre los diversos enfoques que han abordado la comprensión lectora encontramos la neuropsicología, ciencia encargada de estudiar las relaciones entre el cerebro y la conducta. Este enfoque establece un proceso de comprensión lectora en el que se ponen en juego diversas funciones cerebrales que van desde la sensación, percepción, atención, hasta la memorización, pensamiento y actuación (Frade, 2009, pp. 14-15). Dichas funciones están presentes en todo el desarrollo del lenguaje desde la infancia hasta la edad adulta y, según esta propuesta, todas las carencias lectoras que tiene un individuo pueden ser rehabilitadas siempre y cuando no exista un daño cerebral.

De igual forma, partiendo de la premisa de que en comprensión lectora no se trata de *todo* o *nada*, Rodríguez (2012, pág. 2), establece una escala de comprensión lectora que se compone de cuatro niveles: lectura local, global, elaborativa y crítica. En este enfoque los niveles son vistos como una interacción más que como procesos independientes. Es aplicable a todos los contextos y niveles educativos y su propuesta está enfocada a diagnosticar la comprensión lectora para su abordaje por medio de una intervención más eficaz.

De manera más específica, en cuanto a la comprensión lectora en contextos escolares, Caldera y Bermúdez (2007) proponen un abordaje de la comprensión lectora de textos académicos en Universidad desde el enfoque de la Alfabetización Académica, entendida esta como “las actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento”. Ellos abordan el tema desde la perspectiva del cognoscitismo, enfoque en el que el aprendizaje es considerado como un proceso activo que ocurre en el aprendiz y que puede ser influenciado por él (Caldera y Bermúdez, 2007, pág. 250). En este enfoque la comprensión lectora pasa por tres tipos de estrategias por las que el lector debe transitar y además atender de manera consciente. Las primeras son las estrategias previas a la lectura, en las cuales el lector hace inferencias acerca

del texto y las relaciona con su experiencia de vida, sus propósitos de lectura, etcétera. Las segundas son las estrategias durante la lectura, las cuales se aplican durante la interacción con el texto y en las que el lector va construyendo una comprensión adecuada. Las terceras son las estrategias después de la lectura, las cuales ocurren una vez concluida la actividad; son estas últimas las se consideran el ideal de la comprensión lectora en alfabetización académica y representan una culminación del proceso de comprensión.

Planteamiento del problema.

Uno de los grandes problemas que se han detectado en los alumnos de la licenciatura en Lenguas Modernas del Instituto Alvaró es la falta de comprensión lectora de los textos específicos de las asignaturas que se imparten en español durante el primer y segundo semestre. La población en éstos en la modalidad semestral está repartida en tres grupos que conforman un total de 75 alumnos. En las asignaturas de Lingüística, Taller de Lectura y Redacción, Morfología y Sintaxis del Español y Comunicación Oral y Escrita, muestran tener grandes dificultades de comprensión al momento de enfrentarse a los textos específicos de la materia, problemas que van desde la decodificación hasta la construcción de nuevos aprendizajes. La experiencia de los profesores que conforman la academia y, específicamente los que imparten dichas asignaturas, expresa que los alumnos no logran generar aprendizajes a partir de los textos que se les proporcionan y, a pesar de leerlos, la comprensión de éstos no alcanza los niveles esperados. Esto se comprueba a través de los productos que se les solicitan a partir de la lectura: los resúmenes, síntesis, mapas conceptuales, líneas del tiempo, ensayos, entre otros; son sumamente deficientes al no cubrir con los requerimientos mínimos esperados, en los exámenes se les dificulta la resolución de reactivos relacionados con actividades de lectura, durante las clases no logran abstraer la información necesaria de la lectura para socializar después con sus compañeros. Esta falta de comprensión lectora está afectando directamente el rendimiento académico del estudiante pues al no lograr decodificar los textos, su aprendizaje se ve comprometido e inclusive puede generar reprobación y el posterior descenso de su promedio general, en el peor de los casos el abandono escolar.

Por otra parte, es importante señalar que la Institución carece de estudios al respecto, sin embargo, a partir de la experiencia de los docentes se ha cobrado consciencia del problema, lo que ha generado que se intente revertir a través de actividades lúdicas que fomenten el gusto por la lectura y generen hábitos lectores en los estudiantes, sin embargo, dichos intentos han resultado estériles. Entre ellos destaca la campaña “yo sí leo” organizada y ejecutada en 2012

por alumnos de octavo semestre de la licenciatura en Lenguas Modernas como parte de la asignatura Planeación y Desarrollo de Proyectos, en la cual se llevó a cabo no sólo la sensibilización de la comunidad estudiantil sobre la importancia de la lectura sino también la donación de libros para conformar una biblioteca en la Universidad. Para 2013 se le dio continuidad al proyecto con nuevas actividades entre las que se incluyeron la donación de libros, lecturas en voz alta, cuenta cuentos, entre otras; sin embargo, la situación no mejoró.

Al observar estos resultados se hace un ejercicio de reflexión en el que se plantean las siguientes preguntas:

Preguntas de investigación.

¿En qué parte del proceso de comprensión lectora están teniendo mayores dificultades los alumnos de primer y segundo semestre de la licenciatura en lenguas modernas?

¿El empleo de la estrategia de Recuperación de la Información mejorará el nivel de comprensión lectora de los alumnos de lenguas modernas?

Objetivo general

-Elaborar una propuesta de comprensión lectora de textos académicos en español que favorezca el rendimiento académico de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas del Instituto Alvarit.

Objetivos específicos

-Determinar en qué etapas del proceso de comprensión lectora están teniendo mayores dificultades los estudiantes de Lenguas Modernas Aplicadas del Instituto Alvarit.

-Comparar el desempeño lector de un grupo de lenguas modernas con otro que empleará la Estrategia lectora de Recuperación de la Información

Justificación

El presente trabajo pretende definir de manera clara y precisa cómo se desempeñan en comprensión lectora de textos académicos en español, los estudiantes de la licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas del Instituto Alvarit y cómo esto afecta o favorece su desempeño

escolar. Al ser una institución que cuenta con una nutrida población de estudiantes, la investigación se vuelve no solamente viable sino trascendente para el proceso de formación de profesionistas y futuros elementos del campo laboral de la ciudad de Puebla.

La investigación representa una veta enorme de estudio puesto que se enfocará a la comprensión de textos académicos, o también llamados informativos, mismos que representan un pilar en la formación de los alumnos como futuros profesionistas. La elaboración del diagnóstico de comprensión lectora permitirá obtener la información necesaria para establecer los parámetros para una posible intervención, al obtenerla, se podrá tener un conocimiento más profundo respecto a la comprensión lectora de los alumnos, tal conocimiento nos permitirá reforzar los aciertos en el proceso lector de los alumnos y, a su vez, subsanar las fallas que dicho proceso pueda tener.

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL

En este capítulo se presentan diversas investigaciones sobre la comprensión lectora en Educación Superior a nivel internacional realizadas por la Red Internacional de Universidades Lectoras, y en particular en universidades españolas; seguidas de experiencias latinoamericanas. En el marco nacional, las investigaciones en el Centro Universitario de Los Altos, en Jalisco; así como el caso de las universidades de Tabasco y Sonora. En el ámbito estatal se presenta una propuesta metodológica para evaluar la comprensión lectora de estudiantes universitarios en Puebla.

Desde la educación se pretende promover la movilidad social y el avance científico y tecnológico, sin embargo, los resultados de las evaluaciones internacionales muestran un panorama no muy alentador para alcanzar esos objetivos. Producto de las recomendaciones de diversos organismos a nivel mundial encargados de evaluar en distintos ámbitos la calidad educativa, se ha puesto especial énfasis en el ámbito lector como elemento primordial para el desarrollo académico de los futuros integrantes del campo laboral. Este mismo, resalta por sus resultados desfavorables en las diferentes evaluaciones internacionales la preocupación por este ámbito ha propiciado la investigación en diversas áreas con la finalidad de solventar las distintas problemáticas que los diagnósticos han arrojado, pues es uno de los peor evaluados a nivel internacional y, sobre todo, en el caso de México el tema resulta por demás preocupante.

Independientemente del enfoque desde el que se aborde, la lectura ha ocupado un lugar preponderante en la investigación educativa a nivel mundial arrojando una vasta literatura específica del tema, sin embargo, a pesar de los esfuerzos, la relación entre Educación Superior y Lectura es una de las menos exploradas y, contrastantemente, la que expresa mayor urgencia de atención. Es evidente que las evaluaciones estandarizadas internacionales se han enfocado a la evaluación de la comprensión lectora en ámbitos escolares formales solamente en el nivel básico y medio superior, esto se debe a diversos factores que, por no ser objeto de este estudio, se omitirán en este apartado pues serían objeto de otra investigación.

Cabe señalar que en el caso de la Educación Superior no se cuenta con una evaluación estandarizada a nivel internacional o nacional como la del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) que promueve la Organización

Para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que se implementa desde hace más de quince años con alumnos de educación media superior, y que para el caso de México ha arrojado resultados preocupantes que representan un punto de partida para la generación de políticas públicas en ese ámbito. La carencia de medición internacional en el nivel superior dificulta el comparativo del nivel de comprensión lectora de los alumnos de las distintas universidades del mundo complicando el panorama para posibles intervenciones.

1.1 Contexto Internacional

A pesar de lo anterior, diversas Instituciones a nivel mundial se han interesado en investigar el fenómeno de la comprensión lectora en la Educación Superior arrojando investigaciones sumamente interesantes y, tristemente, resultados alarmantes también. Algunas de estas experiencias son recopiladas en este apartado con la finalidad de ofrecer un panorama mucho más abarcador de la situación lectora en Universidades a nivel mundial para obtener un mejor acercamiento al fenómeno lector.

1.1.1 Red Internacional de Universidades Lectoras

La Red Internacional de Universidades Lectoras es un organismo fundado a finales de 2006 con la finalidad de promover la lectura y escritura en Universidades como vehículo de promoción integral del universitario. Actualmente cuenta con 46 universidades adheridas las cuales trabajan en conjunto diseñando propuestas e investigaciones cuyo objetivo es mejorar la calidad lectoescritora de estudiantes universitarios. En esta organización colaboran universidades de España, Chile, Argentina, El Salvador, México, Moscú, entre otros, y actualmente es la mayor productora de investigación en el área de lectura y escritura en nivel Superior. (universidadeslectoras.org)

1.1.2 Hábitos lectores en universidades de España y Portugal

Las universidades españolas que recientemente se han acercado a la investigación en el campo de la comprensión lectora en educación superior coinciden en que la finalidad de la lectura en la universidad juega un papel fundamental en el desempeño lector de los estudiantes, a partir de esta premisa, se realizó un estudio bastante amplio en el cuál se exploraron los hábitos lectores de 2,745 estudiantes universitarios pertenecientes a 10 universidades españolas y 9 portuguesas. La experiencia hace referencia al cambio radical surgido a partir del plan de Bolonia en el que las universidades de la Unión Europea se adhieren a un marco curricular común que tiene como base el enfoque por competencias, y al

proceso de adaptación que ha sufrido la comprensión lectora para satisfacer las necesidades y exigencias de la educación universitaria actual. (Larrañaga y Yubero, 2015)

La investigación obtuvo la información a través de la adaptación y aplicación de un cuestionario de hábitos lectores elaborado por el Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) en el cual se incluyeron preguntas sobre lectura voluntaria, cantidad de libros leídos, tipos de lecturas, gustos lectores, entre otras.

Esta investigación cuyo proceso duró dos años arroja resultados no muy favorables para los estudiantes españoles y portugueses participantes. Entre ellos se puede observar que un alto porcentaje de los estudiantes universitarios de ambos países no dedican tiempo a la lectura académica de manera voluntaria. También se observa que el tiempo dedicado a la lectura es muy pobre en relación con otras actividades de ocio, por último, un rubro que destaca por sus desafortunados resultados es el gusto por la lectura en el cual los estudiantes universitarios se muestran no muy positivos.

1.1.3 Comprensión lectora en la Universidad de Zaragoza, España.

Martín Valdunciel (2011) además de contextualizar la experiencia sobre comprensión lectora llevada a cabo en la Universidad de Zaragoza, en España, realiza una fuerte crítica a la propuesta hecha por el Espacio Europeo de Educación Superior, proyecto cuyo objetivo es estandarizar la educación superior en la Unión Europea, mismo que contempla como modelo transversal el desarrollo de competencias y, por consiguiente, la comprensión lectora como una herramienta de organización de conocimientos, una eficiente gestión de la información y no una manera de acceder al conocimiento y a la reflexión crítica. Para esta autora, esta finalidad de la lectura en la universidad ya está por sí sola generando que haya deficiencias en el modo de fomentar la lectura en la educación superior, reflexiona y se pregunta “¿Qué puede hacer un estudiante que, según muchos indicios, apenas lee, reflexiona, analiza, critica... ante unos documentos que es preciso examinar, entender, asimilar, relacionar...?” (Martín, 2011 pág. 9).

La propuesta realizada en esta universidad para contrarrestar los bajos índices de comprensión lectora de textos académicos, fue la creación de un curso de reflexión crítica y redacción ensayística que ubicara a la lectoescritura como una herramienta epistémica y no como una habilidad a desarrollar. Éste se estructuró a manera de seminario y tuvo como participantes a doce estudiantes de la Universidad de Zaragoza, España. Se desarrolló durante un año escolar y tuvo como objetivo principal “...iniciar a los estudiantes en la metodología del

trabajo intelectual, es decir, en la experiencia de lecturas rigurosas, el ejercicio de la reflexión y el uso de la lectura y escritura como herramientas epistémicas” (Martín, 2011 pág. 14).

Entre los resultados que arrojó el curso, se encontraron varias problemáticas en relación con la comprensión de los textos especializados debido a que los estudiantes no están familiarizados con ellos, esto complicó, en primera instancia, la decodificación de los mismos. También, se observa que los universitarios mostraron tener serias dificultades en cuanto al uso de fuentes documentales lo cual está relacionado con su habilidad para seleccionar información relevante y, sobre todo, en su capacidad crítica. En cuanto a la escritura hubo también serias dificultades de expresión, habilidad que está íntimamente ligada a la comprensión lectora y a la estructuración del discurso.

1.2 Experiencias latinoamericanas de investigación en Lectura en Educación Superior.

América Latina representa un cúmulo de peculiaridades en lo que concierne al ámbito educativo, a diferencia de la estandarización de la Educación Superior que recientemente implementó la Unión Europea, Latinoamérica tiene una gran diversidad de modelos en los que la se enmarcan las universidades, sin embargo, más allá de una desventaja, la diversidad educativa del bloque latinoamericano representa una enorme veta de estudio e investigación educativa pues cada una de ellas enriquece y contribuye al mayor desarrollo científico de la Educación Superior desde sus características propias. A continuación se presentan algunas investigaciones sobre comprensión lectora llevadas a cabo en distintos países latinoamericanos:

1.2.1 Colombia

Colombia se ha caracterizado por ser uno de los países latinoamericanos que mayor contribución hace a la investigación sobre Lectura y Escritura en el nivel Superior, esto se debe a que se han vuelto conscientes del importante papel que tienen esos dos procesos en el desarrollo de los estudiantes universitarios y en su formación como profesionales de las diversas áreas de conocimiento. Para Pérez y Rodríguez (2013) la lectura y la escritura juegan un papel preponderante no sólo en el ámbito escolar sino en desarrollo de todo un país así como en el desarrollo social; “Los bajos índices de producción académica y científica de países como el nuestro pueden explicarse, al menos en parte, desde las características de las prácticas de la lectura y la escritura que se promueven en las universidades.” (pág. 138)

partiendo de este argumento, realizan una caracterización de las prácticas lectoras de universitarios para, posteriormente, diseñar una propuesta de solución.

En el caso de las 17 universidades colombianas que formaron parte del estudio de Pérez y Rodríguez (2013) se encontraron coincidencias de lectura en el ámbito universitario, por un lado, en cuanto al tipo de texto que más se lee, un alto porcentaje arroja que el texto más recurrente es el apunte de clase seguido por los materiales elaborados por el profesor y en tercera instancia los recursos de internet. En este resultado hay que poner especial atención pues en los dos primeros casos se tratan de textos surgidos a partir de interpretaciones personales de otros textos, es decir, el profesor transmite a través de sus materiales su propia significación de la fuente primaria y, para el caso de los apuntes de clase, resultan una significación de la interpretación del material del profesor, por lo tanto, resultan ser una fuente documental terciaria.

Estos resultados subrayan con rojo el ámbito del tipo de texto que se lee en las universidades colombianas pues, en última instancia resultan ser los más alejados de la literatura especializada. Otro rubro que resulta interesante analizar en el estudio es el de la finalidad de la lectura en la universidad colombiana, en la respuesta a la pregunta ¿para qué se lee en la universidad? los estudiantes coinciden en que se lee para realizar una exposición, responder una evaluación escrita y responder a una evaluación oral.

Como se puede observar, las finalidades de lectura distan mucho del interés formativo del estudiante, en todo caso, se observa como mero instrumento para lograr la acreditación de las asignaturas y no como una herramienta epistemológica.

1.2.2 Venezuela

Desde un enfoque más apegado a la Lingüística que a la lectoescritura como proceso psicológico y cognitivo, la Universidad de Zulia, en Venezuela, ha tenido a bien explorar la comprensión lectora y la producción escrita de sus estudiantes. La experiencia en esta universidad giró en torno a dos momentos, el primero, un diagnóstico por separado de las habilidades lectoras y de escritura; el segundo, a partir de los resultados realizar una serie de sugerencias que, si bien no conforman una propuesta de intervención en el sentido estricto, sí pretenden incidir en el mejoramiento de las habilidades lectoescritoras en sus estudiantes.

Investigadores de esta universidad recolectaron información a partir de un instrumento que evaluaba la identificación de ideas principales, la reescritura de las ideas identificadas, la

redacción de un resumen, la escritura de una composición, lectura en voz alta y la discusión de la lectura efectuada (Arrieta y Meza, S/A, pág. 2). Los resultados arrojados no distan mucho de los presentados en las experiencias anteriores., se puede observar que los estudiantes presentan serias dificultades en cuanto a comprensión lectora; resaltan algunos rasgos característicos de los hábitos lectores y, en menor medida pero igualmente importantes, dificultades en los procesos cognitivos de lectura (análisis, síntesis, etc.).

Con base en los resultados obtenidos, el grupo de investigación diseña algunas estrategias para mejorar la habilidad lectora de los estudiantes. Entre ellas destaca la determinación del propósito de la lectura como una estrategia tendiente a definir el objetivo que se busca alcanzar al abordar el texto; también, se sugiere realizar la lectura en un ambiente propicio, es decir, que las condiciones materiales (ventilación, mobiliario, iluminación, entre otras) y psicológicas (ánimo, atención, concentración, etcétera) sean las adecuadas; de igual forma, la utilización de herramientas como el uso del diccionario, la identificación de la ortografía y la frecuencia de lectura, se subrayan como importantes en el estudio realizado con los alumnos de esa universidad.

1.2.3 Argentina

El caso de Argentina merece especial atención pues se ha desarrollado una gran cantidad de estudios en ese país bajo el enfoque de la Alfabetización Académica ampliamente desarrollada por Paula Carlino (2003). Este enfoque está centrado en el desarrollo de estrategias de lectura y escritura para favorecer la comprensión y producción del lenguaje propio de las diversas disciplinas en estudiantes universitarios. Supone la falta de habilidades lectoescritoras en la Educación Superior no como un estado concreto sino como parte de un proceso que aún no se ha desarrollado. Dentro de este cúmulo de investigaciones y propuestas alrededor de la comprensión lectora destaca la experiencia que a continuación se presenta y que tiene lugar en la Universidad de Río Cuarto; resulta una propuesta interesante para el mejoramiento de las habilidades lectoras de los estudiantes universitarios.

La propuesta implementada en la Universidad de Río Cuarto, en Argentina, es denominada “Talleres de lectura y escritura para la sistematización de la Práctica de Residencia” la cual propone una serie de acciones que propicien la reflexión, el análisis y la sistematización de las prácticas profesionales de los alumnos universitarios (Jure, Gianotti y Olivero, 2014. Pág. 60).

Las líneas de acción de la propuesta giran en torno a la práctica de la lectura e interpretación de textos académicos, estrategias de recolección de datos, revisiones de guías y material propio del programa de Prácticas, talleres de redacción de informes, entre otras; y fueron puesta en prácticas bajo la modalidad de Taller con alumnos de último año de formación universitaria. Los resultados que muestran las valoraciones hechas por el equipo de investigadoras que dirigió el taller resultan ser ampliamente favorables pues muchos de los objetivos perseguidos fueron alcanzados. Los alumnos participantes mostraron mejoría en la redacción de su informe final de prácticas, texto de características académicas; producción oral, a través de la presentación de sus informes ante un comité evaluador; favoreció también el desarrollo de otras habilidades como la responsabilidad, compromiso y autocorrección que, si bien no estaban contemplados como objetivos, de manera colateral se mejoraron.

Como se puede observar, la propuesta trabajada en la Universidad de Río Cuarto, más allá de centrarse en diagnosticar, puso en práctica una propuesta que obtuvo excelentes resultados, evidenciados no solamente en los indicadores sino en la propia percepción de los estudiantes acerca de su desarrollo a partir de la intervención.

1.3 Contexto Nacional

La extensión territorial que ocupa México es bastante extensa, una breve mirada desde el norte hasta el sureste del país pone en evidencia la diversidad con la que cuenta este país. Una gran cantidad de climas, tradiciones, lenguas, entre otras, son reconocibles a lo largo y ancho del país. Esta diversidad de contextos en los que se divide el país, tiene repercusiones en las diferentes esferas y ámbitos que lo conforman, el educativo no se escapa a esa influencia y resulta interesante observar cómo se desenvuelve este fenómeno en las distintas regiones del país. Específicamente, la instrucción universitaria en relación a la comprensión lectora tiene una serie de especificidades que resaltar.

1.3.1 Jalisco

Una de las instituciones de Educación Superior que muestra mayor producción en investigación sobre comprensión lectora en México es el Centro Universitario de Los Altos, en Jalisco; misma que, como parte de un trabajo de diagnóstico, realizó investigaciones en el año 2003 y que tuvo réplicas posteriores en 2007 que sirvió para hacer explícitas las carencias lectoescriturales de los alumnos de dicha Institución.

Como parte del diagnóstico se llevaron a cabo diversas acciones, se trabajó con un total de 243 de los 247 del total de alumnos de la institución (Fregoso, 2010, pág. 6), a los cuales se les aplicó un examen de comprensión lectora en el cual tenían que realizar una lectura y posteriormente responder una serie de reactivos de opción múltiple relacionados con ella, y otro más de redacción.

Los resultados que muestra el diagnóstico no sólo resultan preocupantes sino alarmantes, en general la mayor parte de la población con la que se realizó el estudio reprobó el examen de comprensión lectora, no es de admirarse que lo mismo haya sucedido con el de redacción, resultando como promedio general de la institución 4.3 (en una escala del 1 al 10 donde diez es la calificación máxima). Cabe señalar que la población con que se trabajó reunía características diversas, fueron estudiantes de diversas licenciaturas, procedentes de diferentes escuelas, niveles socioeconómicos distantes, etcétera; lo cual hace suponer que las dificultades de comprensión lectora van mucho más allá de la instrucción formal y que son el resultado de un entorno social carente de habilidades en lectoescritura.

Si bien el resultado del diagnóstico no resultó de manera inmediata en una propuesta de intervención, sí atrajo la atención de los especialistas y autoridades escolares de la Institución, facilitando posibles intervenciones futuras.

1.3.2 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es un organismo no gubernamental fundado a mediados del siglo pasado que ha participado en numerosos programas, investigaciones y proyectos a nivel nacional destinados a favorecer el desarrollo de la Educación Superior en México. Cuenta entre sus miembros con 180 universidades públicas y privadas y se ha convertido en una de las mayores productoras de investigación educativa en el país. (ANUIES, 2016).

Dentro de la enorme gama de líneas de investigación educativa, el área de comprensión lectora en las Instituciones de Educación Superior tiene un lugar muy importante pues se generan gran cantidad de estudios e investigaciones al respecto, siendo así que, en la Revista de la Educación Superior, publicación trimestral de ANUIES, es frecuente encontrar diversos artículos referentes a la lectura.

1.3.2.1 Universidad de Sonora

Entre los estudios sobre comprensión lectora publicados por ANUIES encontramos la valiosa experiencia de la Universidad de Sonora cuya investigación se centra en la comprensión lectora de textos expositivos a través del empleo de organizadores gráficos. La propuesta realizada está enfocada a darle mayor peso a las estrategias de lectura que le permiten al lector seleccionar la información que almacena en su memoria sin dejar de lado la estructura del texto, su propósito y el tipo de información que maneja. Clasifica las estrategias de tal forma que se desarrollen habilidades de agrupamiento y jerarquización en el lector.

Si bien no hay evidencia de la aplicación de la propuesta resulta interesante el acercamiento teórico y la organización de la propuesta, aun así, representa un cúmulo de vertientes novedosas para promover la comprensión lectora en las aulas universitarias.

En la misma línea, pero abordada desde otra perspectiva, la Universidad de Sonora (UNISON) contribuye también con la explicación del fenómeno lector en varias licenciaturas de dicha institución, investigadores de la UNISON, realizaron un estudio bastante preciso en el que muestran las incidencias de estudiantes de varias licenciaturas en cuanto a comprensión lectora desde dos puntos de vista, el nivel *fácil* y el *difícil* de comprensión lectora. A partir de un instrumento diseñado por los propios investigadores se analizó la comprensión lectora de 187 alumnos de primer año de las licenciaturas en Química, Derecho, Psicología, Computación y Economía.

Los resultados que obtuvo la universidad a partir de dicha investigación fueron que sus estudiantes de primer año tenían dificultades en el nivel *difícil* de comprensión lectora, dicho nivel engloba tareas como identificar la idea principal, secuencia temporal, relaciones causa-efecto, entre otras; tareas que un estudiante universitario, en teoría, debería tener desarrolladas al momento de su ingreso a la universidad.

Los resultados del diagnóstico de dicha universidad han servido para realizar adaptaciones metodológicas para el trabajo con estudiantes de nuevo ingreso, así como para conocer en dónde se encuentran las mayores dificultades de comprensión lectora y trabajar en ellas.

1.3.2.2 Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Un profundo análisis teórico de la situación lectora actual de alumnos en la Universidad por parte de la Autónoma de Morelos, concluye en que las deficiencias y necesidades de comprensión lectora que tienen los alumnos de universidad pueden ser solventadas a través de la figura del profesor. Se señala que el discente al ingresar a la universidad carece de estrategias lectoras para los tipos de texto con los que se encontrará y por lo tanto su comprensión se ve sumamente comprometida y, así también, su desempeño académico.

El análisis pone especial énfasis en que los textos que se leen en la universidad poseen una estructura compleja y sus contenidos, al ser científicos, están presentados con un lenguaje especializado, técnico y conceptual que el alumno aún no domina (Vidal-Moscoso y Manriquez-López, 2016). A diferencia de los textos que se leen en los niveles educativos anteriores, en la universidad el nivel de abstracción que presentan es muy alto, motivo por el que se complica su lectura para alguien que se acerca por primera vez al lenguaje de su disciplina.

Ante esto, se propone que el profesor universitario, independientemente de la disciplina que imparta, debe tomar las medidas necesarias para acompañar al alumno en el proceso de alfabetización en su asignatura, sin embargo, no todos los profesores de Educación Superior cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para hacerlo por lo que se propone un sistema de capacitación de los docentes universitarios de la Autónoma de Morelos en cuanto a la comprensión lectora de textos académicos que incluya metodologías de enseñanza ya probadas pues los investigadores aún no desarrollan una propuesta.

Si bien la investigación cuenta con una base teórica y analítica muy sólida su implementación aún no se lleva a cabo lo cual debilita un poco el trabajo de investigación, aun así, resulta una propuesta sumamente interesante para retomar.

1.3.2.3 Comprensión lectora de estudiantes de primer ingreso en el área metropolitana de México

Como parte de su compromiso con la producción científica en diversas áreas de la Educación y su posible incidencia en la políticas públicas del país, ANUIES realizó un estudio profundo de las habilidades lingüísticas de alumnos de reciente ingreso a Instituciones de Educación Superior (IES) del área metropolitana de la ciudad de México, mismo que fue coordinado por González Robles (2014) y que muestra un panorama sumamente preciso de las

condiciones en que están ingresando los alumnos a la educación superior y, por ende, los resultados arrojados por el nivel Medio Superior.

En el capítulo encargado de la comprensión lectora, la investigadora Elia Sánchez Gómez (2014) analiza mediante el Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING) midió el dominio en comprensión lectora que tienen los estudiantes que ingresan al nivel Superior. Se abordó el concepto comprensión lectora desde una perspectiva lingüística y desde ese mismo enfoque se diseñaron los reactivos que integran la prueba. Entre las operaciones que se midieron se encuentran: capacidad de abstracción, localización, síntesis, interpretación; transferencia de información verbal a imágenes; discriminación, jerarquización e inferencia de información, capacidad para identificar relaciones entre elementos oracionales; manejo de vocabulario, uso de recursos retórico argumentativos e identificación de voces enunciativas (González, 2014, pág. 174).

Los resultados muestran que los estudiantes de nuevo ingreso en Educación Superior cuentan con una comprensión lectora muy por debajo de lo esperado y, por lo tanto, su nivel de desempeño académico en el transcurso de sus estudios universitarios puede verse comprometido si no se atiende el problema. La propuesta que realiza el estudio gira en torno a dos puntos importantes: el primero es una invitación a las IES a que pongan en práctica programas que apoyen a los estudiantes de primer año para alcanzar los niveles óptimos de comprensión lectora en las diferentes disciplinas; el segundo, es una llamada de atención a las instituciones de nivel Medio Superior para que reestructuren sus programas sobre comprensión lectora de tal forma que los resultados sean mejores en función de alcanzar los objetivos estipulados en el Marco Curricular Común y lograr así las competencias necesarias para que los estudiantes se puedan desenvolver de mejor manera al ingresar a la universidad.

A final de cuentas, concluye la experiencia, trabajando en conjunto los dos niveles (Medio Superior y Superior) no solamente se verán alcanzados los objetivos educativos de cada uno, sino que se a través de desarrollar más sus habilidades los estudiantes se desenvolverán de mejor manera en la sociedad.

1.4. Contexto Estatal

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) como principal organismo productor de investigación en el Estado de Puebla ha elaborado estudios relacionados con la comprensión lectora en estudiantes universitarios generados por la Facultad de Filosofía y

letras a través de su programa de posgrado en Educación Superior tanto por sus investigadores como por sus estudiantes. De igual forma, se ha vuelto un punto central en investigación sobre procesos lectores gracias a las aportaciones de la investigadora Alma Carrasco (2008, 2011, 2014) cuyos trabajos sobre lectura han impulsado gran cantidad de iniciativas sobre lectura no sólo en el Estado sino a lo largo del país.

1.4.1 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Dentro de las experiencias desarrolladas por dicha universidad se encuentra un diagnóstico de comprensión lectora con estudiantes de la licenciatura en Psicología de la BUAP (Amador y Alarcón, 2003) cuyos objetivos eran explorar el área metacognitiva en relación con la lectura, las actitudes de los estudiantes ante la lectura y la exploración general de su comprensión lectora. De igual forma, se entrevistó a profesores con la finalidad de conocer la opinión de los maestros sobre la comprensión lectora, reafirmar la información del estudio exploratorio previo, y enriquecer el trabajo de campo.

Entre los resultados de la investigación destacan, por un lado, la percepción que tienen los estudiantes en cuanto a la lectura, pues un bajo porcentaje muestra que leer es una herramienta para adquirir conocimientos, y otro de similares magnitudes, que leer es comprender un texto. En cuanto a las estrategias lectoras la mayor parte de los sujetos refieren utilizar solamente organizadores (mapas, esquemas, cuadros) para estructurar su lectura dejando de lado algún otro tipo de estrategia. Siguiendo en la línea de la percepción del estudiante en cuanto a la lectura, al calificar de manera global sus habilidades lectoras mediante una autoevaluación los estudiantes coinciden con la percepción que, mediante otro instrumento, se obtuvo de los profesores. Ambos coinciden en que (en una escala del 1 al 10) la calificación del desempeño lector de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la BUAP es de 7.

La experiencia concluye en la propuesta de mejora de la comprensión lectora de estudiantes universitarios a través de la estrategia lectora de recuperación de la información a través de diagramas, esquemas o mapas mentales que contribuyan a una mejor organización no sólo de la información sino del pensamiento.

1.4.2 Universidad Alvar

La Universidad Alvar es una universidad privada en el Estado de Puebla que cuenta con más de 10 años de experiencia impartiendo Educación Superior en distintas disciplinas.

Cuenta con una matrícula de más de 1500 alumnos repartidos en dos turnos en las licenciaturas en Diseño gráfico, Derecho, Administración de Negocios, Lenguas Modernas, Psicología, Procesos Educativos, entre otras. A pesar de contar con varios años en el ámbito educativo del Estado, no se ha hecho una revisión profunda sobre las habilidades lectoras de sus estudiantes con la finalidad de generar una estrategia institucional de mejora de la comprensión lectora que desemboque en un mayor desempeño académico de sus estudiantes.

De manera empírica a través del trabajo colegiado entre los docentes de las diversas licenciaturas se conoce que la comprensión lectora es una dificultad generalizada en los estudiantes, sin embargo, los mismos docentes muestran tener deficiencias sobre cómo abordar el problema para resolverlo. Los textos científicos que se les presentan a los alumnos hasta la fecha siguen siendo en su mayoría incomprensibles pues no cuentan con las herramientas ni el léxico propio de la disciplina a la que se están enfrentando y por lo tanto, los resultados están siendo desfavorables.

Dentro de las experiencias en el ámbito lector que se han realizado al interior de la dicha universidad está la actividad que fue denominada “Kilómetro del libro” llevada a cabo en 2013 en la que alumnos de octavo semestre de la licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas a través de una metodología de proyectos gestionaron la donación de acervo bibliográfico para conformar una biblioteca universitaria de consulta hasta entonces inexistente. A pesar de que la actividad resultó exitosa sería errado asegurar que a partir de esa experiencia se generaron hábitos lectores entre los alumnos y mucho más que la comprensión lectora de los estudiantes mejoró. Sin embargo y sin reducir el esfuerzo, se contribuyó al acercamiento tanto de los estudiantes como de la institución a una preocupación generalizada por la lectura en el contexto universitario.

Dentro de sus puntos de acción para el ciclo escolar entrante está el diagnosticar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas para tener bases para generar una propuesta institucional en cuanto a la Alfabetización Académica o Literacidad.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El siguiente capítulo muestra un panorama teórico específico de la comprensión lectora y de su función dentro del ambiente universitario, para esto, se revisarán conceptos y estudios que abarcan desde la Lectura y su función social hasta la lectura en el contexto escolar desde un enfoque Constructivista del aprendizaje. De manera más puntual, se abordarán los conceptos de Literacidad y Alfabetización académica como modelos de lectura dentro de la Educación Superior y sus respectivas estrategias para favorecer la lectura en ámbitos académicos. Es importante resaltar que cada una de las teorías y conceptos que se revisarán en este apartado funcionan como un organismo dinámico y complementario y en ningún momento es la intención de este trabajo verlos separados e, inclusive, contradictorios.

2.1 La lectura en el ámbito escolar

La lectura ha sido una actividad de mucha relevancia en el transcurso de la Humanidad, la aparición de la escritura con los Sumerios trajo consigo el desarrollo de la habilidad humana en cuanto a la interpretación de símbolos, se podría decir que la lectura nació con ella. Posteriormente los Egipcios, Griegos, Árabes, Latinos, y otras muchas civilizaciones perfeccionaron la escritura hasta llegar a una correspondencia entre el la grafía y el sonido, hecho que resultó de vital uso para la transmisión de conocimientos, técnicas y valores dentro de la sociedad (Rojas, 2010, pág. XXI), dicho de otra manera, se volvió la herramienta más importante en cuanto a la transmisión de la cultura.

A pesar de lo anterior, la Lectura en ámbitos educativos no fue inmediata, sino que fue el resultado de un largo proceso de adaptación y perfeccionamiento de los diversos soportes del texto escrito para lograr una mejor interpretación, una lectura más fiel que permitiera transmitir los conocimientos con el mínimo grado de error. En un inicio la lectura y escritura sirvió a las clases altas como herramienta de contabilidad, después se utilizó como registro biográfico, también pasó a formar parte de las herramientas legislativas y, así, entró en un proceso dinámico que acompañado de la tecnología a partir de la Imprenta de Gutenberg fue el principal impulsor del texto escrito como hoy lo conocemos.

Dicho proceso y sus resultados favorecieron la integración de la lectura y la escritura en masas y, más interesante aún, el uso de dichas herramientas como forma de preservar y transmitir conocimientos a través del mayor actor de conservación cultural, la escuela. La

llegada de la lectura al ámbito escolar promovió también el perfeccionamiento de diversas estrategias lectoras que pretenden asegurar la comprensión de los textos y su posible interpretación y uso de estos mismos; a causa de esto último se fueron desarrollando diversas estrategias tanto de alfabetización como de comprensión dependiendo el nivel escolar en el que se encontrara el estudiante. Tal es así que al llegar la etapa escolar formal masificada y estructurada como la conocemos hoy en día, es aún visible en las aulas la aplicación de técnicas de lectura correspondientes a etapas anteriores que poco o nada contribuyen al avance y desarrollo de nuevas técnicas, formas y propósitos de leer en las escuelas.

Es así como hoy en día la lectura se ha vuelto un factor fundamental en el aprendizaje dentro de las aulas así como una herramienta de movilidad social. Para Isabel Solé (2000) “conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar (...) es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje” (pág. 27). Como se puede apreciar, la lectura representa un elemento decisivo para asegurar el éxito escolar, es por esto que se vuelve un factor fundamental pues su carácter transversal en todas las asignaturas y grados escolares es indiscutible y, por lo tanto, merece que se le ponga énfasis para contribuir al mejoramiento de las habilidades y conocimientos del alumno en su tránsito por la escuela.

Conviene subrayar que la lectura no es una actividad estática sino que “...es una actividad social, dinámica, que varía en cada lugar y época” (Cassany, 2009, pág 9) por lo que en el contexto educativo formal puede tener diversas forma de entender y definir el fenómeno por lo tanto conviene definir el concepto Lectura para evitar ambigüedades con la lectura en otros contextos y con otros propósitos. Para Carrasco

Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura. (2003, pág. 130)

Como se puede observar, dicha definición va mucho más allá de la simple descodificación de los elementos gráficos en correspondencia con elementos fonemáticos; saltan a la vista palabras como *construcción, estrategias, comprensión, interpretación, relaciones y propósitos*; elementos importantes dentro de la lectura en los cuales vale la pena detenerse y analizarlos para lograr una visión mucho más completa del fenómeno lector.

2.2 Las corrientes Constructivistas

Toda acción educativa debe tener una base teórica que la sustente, sirve como marco de referencia y de anclaje para llevar a la práctica el acto educativo y obtener mejores resultados; sirve también de brújula y de timón para llevar la enseñanza y el aprendizaje a buen puerto. Coll y cols. (2007) aseguran que "...necesitamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades; para planificar la actuación; para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello" (pág. 9). El fenómeno lector no es la excepción. La lectura y su relación con la escuela tienen implícito un sello teórico indeleble que es importante reconocer y analizar.

Como ya se mencionó anteriormente leer es también construir y dicho de esa manera la teoría Constructivista muestra suficientes argumentos como para sustentar su utilización como pilar para el desarrollo de la lectura en las aulas. El Constructivismo como modelo de aprendizaje enmarcado en el Cognitivism, lejos de ser una receta, es una compilación de fundamentos sostenidos por la interacción social y la mediatización del aprendizaje.

El Constructivismo es una teoría psicológica de mediados del siglo pasado que nace como oposición al Conductismo y que tuvo diversas escuelas o vertientes entre las que destaca el Constructivismo. La teoría cognitiva tiene como finalidad principal explicar los procesos que ocurren en la mente de los individuos al interactuar con el ambiente (Larios y Rodríguez, 2013), Su postulado principal está centrado en el individuo y la percepción que éste tiene de su mundo, lo que interpreta e interioriza, lo que construye de él a través de la experiencia.

2.2.1 El cognitivism de Jean Piaget

Por su parte, la teoría Constructivista toma como base el fundamento cognitivo acerca del conocimiento como algo inherente al ser humano y que es reproductivo pero le agregan una característica esencial, el sujeto modifica la realidad a través de conocerla (Larios y Rodríguez, 2003, pág. 86). El teórico Constructivista Jean Piaget (1896-1980) se enfocó a estudiar las etapas del desarrollo de los niños en relación al conocimiento, señala que los niños atraviesan diversas fases en su desarrollo físico e intelectual durante las cuales sufren procesos de Asimilación y Acomodación; el primero hace referencia a la integración de elementos externos a las estructuras del organismo; el segundo es aquella modificación que se le hace a aquella estructura ya asimilada. Siguiendo a Piaget los individuos somos capaces de aprender cosas,

interiorizarlas y memorizarlas así como, también, de transformar esos aprendizajes en el proceso de crecimiento de tal forma que se adapte a nuestras necesidades y nos permita desarrollarnos mejor en nuestro entorno. Su aportación más conocida es la clasificación de los periodos de desarrollo cognitivo que se conforman de la siguiente manera:

- Periodo sensorio motor: comprende desde el nacimiento hasta los dos años de edad.
- Pre-operacional: de los dos a los siete años.
- Operacional concreto: de los siete a los doce años.
- Operacional formal: de los doce años en adelante.

Larios y Rodríguez (2003) explican cada una de las etapas de manera muy clara, siguiendo a estos autores e notorio que cada una de ellas tiene características específicas que vale la pena revisar como parte de lo que Piaget consideraba como el desarrollo cognitivo “natural” del individuo. En primer lugar el periodo Sensorio Motor se caracteriza por un comportamiento reflejo el cual está centrado completamente en el yo; el niño debido a su corta edad solamente intenta satisfacer sus necesidades, comienza a prepararse para la siguiente etapa a partir de establecer vínculos comunicativos a través del llanto y la sonrisa.

En cuanto a la etapa Pre Operacional se pueden destacar como características la adquisición de signos y símbolos que, a diferencia de la etapa anterior, se van conservando en la memoria. El pensamiento sigue siendo egocéntrico pues el niño continua con la intención de satisfacer únicamente sus necesidades, sin embargo, a partir de lenguaje es que la comunicación con el exterior se comienza a transformar y, de igual forma (Vigotsky lo explicará de manera más amplia) se transforma la manera de estructurar su pensamiento.

La etapa Operacional Concreta se ve manifestada en la superación del pensamiento egocéntrico evidenciado en las etapas anteriores, el individuo adquiere un pensamiento lógico pero lo aplica sólo en el plano de lo concreto, se puede decir que únicamente se ubica en su realidad física.

Por último, la etapa Operacional Formal de individuo trasciende por completo el plano de lo concreto y logra realizar construcciones de tipo abstracto; hipótesis y pensamientos lógicos abstractos e ilimitados son sus características principales.

De las etapas anteriores propuestas por Piaget se pueden destacar dos cosas, la primera, a pesar de tener una lógica secuencial las etapas no siempre respetan la edad cronológica propuesta por el teórico suizo, crítica vigotskiana que más adelante se abordará; la segunda,

para lograr trascender una etapa y pasar a otra se hace necesaria la acción de la enseñanza. En este orden de ideas es que cobra sentido la Asimilación y Acomodación, la primera como la forma de adaptarse al entorno y la segunda como la manera en que el individuo aprende y genera conocimientos. Así, Piaget plantea que la enseñanza debe ser en mayor medida problemática, es decir, generar situaciones que generen un conflicto cognitivo en él de tal forma que se activen los mecanismos de acomodación.

El alumno universitario se ubica en la última de las etapas propuesta por Piaget pues ésta se manifiesta de los doce años en adelante, lo esperado es que al llegar a este nivel ya se hayan activado los procesos que se mencionaron anteriormente, sin embargo, al explorar a través de la lectura, es frecuente que se evidencien deficiencias. Un lector universitario al acercarse a un texto científico específico de la disciplina que estudia debe lograr hacer inferencias con tan sólo una breve revisión de los apartados que lo componen, debería descifrar la secuencia lógica en la que está presentada el texto e inclusive, elaborar una o varias hipótesis acerca de lo que presenta el documento, sin embargo, en muchas ocasiones estas habilidades aún no se desarrollan en el estudiante y se hace necesario apoyarlo para que logre realizarlos.

Una de las creencias más arraigadas que se tiene en el terreno de la lectura en la Educación Superior es que los alumnos se encuentran plenamente capacitados para realizar lectura de textos académicos por el simple hecho de que ya pasaron por un proceso de alfabetización y lectura en las etapas escolares anteriores, sin embargo, a pesar de que el discente ya logró el proceso de Asimilación de los componentes y procesos de la lectura (alfabetización), las nuevas lecturas que se le presentan en la universidad son de características muy diferentes a las que ha realizado anteriormente, esto dificulta su acercamiento a ella, la decodificación y comprensión de los textos. Es por eso que se hace necesario un proceso de Acomodación en el estudiante para que logre desarrollar su habilidad de comprender los textos científicos. Dicha acomodación debe realizarse a través de la implementación de nuevas estrategias de lectura que ofrezcan un panorama mucho más claro sobre los tipos de texto más frecuentes en el transcurso de los estudios universitarios.

2.2.2 El enfoque histórico cultural en el Constructivismo de Vigotsky

Por otro lado, con algunas ideas coincidentes y otras contrastantes a las de Piaget, el teórico Constructivista Lev Semionovich Vigotsky realiza también una abundante explicación sobre cómo el individuo adquiere conocimientos (aprendizaje) y como es que éstos son

mediatizados a través de la intervención externa (enseñanza). Para el teórico ruso, el desarrollo cognitivo se da mediante la internalización de Instrumentos y Signos (, éstos últimos son característicos de un contexto en específico, es decir son culturales, y su aprehensión se lleva a cabo mediante la interacción social. Esto último representa uno de los pilares que sostiene la Teoría Constructivista, el sujeto construye conocimientos no en lo individual o de manera automática como lo sugiere Piaget, sino que es el resultado de un complejo proceso de socialización y de reconocimiento con el otro, es precisamente en esa interacción en que la transmisión de conocimientos encuentra su lugar.

Uno de los principales conceptos que introduce el Constructivismo vigotskiano es el de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida ésta como aquel paso siguiente en el proceso de adquisición de conocimientos, la meta a lograr, el siguiente punto a interiorizar. El pensador ruso la define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinados a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1987, citado en Herrera y de la Uz, 2010, pág. 11). De esta forma, se pueden encontrar coincidencias fundamentales entre la propuesta constructivista de Piaget y la de Vigotsky sobre todo en el ámbito de la transmisión de conocimientos: ambos proponen que tiene que ser mediado, enseñado, debe existir una persona, actor, agente, signo, símbolo o instrumento que sirva como medio para adquirir conocimiento. Esto último, llevado al ámbito educativo cobra mucho sentido pues en el contexto escolar, el profesor es el encargado de cumplir esta función.

En relación a este trabajo, la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky será el contraste entre el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos con el que cuenta el estudiante y el nivel óptimo esperado de comprensión. Así, el profesor será el encargado de diagnosticar en qué nivel se encuentran sus alumnos y brindarles estrategias nuevas (Andamios de Bruner) para desarrollar y potenciar sus habilidades lectoras.

2.2.3 El desarrollo cognitivo de Jerome Bruner

Jesús Palacios en su introducción al libro Desarrollo Cognitivo y Educación de Bruner (2001) deja muy en claro la postura desde la que el teórico estadounidense se acerca al ámbito del desarrollo del niño y del aprendizaje realizando una marcada tendencia hacia lo piagetiano en cuanto al desarrollo de los sistemas de representación; y en ciertos conceptos, a las teorías vigotskianas sobre todo en cuanto al papel de la cultura en relación a la educación.

La aportación conceptual que Bruner hace a la educación parte de una idea principal: cualquier materia puede ser enseñada a cualquier niño de cualquier edad en forma honesta y eficaz (Bruner, 2001, pág. 15). Siguiendo esta idea, la educación es un fenómeno que necesariamente debe ser atravesado por la enseñanza, es así que concibe el acto educativo como un diálogo entre el docente y el aprendiz; este diálogo debe estar cimentado en la guía y acompañamiento por parte del adulto, representado en la escuela por el profesor, a través de lo que Bruner denominó “andamiaje” que no es otra cosa más que “guiar el desarrollo por unos derroteros determinados culturalmente definidos; a través del proceso educativo los adultos van aportando al niño “andamios”, prótesis en las que puedan apoyarse para avanzar en el proceso de su incorporación a la sociedad” (Bruner, 2001, pág. 16).

Aquí se deben destacar dos cosas de la propuesta de Bruner, la primera referente a la postura en cuanto a la educación, si se observa bien, al hablar de diálogo, el psicólogo neoyorkino pone énfasis en el establecimiento de relaciones sociales para lograr la construcción de conocimientos, es decir, lo presenta como un proceso de afuera hacia adentro, el alumno adquiere conocimientos a partir de la ayuda del profesor y de sus pares más avanzados por medio de los andamios. La segunda, que precisamente el concepto de andamiaje está estrechamente relacionado con lo que Vigotsky denominó Zona de Desarrollo Próximo y, por lo tanto, el desarrollo cognitivo propuesto por Bruner cobra un sentido fundamentalmente constructivista.

Uno de los mayores aciertos de Bruner fue la elaboración de una teoría de la enseñanza en la que distingue cuatro características principales (Larios y Rodríguez, 2010, pág. 110):

- Predisposición para explorar alternativamente
- Estructura y forma del conocimiento
- Secuencias y sus aplicaciones
- Forma y distribución del refuerzo

En cuanto a la primera, Bruner señala que la enseñanza debe propiciar ambientes para que el estudiante explore alternativas e identifica tres factores involucrados en esta exploración: activación, que funciona como motor de la búsqueda de información; la curiosidad, se encarga de mantener la atención y motivación; y por último, la incertidumbre, es decir la problematización del fenómeno, que no se le entre un resultado al aprendiz sino una incógnita.

La segunda característica hace referencia a la forma de organización de los contenidos de enseñanza, misma que puede ser de varios tipos: con énfasis en los fundamentos, en la memorización, en la deducción y, por último, con énfasis en la estructura del conocimiento. Estas cuatro más allá de separadas, se puede utilizar de manera conjunta, complementaria dependiendo las necesidades de aprendizaje de cada individuo.

La tercera tiene que ver con el diseño y presentación del material de enseñanza, éste debe tener siempre en cuenta el nivel de desarrollo del estudiante para ser adecuado a él y no generarle excesiva incertidumbre y frustración que impida su aprendizaje. La cuarta y última característica se resume en la motivación intrínseca que tiene el estudiante hacia el aprendizaje, es el grado máximo de auto gestión del aprendizaje del alumno, en éste él se auto regula, auto refuerza y auto evalúa sin necesidad de la figura del profesor. Como se puede observar, la propuesta de Bruner logra cierta combinación entre lo cognitivo de Piaget en cuanto al desarrollo y lo cultural de Vigotsky en cuanto al aprendizaje.

La utilización de este constructo teórico de Bruner en relación a la lectura universitaria ofrece un rico bagaje conceptual que el profesor puede aprovechar para favorecer la comprensión lectora de sus alumnos. Es evidente que él, como responsable de la organización y distribución de los contenidos de su clase será el primer actor del proceso de mejora de las habilidades de su alumnado; así, por ejemplo, debe propiciar las condiciones idóneas para la lectura de los textos especializados de su materia construyendo, por ejemplo, un glosario previo de los conceptos específicos de la disciplina; también, será el responsable de organizar los textos de los más sencillos a los más complejos como lo propone Bruner; y sobre todo, tendrá que estar muy atento a las dificultades lectoras que tenga el estudiante para tender sobre ellas un andamio cognitivo que le permita superarlas

Ahora bien, la revisión teórica anterior cobra sentido precisamente al retomarla en el contexto escolar. La teoría constructivista del tipo o corriente que sea, conservando sus bases fundamentales (interacción social, alcanzar conocimientos, aprendizaje mediatizado) sirve como un referente muy sólido para enmarcar el quehacer educativo y ceñirlo a sus preceptos con la finalidad de orientar de mejor forma lo que sucede en el aula, establecer metas concretas, planificar de mejor manera las actividades y en general regular lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es el motor para el desarrollo

globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Parte también de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene solo el sujeto que aprende; los “otros” significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal...” Coll y cols., 2007, pág. 15)

Retomando lo anterior, la escuela resulta el ambiente idóneo para el desarrollo del aprendizaje orientado por el Constructivismo, al ser el escenario social donde en mayor medida se ponen en evidencia los rasgos culturales y sociales, funge como un sector muy importante de transmisión. Vemos así que, por un lado, la escuela como Institución en regida por una serie de roles y funciones deposita no sólo en sus alumnos la responsabilidad de construir conocimientos sino en todos los involucrados (profesores, administrativos, directivos, personal de apoyo e intendencia), todos contribuyen a la construcción de conocimientos a través de las relaciones sociales pues como nos mencionaba anteriormente Vigotsky, la construcción del conocimiento se da a través de la interacción social y ésta se encuentra presente no sólo en el aula sino en todo el contexto escolar en general.

De igual forma, el constructivismo menciona que el aprendizaje, al ser construcción, está siempre en constante movimiento y transformación, no es estático sino que se modifica en el transcurso de la vida sociocultural de alumno. Coll (2007, pág. 16) menciona que “Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender” entonces, al ser un proceso cultural pero de apropiación individual y subjetiva, no se culmina nunca en el transcurso de la vida, solamente se va modificando y adaptando a las nuevas necesidades cognitivas.

Lo mismo sucede con la comprensión lectora en el contexto escolar, una vez alfabetizado, el alumno se encuentra diseñado cognitivamente para leer todo lo que se encuentre en el transcurso de su vida escolar. Sin embargo, las necesidades lectoras se van modificando de acuerdo al nivel educativo en que se encuentre, por lo tanto, el aprendiz debe adaptar nuevamente sus capacidades al tipo de contexto en que se desenvuelve.

2.3 Comprensión lectora

Es sabido que la actividad lectora tiene como punto culminante la comprensión del texto, sin embargo, no resulta un proceso automático resultado de la alfabetización sino que es una habilidad que se aprende y se debe desarrollar, al respecto, Mateos (2009) menciona que “Poder reconocer y reproducir las palabras de un texto no equivale a comprenderlo”.

Comprender equivale a muchas cosas desde el punto de vista lector pues representa todo un abanico de procesos y de logros independientes y a la vez complementarios de un todo. Al hablar de comprensión lectora se deben reconocer diferentes matices pues no se trata de un todo o nada (Rodríguez, 2009) sino del alcance de diferentes logros, una escalera cognitiva de varios peldaños.

Alcanzar el nivel de comprensión lectora implica poner en juego muchas cosas que van desde la actitud del lector, el propósito de la lectura, el tipo de texto, entre otras, Solé (2003) menciona que "...la comprensión que cada uno realiza depende del texto que uno tiene delante, pero depende también y en grado sumo de otras cuestiones, propias del lector", la motivación, el conocimiento previo, los objetivos de la lectura, son solo algunos de los factores que incidirán en la comprensión.

Para Caldera y Bermúdez (2007) hay tres factores principales que inciden en la comprensión de un texto, la primera es la experiencia del lector, la segunda es la información que contiene el texto y, por último, el contexto en el cual se lleva a cabo la lectura; es decir, los conocimientos previos del lector influyen directamente en el primer acercamiento que se hace al texto, posteriormente, se debe descifrar la intención del texto, su contenido y su estructura para después relacionarla con lo que se espera que el lector haga con el texto.

Para Frade Rubio (2009), "la comprensión lectora es la capacidad que tiene una persona para aprender a partir de lo leído. Es entender de manera literal lo que se lee, pero además integrar los significados que comunica un autor con la intención que tiene para escribir en el contexto en el que lo hace". Se puede observar que nuevamente nos encontramos ante lo que el lector debe hacer con el texto más allá de simplemente decodificar las palabras que contiene. Frade coincide con los autores anteriores al asegurar que:

La comprensión lectora es un proceso que se inicia con el desarrollo del lenguaje y abarca a su vez todas las variables que influyen en estas dos dinámicas, entre ellas: las características y capacidades del sujeto, el contexto en el que se desenvuelve, su cultura, grado de desarrollo lector de su ambiente, su herencia, la manera en que aprendió a leer y escribir, sus intereses, los estereotipos que tenga sobre el acto de leer, así como la necesidad que tenga y el problema que se resuelva mediante la lectura. (Frade, 2009, pág. 11)

Como se puede observar en los autores y definiciones anteriormente revisados, coinciden en que la comprensión lectora es un proceso sumamente complejo en el que intervienen múltiples factores tanto del texto, el autor del mismo, el lector, su contexto, su

experiencia cultural, lo que se espera que haga con el texto, entre otras; que se tienen que conjugar para que el lector pueda alcanzar el mayor nivel de comprensión del texto.

2.3.1 Niveles de comprensión lectora

La amplia gama de vertientes que el concepto Comprensión Lectora supone tiene también diverso abordaje teórico entre los investigadores, al ser un fenómeno de enormes magnitudes los autores no logran un consenso en cuanto a lo que se espera que sean los logros del alumnado en cuanto a comprensión. Derivado de esto, la comprensión lectora se ha clasificado en diversos niveles según el autor que la aborda.

García (1993, citado en Martínez-Díaz y cols., 2011) asegura que la decodificación de signos gráficos no equivale a comprender el texto, para él, reconocer las palabras no necesariamente implica entender su significado. Estos dos procesos (decodificación de signos y reconocimiento de palabras) son “procesos necesarios pero no suficientes para la lectura comprensiva” (pág. 533). Un análisis más profundo y exhaustivo del proceso de comprensión lectora es el que realiza Sánchez y García-Rodicio (2014) en el que distinguen tres tipos de comprensión de textos.

Al primero lo denominan *Comprensión Profunda*, este tipo de comprensión equivale a “entender el mundo”, se entiende que ante un texto no basta con entender de manera superficial lo que de manera literal dice sino que el lector agrega información propia al texto, información de la propia experiencia cultural del lector para lograr un significado más profundo y completo.

El segundo tipo es la *Comprensión Superficial*, ésta, a diferencia de la primera, no requiere atribuirle otros significados al texto que no sean los literales, regularmente se ocupa en tareas como recuperar datos o información explícita en el texto. En este tipo el lector debe ser capaz de seleccionar y organizar la información que contiene el texto sin realizar aportación alguna de sus conocimientos previos.

Por último, mencionan la *Comprensión Crítica*, en la que el lector valora la validez de la fuente, resuelve posibles inconsistencias entre dos afirmaciones que aparecen en el texto, emite juicios valorativos sobre la estructura profunda y superficial del texto. Los tipos de comprensión que se acaban de mencionar son el resultado de procesos automáticos que realiza el lector, no siempre se es consciente de que se está llevando a cabo uno u otro tipo de comprensión.

Por su parte, Rodríguez Velasco (2010) agrupa en cuatro los niveles de comprensión lectora de textos académicos:

Lectura local: consiste en comprender las palabras e ideas del texto. En este nivel el lector solamente realiza procesos de comprensión superficial (reconocimiento de las palabras, relaciones entre significados, etcétera.)

Lectura global: Consiste en comprender las ideas globales del texto. El lector extrae las ideas más importantes, construye relaciones entre las ideas, comprende el mensaje central de texto.

Lectura elaborativa: Consiste en realizar inferencias que van más allá de las ideas explícitas en el texto. El lector construye inferencias y pone en juego sus conocimientos previos, va más allá de las ideas que se presentan en el texto.

Lectura crítica: consiste en comprender, evaluar y contrastar diferentes perspectivas sobre un problema. El lector reconoce la postura del autor del texto y la contrasta con su visión del mundo, evalúa diferentes perspectivas y construye la suya propia.

Para fines de esta investigación se tomarán como referente los niveles o subprocesos expuestos por Frade Rubio (2009), en la que, desde una postura cognitiva, asegura que el proceso lector se desarrolla a partir del alcance de varios subprocesos. Estos subprocesos son:

Decodificación: es el momento en el que el sujeto interpreta los signos gráficos, los junta y los asocia para leer una palabra.

Acceso al léxico: es el momento en que la persona le encuentra significado a su lectura, es decir, asocia la palabra con su significado.

Análisis sintáctico: el lector junta una palabra con la que sigue, una frase con otra, una oración con la que le continúa.

Representación mental o análisis semántico. Se presenta cuando una persona es capaz de imaginarse lo que lee, de representar lo que leyó.

Inferencia o interpretación: Una vez que el lector realizó la representación mental, saca conclusiones y hace una inferencia de lo que leyó. Comienza a construir el aprendizaje a partir de lo leído.

Representación mental de la inferencia: este subproceso indica que la persona ya se imaginó algo más allá de lo leído, logra una representación mental de la inferencia.

Construcción de nuevos aprendizajes: en este último momento el lector utiliza sus habilidades de pensamiento superior que lo llevan no solo a aprender el contenido expuesto sino nuevos aprendizajes contruidos por él.

2.4 Dos enfoques teóricos sobre la lectura en la Educación Superior

2.4.1 Alfabetización Académica de Paula Carlino

La alfabetización académica es un enfoque sobre la comprensión de textos y la producción escrita en la universidad que ha cobrado gran auge en la última década. Paula Carlino (2002, 2013) su principal exponente, ha generado gran cantidad de estudios al respecto mismo que han generado una veta enorme de estudio en los ámbitos universitarios.

La Alfabetización académica hace referencia al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, pág. 410). Siguiendo esta idea, esta perspectiva muestra que las habilidades lectoras y escritoras de los universitarios no están dadas de por sí sino que deben adquirirse al ingreso a la universidad. De igual forma, concibe la alfabetización académica como un proceso y no como un estado puesto que con el transcurso de los diversos niveles educativos las necesidades lectoras de los estudiantes van cambiando de acuerdo al nivel de profundización de las disciplinas y en general a sus necesidades como estudiante, de tal forma que, de manera idea, siempre será un proceso sin culminar puesto que la generación teórica y conceptual de las disciplinas sigue avanzando.

Es de destacarse que dicho enfoque ha sido impulsor de diversos proyectos internacionales así como de políticas públicas en Lationamérica en cuanto a la enseñanza de géneros académicos, de tal forma que representa un hito en la práctica de la lectura y la escritura en la universidad.

2.4.2 Literacidad de Daniel Cassany

En el contexto europeo, Daniel Cassany ha desarrollado el concepto de Literacidad en referencia al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en la universidad y “lo que la gente hace con ellas” (Cassany, 2009, pág. 23).

Dentro del enfoque de la Literacidad leer y escribir son dos herramientas sociales además de cognitivas. Al respecto menciona:

Cuando pensamos en el uso de la Literacidad en un contexto específico y para un propósito en particular, ya no podemos reducirla a un conjunto de habilidades cognitivas que tienen que ser aprendidas mecánicamente. No podemos, por tanto, quedarnos solamente con una perspectiva cognitiva del estudio de la Literacidad. Por otro lado, no podemos decir que la lectura y escritura sólo yacen sobre el papel, en el sentido de que son capturadas en forma de textos para ser analizados. Entonces, tampoco podemos estudiar la Literacidad desde una perspectiva meramente lingüística de codificación y decodificación de símbolos gráficos. (Cassany, 2009, pág. 24)

Aunque ambos enfoques resultan enriquecedores para el abordaje de la lectura en la Universidad, para fines de este trabajo se tomará como referente el enfoque de la Literacidad pues, como se puede observar, éste no se conforma con el análisis cognitivo o lingüístico, sino que también engloba lo contextual, esto lo vuelve más cercano al enfoque Constructivista del aprendizaje, recordando que lo cultural es indispensable en la construcción de conceptos en la memoria.

Capítulo III

Metodología

El siguiente capítulo presenta la metodología utilizada para la realización de esta investigación. En él se especifica el tipo de investigación, la técnica de obtención de la información, así como el procedimiento de elaboración, validación y aplicación del instrumento; de igual forma, se describe el proceso de sistematización de los datos obtenidos y su preparación para su posterior análisis e interpretación.

3.1 Características de la investigación

La investigación en ámbitos educativos tiene características particulares que conviene tomar en cuenta al momento de su aplicación, a diferencia de otros tipos de investigación, se interactúa con personas y no con elementos inertes o fenómenos naturales, en este sentido, conviene hacer explícito y detallado el proceso de construcción de la investigación para lograr una mejor comprensión del fenómeno, la intervención y los resultados que ésta arroja.

En comprensión lectora se pueden encontrar diversas metodologías de medición y análisis, así como diversas pruebas estandarizadas que pretenden analizar a profundidad el fenómeno de la lectura en contextos escolares. De igual forma, en educación superior, se han hecho diversos intentos por medir y generar estrategias de solución de las diversas dificultades de comprensión, sin embargo, debido a la heterogeneidad del nivel educativo, se vuelve complicado estandarizar una prueba o generar una estrategia metodológica que funcione para los diferentes contextos. Muchos de los estudios sobre comprensión lectora en universidad, así como sus diferentes abordajes metodológicos, ya fueron explicados en el apartado contextual de este documento por lo que sería redundante abundar nuevamente en ellos, sin embargo, se mencionan como encuadre de lo que en las universidades a nivel internacional, regional, nacional y local se está haciendo al respecto y cómo esas experiencias enriquecen el presente trabajo.

La presente investigación persigue como objetivo general la implementación de una intervención en comprensión lectora de textos expositivos para alumnos universitarios pues se ha observado de manera empírica que los alumnos de primer y segundo semestre de educación superior tienen serias dificultades para comprender los textos de su disciplina, y más allá, no logran realizar algún producto escolar o académico a partir de los textos. Para lograrlo, este trabajo se dividió en tres etapas, la primera basada en una revisión documental que

desemboca en el apartado contextual y marco teórico; en el caso del primero, se retomaron experiencias de evaluación de la comprensión lectora en universidades de España, Portugal, en el caso europeo, así como de Colombia, Argentina y Venezuela en el ámbito latinoamericano; en el contexto local se revisaron universidades de Jalisco, Morelos y Sonora así como las experiencias proporcionadas por ANUIES. De igual forma, esta etapa está enfocada a definir los conceptos relevantes del estudio tales como Lectura y Comprensión Lectora, Niveles de Comprensión, así como el enfoque teórico de la investigación, el cual se basa en las corrientes constructivistas de Vigotsky y Bruner; de igual forma, aborda la Literacidad de Daniel Cassany, y la Alfabetización Académica como propuestas enfocadas al mejoramiento de la lectura en la universidad actual.

La segunda etapa consta de una investigación de campo en la cual se diseñó y aplicó un instrumento de evaluación para obtener información acerca de los niveles de comprensión lectora de estudiantes universitarios; y, la tercera etapa es la aplicación de una intervención basada en la estrategia de recuperación de la información que permita favorecer los niveles de comprensión lectora que se muestran menos favorecidos en el diagnóstico.

3.2 Diseño de la Investigación

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo que según Hernández, Fernández y Baptista (2014) se caracteriza porque “utiliza datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Pág. 4), en este orden de ideas, la etapa de investigación de campo cumple con estas características pues a los sujetos se les aplicó una evaluación de la comprensión lectora que se analizó a través de estadística descriptiva para conocer el grado de comprensión lectora tanto de cada individuo como del grupo de participantes. Los resultados numéricos arrojados por el diagnóstico y la evaluación de la intervención permiten medir el grado de alcance de cada uno de los niveles de comprensión lectora, es decir, las variables y, de igual forma, volverlas observables y cuantificables lo cual se vuelve relevante para el posterior diseño de la intervención pues se busca una tendencia que permita intervenir sobre las generalidades del grupo y no de lo particular. Esta búsqueda de regularidades es característica de los estudios cuantitativos y está enfocada a generar una mejor toma de decisiones metodológica en el abordaje del fenómeno estudiado.

Por sus características, este trabajo tiene un diseño cuasi experimental pues no se manipulan deliberadamente las variables, sino el contexto en el que están inmersos los sujetos

de investigación (Hernández et. al. 2014, pág.152), en este sentido, se parte de una base empírica al suponer que no se están alcanzando los niveles de comprensión lectora adecuados, al ser este (la comprensión lectora) la variable independiente no es posible su manipulación y por lo tanto no se considera experimental, a diferencia del experimento, en este estudio se generó un contexto que permitió la evaluación de la comprensión lectora, prueba más contundente de que se trata de un diseño cuasi experimental.

Siguiendo a este autor, se puede afirmar que este trabajo es transversal pues tanto el diagnóstico como la intervención se llevaron a cabo en un momento en un lapso no mayor a un mes, una vez medidos y sistematizados los datos obtenidos, se dejaron de lado los movimientos que a lo largo del tiempo puedan tener las variables. La revisión y búsqueda de antecedentes bibliográficos del fenómeno a estudiar arroja que no se tiene mucho material a cerca de la comprensión lectora en la Universidad en la que se aplicó la intervención, existe material sobre el fenómeno pero por las condiciones específicas del lugar y el desarrollo de esta investigación, se afirma que esta investigación tiene de inicio un carácter exploratorio, aclarando que es precursor en cuanto al desarrollo del fenómeno en un lugar en específico y no en cuanto al fenómeno en sí pues, la comprensión lectora cuenta con una vasta literatura al respecto pero en relación al lugar y a la población es pionero en esta universidad.

Por los objetivos que persigue esta investigación puede considerarse un estudio de tipo explicativo entendido éste como aquel que persigue no sólo la caracterización de un fenómeno sino también su explicación (Bisquerra, 1989) pues la finalidad de la evaluación es la de extraer los rasgos característicos de la comprensión lectora de los estudiantes universitarios frente a un texto expositivo para realizar una posible intervención que, aporte elementos que permitan incidir de manera más eficiente en la reducción de los errores durante la lectura. Así, este trabajo formalmente se denomina como cuantitativo, cuasi experimental de tipo transversal y descriptivo de acuerdo a las características y argumentos presentados anteriormente.

3.3 Población y muestra

Es función del investigador definir la población con la que se va a trabajar, entendida ésta como el conjunto de todos los individuos que se desea estudiar (Bisquerra, 1989, pág. 81), sin embargo, en la práctica muchas veces es sumamente complicado y en ocasiones imposible trabajar con todo ese conjunto por lo que se selecciona una muestra que represente a la población total. En este sentido, la población de este trabajo son estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas la cual conforma un total de 105

estudiantes repartidos en 5 grupos de los cuales 4 son en modalidad semestral y uno en ejecutiva (sabatina).

Del total de estudiantes se seleccionó una muestra no probabilística en la cual, siguiendo a Bisquerra (1989, pág. 83), “se selecciona a los individuos siguiendo determinados criterios, procurando que la muestra resultante sea lo más representativa posible”. Este tipo de muestra también es llamada “dirigida” pues el investigador establece los criterios de selección, en esta investigación la técnica de elección fue intencional, entendida ésta como aquella en la que el experto elige la muestra bajo criterios establecidos, en este caso, los criterios a cumplir por parte de la muestra es que fueran estudiantes de primer semestre de Lenguas Modernas Aplicadas (LEMA), en modalidad semestral, turno matutino. El resultante fue un total de tres grupos de entre 20 y 23 alumnos cada uno de entre los cuales se seleccionaron solamente dos, un grupo control y uno experimental, de esta forma se eligieron a los grupos B y C del primer semestre de LEMA los cuales cuentan con veinte alumnos cada uno, resultando una muestra total de 40 sujetos.

3.4 Instrumentos

En evaluación de la comprensión lectora, regularmente, se aplican pruebas cuyo contenido se divide en dos partes, la primera contiene el texto a partir del cual se generarán las preguntas, y la segunda, contiene el cuestionario y las opciones de respuesta; bajo este esquema se encuentran estructuradas pruebas como PISA, de la cual ya se habló anteriormente, College Board, López y Rodríguez (2003 citado en Gómez-Díaz 2009) entre otras; dicho modelo se retomó para la construcción del instrumento utilizado para esta investigación.

El cuestionario, afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014, pág. 217), es quizá el instrumento más utilizado para recolectar datos en investigaciones sociales y consta de un conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir. Siendo así y retomando los modelos citados anteriormente, para la realización del diagnóstico de esta investigación, se diseñó un cuestionario que consta de dos partes, la primera es un fragmento de un texto expositivo sobre Fonética y Fonología publicado por Hualde et. al. (2010) la segunda parte consta de 20 preguntas cerradas con cuatro opciones de respuesta diseñadas a partir del texto las cuales en total de ítems cumplía el mismo formato de posibles respuestas: correcta, cercana, lejana e improbable. La aplicación del diagnóstico de manera autoadministrada grupal.

Es importante destacar que previo a la construcción del cuestionario, se elaboró un tabla de variables (Anexo) e indicadores basada en los niveles de comprensión lectora mencionados por Frade Rubio (2009) y en los cuales se distinguen dos dimensiones, la literal y la inferencial; la primera está integrada por cuatro variables: decodificación, acceso al léxico, análisis sintáctico, representación mental o análisis semántico; y cuyos indicadores ya fueron ampliamente explicados en el apartado teórico de esta investigación. La segunda está integrada por tres variables: Inferencia e interpretación, representación mental de la inferencia y, por último, construcción de nuevos aprendizajes. Fueron estas variables y sus respectivos indicadores los que se midieron con el cuestionario que se elaboró y aplicó a la muestra.

3.5 Pilotaje y Diagnóstico

En el transcurso del diseño del instrumento hasta la obtención de los datos que sirvieron como diagnóstico hubo tres momentos bien definidos, el primero fue un pre-pilotaje que constó de un fragmento de texto anteriormente mencionado en el apartado 3.4 de este documento, así como de diez ítems que se pusieron a prueba el día 07 de noviembre de 2016 con un el grupo 1A de Lenguas Modernas Aplicadas de la Universidad Alvar. La prueba se aplicó a un total de 15 alumnos y a los cuales se les pidió su consentimiento previo. Los voluntarios que aceptaron respondieron el cuestionario y al final anotaron sus observaciones e impresiones acerca del instrumento.

De manera general, el pre-pilotaje arrojó que la lectura era muy breve para lo que se tenía previsto medir, en el caso de los ítems del cuestionario no hubo mayor complicación para responder, los sujetos comentaron tener certeza y claridad en lo que se les estaba pidiendo. Lo que más resaltó del proceso de aplicación previo al pilotaje fue que, en los datos de identificación, en el rubro de Nombre, no todos los estudiantes respondieron, lo cual puso en duda su relevancia en el instrumento, este indicador, aunado a una sugerencia durante la validación del instrumento fueron determinantes para eliminarlo del cuestionario pues no arrojaba ningún dato relevante para la investigación.

Las modificaciones hechas a partir de la primera aplicación giraron en torno a la extensión de la lectura, en este caso se aumentó; de igual forma, se mejoró la estética del texto pues se cambió el tipo y tamaño de letra. Una vez hechas las modificaciones, se le agregaron 10 ítems al cuestionario con la finalidad de medir de manera más precisa los niveles de comprensión lectora, resultando un total de 20 reactivos y una lectura de 976 palabras.

Nuevamente se puso a prueba el instrumento durante el pilotaje realizado el 10 de noviembre de 2016 con el grupo 1D de Lenguas Modernas Aplicadas de la Universidad Alvar, en esta ocasión se aplicó el instrumento a un total de 15 alumnos cuyas observaciones fueron mínimas en cuanto a la claridad del instrumento. La prueba duró entre 35 y 40 minutos durante los cuales el pilotaje se llevó a cabo sin contratiempos. Las modificaciones hechas al instrumento a partir del pilotaje fueron en relación a la estética del texto, se colocaron sangrías a los inicios de cada párrafo y se cambió el interlineado para darle mejor aspecto, sin embargo, en cuanto al contenido y diseño de los reactivos no hubo observaciones por parte de los participantes.

3.6 Validación del instrumento

La validación del instrumento se llevó a cabo a través de la estrategia de jueceo la cual consiste en presentar el instrumento a expertos en la materia para someterlo a su escrutinio y que ellos, a partir de su conocimiento y experiencia, otorguen una opinión acerca de la construcción del instrumento en relación a lo que éste intenta medir. En este caso el instrumento se llevó a jueceo con cinco profesionistas, dos de ellos son estudiantes de Maestría en Educación Superior, dos más con grado de Maestría y amplia experiencia en docencia y educación, el último con grado de Doctor en Educación y amplia trayectoria en la docencia e investigación.

Las observaciones hechas al instrumento giraron en torno a dos elementos, sugerencias de forma y de contenido.

En cuanto a la forma se hicieron las siguientes modificaciones:

- Se cambió el tamaño de la letra y el interlineado por uno que resultara más cómodo de leer.
- Se quitó el rubro “Nombre” de los datos de identificación, primero para no influir en las respuestas que el sujeto pudiera dar y en segunda porque no aportaba un dato verdaderamente relevante para su análisis.
- Se le colocó un encabezado y nombre al instrumento.
- Dentro de los datos de identificación se agregaron la solicitud de los datos de la escuela de procedencia (nombre del bachillerato) y del promedio con que egresó del nivel anterior, esto con la finalidad de reunir más información que pudiera servir en el momento de analizar los datos.

En relación al contenido del instrumento se realizaron las siguientes modificaciones:

- Se agregaron 6 ítems, pasando de 14 que había inicialmente a 20 reactivos en total, permitiendo así medir de manera más precisa aquellas variables que implican mayor grado de complejidad su abordaje.
- El ítem número uno se cambió por uno que midiera de manera más precisa el primer nivel de lectura (decodificación)

Fue así como, una vez recuperadas las opiniones de los expertos, se pasó a la parte de la aplicación del diagnóstico con la muestra seleccionada.

3.7 Diagnóstico

El diagnóstico se aplicó el día 15 de noviembre de 2016 a las 10 am con el grupo 1B de Lenguas Modernas de la Universidad Alvar, se repartieron los instrumentos y se les dieron algunas aclaraciones e indicaciones verbales antes de comenzar la prueba. En el salón se encontraban un total de 21 alumnos de los cuales uno se negó a realizar la evaluación por lo que solamente se aplicaron un total de 20 instrumentos. Formalmente la prueba comenzó a las 10:10 am, el primer sujeto en terminar lo hizo a las 10:30 y el último lo entregó a las 10:45; la prueba transcurrió sin contratiempos, en un clima de tranquilidad y silencio que permitió el desarrollo de la prueba.

El segundo grupo evaluado fue el 1C de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Alvar, en este grupo la prueba comenzó formalmente a las 11:10, el primer estudiante en entregar la prueba contestada lo hizo a las 11:30 y el último a las 11:41 am. En el salón se encontraba un total de 20 alumnos y todos realizaron la evaluación. La prueba transcurrió sin mayor complicación, aunque por momentos la tranquilidad del grupo se veía alterada por ruidos provocados por reparaciones que se hacían en el piso de arriba durante el transcurso de la prueba, aun así, no hubo contratiempos para resolverla.

En total se realizaron un total de 40 evaluaciones de comprensión lectora lo cual representa un 97.5% de la muestra seleccionada y un 56% del total de la población.

3.8 Ponderación

Para realizar el análisis estadístico se realizó una codificación de las respuestas del instrumento y se estableció una ponderación del valor de los reactivos de acuerdo a la metodología del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). A cada ítem se le asignó un

puntaje de acuerdo a su nivel de dificultad en relación a la comprensión lectora, se asignaron en secuencia del 1 al 7 siendo uno el de más baja dificultad y siete el de mayor complejidad, la suma de los puntos totales a obtener fue de 90, esta cantidad se multiplicó por 10 pues es la calificación máxima a obtener en el instrumento y se dividió entre el total de ítems que en este caso fue de 20. El resultado obtenido fue un valor ponderado de 4.5, mismo que se multiplicó por el puntaje asignado a cada nivel de comprensión obteniendo así el valor de cada reactivo (se anexa tabla de ponderación). Quedando el valor de cada reactivo de la siguiente manera:

- Decodificación, 2 reactivos, valor de cada uno = 4.5
- Acceso al léxico, 3 reactivos, valor de cada uno = 9
- Análisis sintáctico, 2 reactivos, valor de cada uno = 13.5
- Análisis semántico, 2 reactivos, valor de cada uno = 18
- Inferencia e Interpretación, 3 reactivos, valor de cada uno = 22.5
- Representación mental de la inferencia, 3 reactivos, valor de cada uno = 27
- Construcción de nuevos aprendizajes, 5 reactivos, valor de cada uno = 31.5

La suma del total de puntos a obtener es de 405 puntos

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El siguiente capítulo muestra el análisis de la información obtenida a partir de la aplicación de los instrumentos. Por un lado, se ilustra a partir de gráficos, porcentajes y colores la sistematización de la información; por el otro, se hace un ejercicio de descripción, análisis e interpretación de dicha información a la luz de la teoría presentada en el capítulo II de esta investigación para así obtener información relevante sobre los resultados de la intervención llevada a cabo.

Se presentan primero los datos de identificación de los sujetos de investigación para conocer sus características, posteriormente, se analizan los resultados del pretest tanto del grupo de control como del grupo experimental, organizados éstos en dos dimensiones, en primera instancia el nivel literal de comprensión lectora y en segunda el inferencial. Más adelante se narra la implementación de la intervención apartado en el cual se comenta a detalle lo sucedido en las sesiones de intervención para ilustrar mejor los posibles resultados de la misma.

Por último, se presenta la información obtenida como resultado del postest y se concluye el capítulo con el comparativo entre los dos grupos para conocer los movimientos que tuvieron las variables con respecto a la prueba inicial.

4.1 Datos de identificación

Los sujetos que se eligieron para esta investigación y cuyos atributos generales y criterios de elección se revisaron en el capítulo anterior cuentan con características muy similares. Ambos están conformados por 17 sujetos que cursan el primer semestre de la licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas en la Universidad Alvar. En primera instancia, el grupo de control cuenta con un 65% de mujeres y 35% de hombres y el promedio de edad del grupo es de 18.5 años; el 76% de ellos proviene de instituciones de educación públicas y un 24% proviene del sector privado, el promedio general del grupo tomando en cuenta la información proporcionada al ingreso a la Educación Superior y que corresponde al nivel educativo anterior (media superior) es de 8.3.

El grupo experimental está conformado por 17 sujetos de los cuales el 24% son hombres y 76% mujeres, el promedio de edad es de 18.9 años lo cual representa una

diferencia mínima mayor de cuatro décimas respecto al grupo de control. De igual forma, la mayoría proviene de instituciones de educación media superior pertenecientes al sector público que en cifras representa un 82% respecto del 18% proveniente de escuelas particulares. El promedio general del grupo tomando en cuenta sus calificaciones obtenidas en el nivel educativo anterior es de 8.6, ligeramente mayor respecto al grupo de control. Este último dato no fue un criterio de elección del grupo control y experimental, sino que se tomaron en cuenta sólo los resultados de la prueba inicial, más adelante, en el análisis realizado en el capítulo se expondrán dichos resultados.

4.2 Resultados del pretest

El análisis de los datos obtenidos en el diagnóstico muestra que, en el caso del grupo B el promedio más alto estuvo en la variable Decodificación obteniendo un promedio de 9.8, es decir, muestran tener casi nulas dificultades para acceder a dicho nivel, por el contrario, el promedio más bajo lo obtuvieron en la variable Análisis Sintáctico, en la que obtuvieron un promedio de 4.0 lo cual quiere decir que las mayores dificultades de comprensión lectora del grupo en general se centran en relacionar oraciones y párrafos, es decir, la secuencia de la lectura no muestra ser muy clara para ellos. La calificación total obtenida por el grupo fue de 7.01

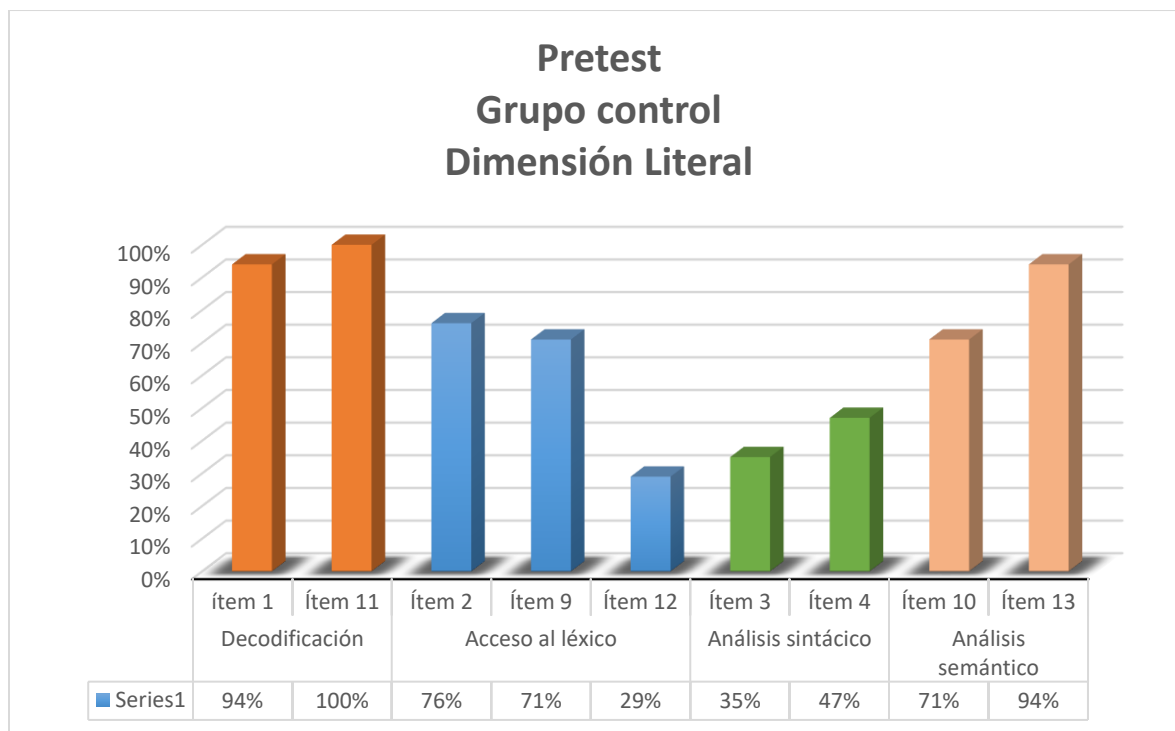
Por otro lado, el grupo C arroja resultados similares en cuanto a las variables más bajas, en este grupo las actividades de Análisis Sintáctico fueron las que arrojaron resultados más bajos con un promedio de 1.75, es decir solamente muy pocos sujetos mostraron dominar este nivel, otra variable que no se ha consolidado en el proceso lector de los sujetos es el Acceso al Léxico, la cual muestra un promedio grupal de 5.5 lo cual sugiere que los alumnos no conocen las palabras específicas y el lenguaje técnico de la disciplina que estudian y por lo tanto la comprensión del texto se ve comprometida. Por otra parte, la variable con mayor puntaje, al igual que el otro grupo fue la de Decodificación, la cual obtuvo 9.5 de promedio y, la que le sigue en puntaje más alto fue la variable de Análisis Semántico con 7.5. Esto muestra que los sujetos no muestran tener dificultades para leer desde el punto de vista de la percepción ocular y, tampoco, dificultades para imaginarse lo leído.

Estos resultados permitieron diseñar la intervención bajo la estrategia de recuperación de la información y la cual se trabaja bajo una dinámica combinatoria de variables a trabajar a partir de textos sobre la asignatura de Lingüística. A continuación se muestran los resultados sistematizados del diagnóstico e intervención.

4.2.1 Grupo de control

4.2.1.1 Dimensión Literal

Gráfico 1: Resultados de la dimensión literal en el pretest del grupo control



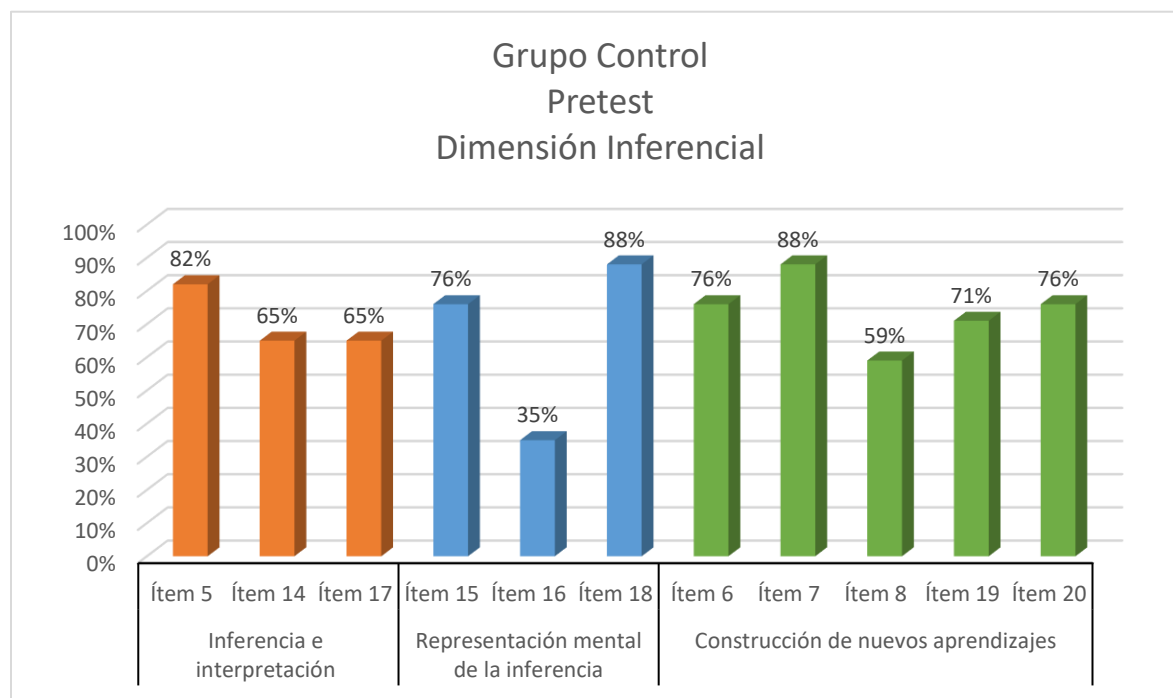
Al analizar los resultados de la dimensión literal de la evaluación inicial del grupo control se puede notar un excelente desempeño en la variable inicial del proceso cognitivo lector, es decir, que los alumnos no presentan dificultades en cuanto al reconocimiento del lenguaje escrito y en la interpretación de los signos gráficos, sin embargo, en el caso de la variable número tres Análisis Sintáctico muestran un bajo desempeño lector, siendo ésta la variable en la que se presentan mayores dificultades en dicha dimensión. El reactivo número 12 muestra que sólo el 29% de los estudiantes lograron responder correctamente, sin embargo, los demás reactivos que conforman dicha variable resultan positivos por lo cual no se podría hablar de una dificultad en cuanto a la variable de Acceso al Léxico. (véase gráfico 1)

Tomando en cuenta lo anterior, se puede asegurar que los alumnos tienen dificultades para comprender la concordancia entre una oración y la que le sigue, entre un párrafo y otro (Frade, 2009. Pág. 48) lo cual indica que los estudiantes obtienen ideas sueltas que no logran

relacionar entre sí, hecho que puede comprometer la obtención de un sentido global de la lectura.

4.2.1.2 Dimensión Inferencial

Gráfico 2: Resultado de la dimensión inferencial en el pretest del grupo control



En cuanto a los resultados de la Dimensión Inferencial en la prueba inicial aplicada al grupo control se puede destacar que los estudiantes muestran no tener dificultades para interpretar y utilizar los contenidos de la lectura pues las tres variables que conforman dicha dimensión arrojan resultados favorables. El reactivo con menor porcentaje de aciertos es el número 16 de la variable Representación Mental de la Inferencia (véase gráfico 2) sin embargo, los demás reactivos que conforman la variable no muestran dificultades para resolverlo e, inclusive, el ítem 18 fue uno de los que obtuvo el porcentaje más alto en los resultados de la pre-prueba.

Un análisis más profundo de los resultados obtenidos en la dimensión inferencial proporciona evidencia para asegurar que los estudiantes del grupo de control no tienen dificultades para interpretar el texto que se abordó e inclusive logran sacar conclusiones y hacer interpretaciones a partir del texto (Frade, 2009, pág. 49).

Al parecer, las tareas de que implican mayor complejidad cognitiva no muestran ser una dificultad para los sujetos del grupo control, esto contradice la percepción jerárquica de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios. Regularmente se piensa que para alcanzar el nivel inferencial hace falta consolidar el nivel previo, el referente a lo literal, sin embargo, a partir de la valoración de las habilidades de comprensión del grupo control se puede asegurar que dichos procesos se dan de manera simultánea y que no necesariamente se van cumpliendo uno por uno como si se tratara de una serie de pasos, sino que actúan todos entre sí al momento de abordar un texto.

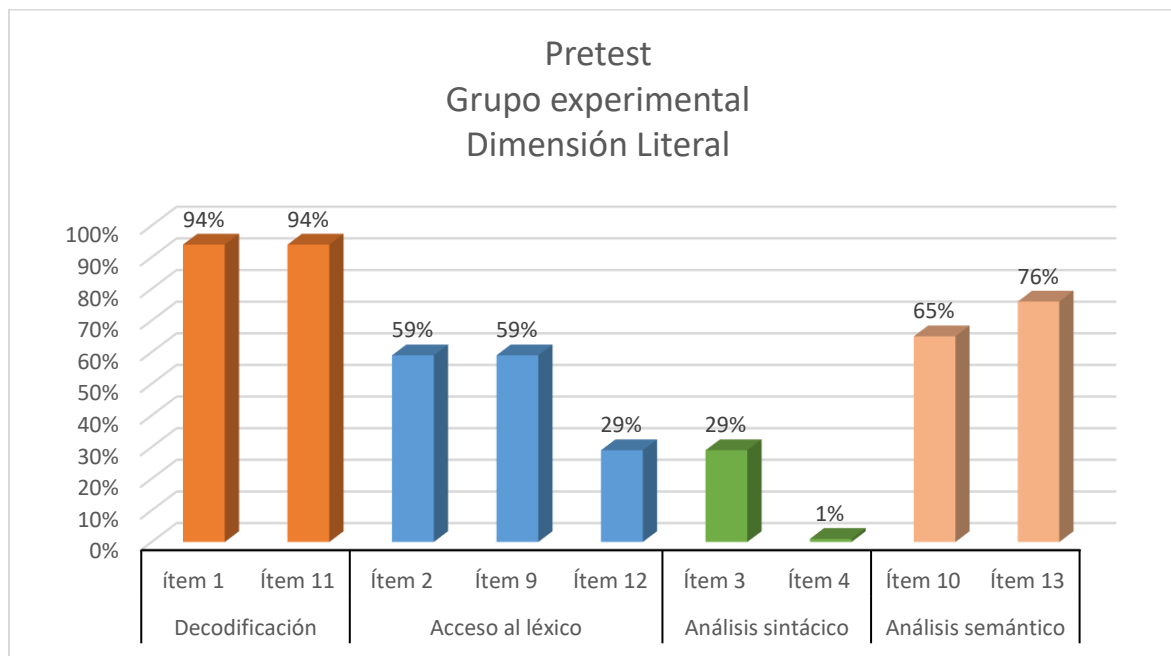
4.2.2 Grupo experimental

Es importante señalar que el grupo experimental se eligió a partir de los resultados obtenidos en el pretest tanto en las variables que conforman la dimensión literal como las del nivel inferencial, el análisis de los datos arrojados a partir de la aplicación del instrumento A muestran un desempeño menor en comprensión lectora respecto de los resultados del grupo de control, por lo tanto, se decide diseñar e implementar la intervención con los sujetos de este grupo y acentuando las actividades que promueven mejorías en las variables que resultaron más bajas en la evaluación inicial.

Dichos resultados se presentan de manera sistematizada en los apartados siguientes y una vez analizados se verán reflejados en la intervención que más adelante se narra como parte de la secuencia de acciones que conforman esta investigación. Es propio resaltar que el promedio general del grupo al momento de su ingreso en la institución de educación superior y que se obtuvo a partir de calcular el promedio a partir de las calificaciones de egreso del nivel educativo anterior muestra una mejor calificación en este grupo, sin embargo, su desempeño en comprensión lectora fue menor que el del otro grupo y, por lo tanto, se tomó la decisión de trabajar la intervención con el grupo denominado experimental y cuyos resultados iniciales a continuación se presentan.

4.2.2.1 Dimensión literal

Gráfico 3: Resultado de la dimensión literal en el pretest del grupo experimental



Los resultados obtenidos en la dimensión literal del pretest del grupo experimental muestran un alto desempeño en la variable de Decodificación la cual obtiene un resultado casi perfecto en los dos reactivos que la evalúan; en contraste con lo anterior, la variable Análisis Sintáctico arroja un resultado muy bajo siendo así que el reactivo número 3 del instrumento de evaluación obtuvo sólo un 29% de aciertos y para el caso del ítem número 4 únicamente el 1% de los estudiantes logró responderlo correctamente (Véase gráfico 3).

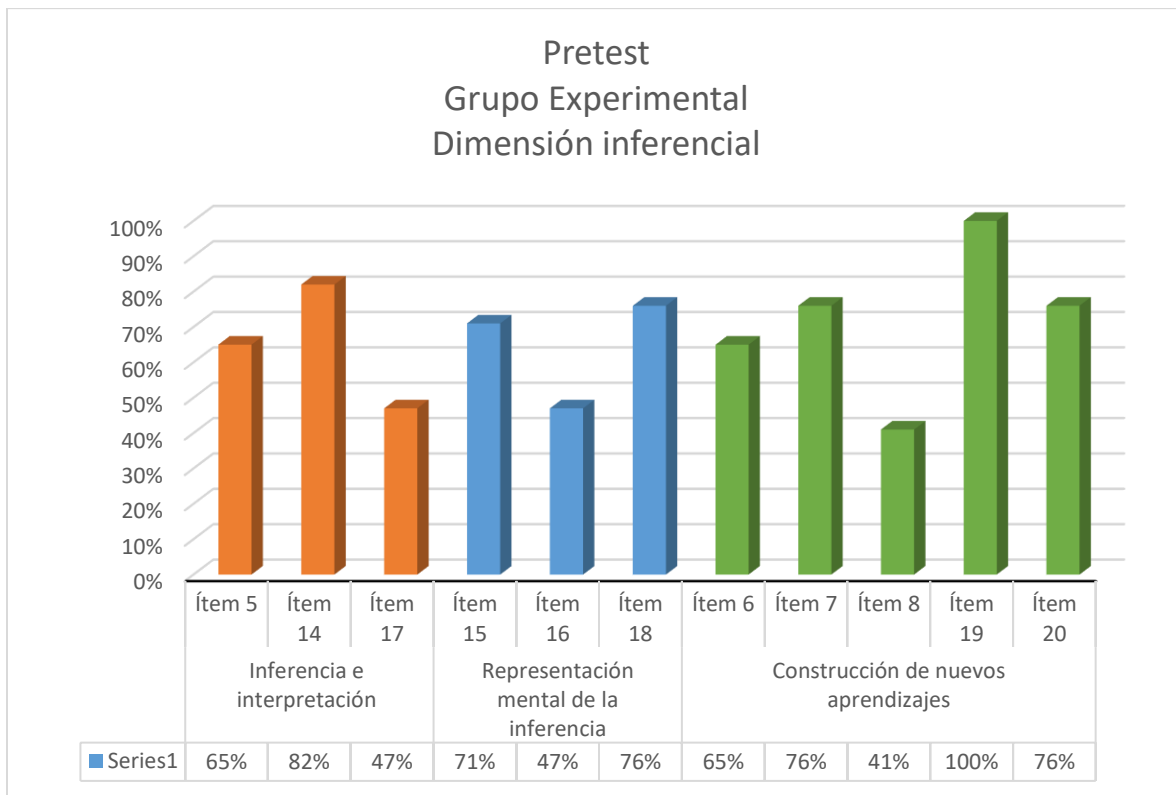
Siguiendo la descripción anterior del resultado de la pre-prueba se puede afirmar que los sujetos que conforman el grupo experimental presentan serias dificultades para integrar de manera global un texto, Frade Rubio (2009) menciona que el proceso cognitivo de Análisis Sintáctico en la comprensión lectora se da cuando el lector entiende la relación de una palabra con la que le sigue, una oración con otra, un párrafo con los que le continúan, por lo tanto, el resultado del pretest indica que los estudiantes no son capaces de entender las relaciones oracionales del texto lo cual impide realizar una asociación entre los elementos más amplios que integran el texto.

Resulta relevante interpretar lo anterior como una forma bastante limitada de integrar una lectura en su contexto sintáctico lo cual establece una barrera entre el estudiante y el

abordaje global de la lectura, se diría entonces que entiende el texto como algo fragmentado y no como un conjunto y, por lo tanto, lo está analizando como pequeñas piezas sin lograr el proceso de integración. En el proceso de aprendizaje puede resultar fundamental la comprensión de un todo al momento del abordaje de un texto para lograr una profunda integración del mismo.

4.2.2.2 Dimensión Inferencial

Gráfico 4: resultado de la dimensión inferencial en el pretest del grupo experimental.



Los resultados de la dimensión inferencial del pretest del grupo experimental muestran un desempeño alto en la mayoría de los reactivos que conforman cada variable. En el caso de Inferencia e interpretación sólo uno de tres reactivos se encuentra por debajo del 50% de aciertos, caso similar es el de la variable Representación Mental de la Inferencia que muestra aciertos por arriba del setenta por ciento en dos de los tres reactivos que la conforman, la última variable, Construcción de Nuevos Aprendizajes, que se mide en función de cinco reactivos muestra, de igual manera que las anteriores, buenos resultados en la mayoría de sus componentes a excepción del ítem número 8 que resulta por debajo del cincuenta por ciento (véase gráfico 4).

La dimensión analizada en el gráfico anterior demuestra que los sujetos del grupo experimental logran sin mayores dificultades establecer procesos analíticos, sintéticos y metacognitivos, entre otros, sin mayores dificultades. Así también, se observa facilidad para entender el texto en relación con el contexto de la disciplina y, en el caso de la última variable, en palabras de Frade Rubio “lleva a cabo un proceso de utilización de habilidades de pensamiento superior que llevan al sujeto lector no sólo a comprender el contenido expuesto sobre el autor, sino además a construir nuevos aprendizajes no mencionados por él” (2009, pág. 49)

Se entiende, entonces, que las variables que integran esta dimensión resultan fundamentales en la conformación de un significado no solamente más completo sino enriquecido a partir de los conocimientos previos del estudiante e inclusive de su historia de vida que le permiten acceder a diferentes interpretaciones que van más allá de la simple decodificación del texto. Lo anterior, en términos de la formación en el nivel Superior, resulta fundamental para adquirir conocimientos y generar experiencias de aprendizaje más completas que permitan una comprensión más amplia de la disciplina a través de su literatura.

4.3 Taller de intervención didáctica

A partir de los resultados del diagnóstico elaborado en ambos grupos se diseñó un taller de intervención en comprensión lectora de textos académicos cuyo objetivo fuera mejorar las habilidades de lectura con especial énfasis en las dimensiones y variables menos favorecidas durante la aplicación del pretest.

Los resultados de la prueba inicial permitieron decidir cuál sería el grupo experimental, en este caso fue el que obtuvo un desempeño más bajo a nivel grupal. Por otro lado, se eligió un grupo de control que permitiera realizar un comparativo entre los resultados iniciales y finales para que, por medio de este contraste, se verificara el movimiento que habían sufrido las variables trabajadas durante el taller.

El taller consistió en cinco sesiones de cien minutos cada una, resultando un total de quinientos minutos efectivos de trabajo con los estudiantes del grupo experimental. Dado que, como ya se mencionó anteriormente, durante el proceso de comprensión lectora intervienen de manera simultánea todos los procesos cognitivos y no de manera aislada y jerárquicamente organizada como se piensa, se trabajaron variables combinadas durante las sesiones y no una variable por sesión como se pensaría en otros diseños.

Los cien minutos de la sesión se dividió en diferentes actividades siendo estas, en primera instancia, las actividades de animación o concentración, la explicación de la variable y la estrategia de lectura, lectura de un texto expositivo del área de lingüística, elaboración de evidencia de trabajo y, por último, comentarios y aclaración de dudas referentes a la sesión.

Bajo esta estructura se comenzó el taller el jueves 17 de noviembre de 2016, durante esta primera sesión se establecieron los acuerdos de convivencia, se explicaron los objetivos del taller y se profundizó en la dinámica de trabajo. Durante esta sesión se trabajaron tres variables: decodificación, acceso al léxico y análisis sintáctico, el tema a trabajar fue Lexicografía que forma parte de los contenidos curriculares de la asignatura de lingüística. Inicialmente hubo una exposición por parte del profesor seguida de una lectura, posteriormente se puso en práctica el conocimiento adquirido a través de la identificación de ciertas palabras específicas de la disciplina que resultaban desconocidas para los estudiantes. Con ellas se elaboró el producto final de la primera sesión que fue un glosario de términos el cual se trabaaría durante todo el taller y no únicamente en esa sesión.

En esta primera clase los alumnos se mostraron animados pues les atrajo mucho la idea de mejorar su comprensión lectora a través de este tipo de actividades. Los estudiantes fueron bastante participativos y se logró cerrar la sesión sin contratiempos ni problemas.

La segunda sesión se llevó a cabo el día viernes 18 de noviembre de 2016 y se destinó a trabajar las variables Acceso al Léxico, Análisis Semántico, Inferencia e Interpretación a través de la elaboración de un crucigrama. Este producto final se basó en dos elementos, la exposición inicial del profesor acerca del tema Lexicología y, también, la elaboración de un crucigrama con términos específicos del tema abordado que permitiera no sólo conocer el vocabulario propio de la disciplina sino establecer relaciones entre los diferentes términos y su respectivo desarrollo durante el texto.

Durante la segunda sesión los estudiantes se mostraron interesados en las actividades sin embargo el abordaje del texto expositivo que se trabajó hubo muchas dudas en relación al tema anterior y las diferencias que existen entre ellos. Gran parte de la sesión giró en torno a la resolución de dudas que les permitiera elaborar un mejor producto final. Al término de la misma los estudiantes se mostraron satisfechos con los resultados obtenidos y esto se vio reflejado en la calidad y precisión de su producto a entregar.

La tercera de las sesiones se llevó a cabo el día martes 22 de noviembre de 2016 y las variables trabajadas fueron Análisis Sintáctico, Análisis Semántico y Representación mental de la Inferencia mismas que pertenecen a dimensiones diferentes pero que no causaron mayor complicación al momento de ponerlas en práctica. Nuevamente se les explicó la estrategia a trabajar cuya etapa inicial, al igual que las dos sesiones anteriores, consistió en una breve explicación por parte del profesor, lectura de un texto de Sociolingüística y la posterior identificación de palabras desconocidas que son propias de la disciplina en que se trabajó, mismas que fueron incorporadas al glosario que se trabajó en la primera sesión.

Una vez realizado el procedimiento base del taller, se elaboró un mapa conceptual que de manera individual no les resultó muy atractivo a los estudiantes y, por lo tanto, se mostraron un poco renuentes a su realización. Se modificó la técnica de elaboración del mapa y se tomó el acuerdo de realizarlo en equipos, este ajuste motivó a los estudiantes y se logró que lo realizaran. Dichos mapas tenían como criterios de elaboración el manejo del vocabulario específico de la disciplina y el uso de conectores que permitieran establecer enlaces entre los conceptos y sus respectivas definiciones.

Al final de la sesión cada equipo compartió con sus compañeros el trabajo realizado a partir de la exposición de su mapa y la explicación de manera oral tanto del proceso de elaboración como del contenido de su trabajo. Durante el cierre se resolvieron dudas en cuanto al tema abordado.

La cuarta sesión se llevó a cabo el día jueves 24 de noviembre de 2016, comenzó con una exposición introductoria por parte del profesor sobre algunos conceptos claves relacionados con etnolingüística, posteriormente se realizó la lectura de un texto relacionado con la disciplina y posteriormente se realizó una actividad que consistió en relacionar palabras y conceptos clave con una serie de imágenes que se les proyectaron de manera grupal. Las variables a desarrollar en esta sesión fueron Inferencia e Interpretación, Representación Mental de la Inferencia y Construcción de Nuevos Aprendizajes, el producto a entregar fue la resolución de los reactivos a partir de las imágenes anteriormente mencionadas.

Durante la sesión los alumnos mostraron cierto rechazo a la lectura pues expresaron que se les dificultó mucho entenderla, sin embargo, durante la actividad con imágenes mostraron tener claros los conceptos pues no sólo lograron relacionar la lectura del texto con lo que imaginaron, sino que expresaron una opinión profesional respecto de ciertas imágenes que tenían un trasfondo por ejemplo social o político.

La quinta y última sesión se realizó el día 25 de noviembre de 2016, las variables a trabajar fueron Construcción de nuevos aprendizajes, Representación mental de la inferencia y Acceso al léxico. En esta ocasión el tema a tratar fue Psicolingüística y se hizo el abordaje de él a partir de una breve introducción por parte del profesor y posteriormente a través de una lectura referente al tema. El producto a entregar fue una supernota que cumpliera básicamente con cuatro requisitos, el nivel conceptual, un nivel de organización de la información, las categorías o conceptos y los niveles de dominio de la disciplina. Dicha supernota fue compartida con los demás compañeros y la explicación consistió en mencionar cuáles eran los conceptos elegidos para el llenado del formato, el por qué se habían seleccionado esa información sobre otras que presenta el texto y, por último, como se observan esos conceptos teóricos en la vida diaria del estudiante.

Durante la última sesión los estudiantes se mostraron renuentes a realizar una lectura tan amplia y compleja, sin embargo, hubo un notorio cambio de estrategia por parte del lector pues tomando en cuenta la complejidad del texto realizaron una serie de estrategias durante la lectura que anteriormente no habían hecho, los estudiantes seleccionaban información a través de subrayados específicos, anotaciones al margen, breves resúmenes a la vuelta de la hoja, es decir, se mostraron más activos durante la lectura que en las sesiones anteriores. Después de la presentación de las supernotas se llevó a cabo el cierre de la intervención y se programó la fecha para la aplicación del Postest a través del instrumento B (anexos).

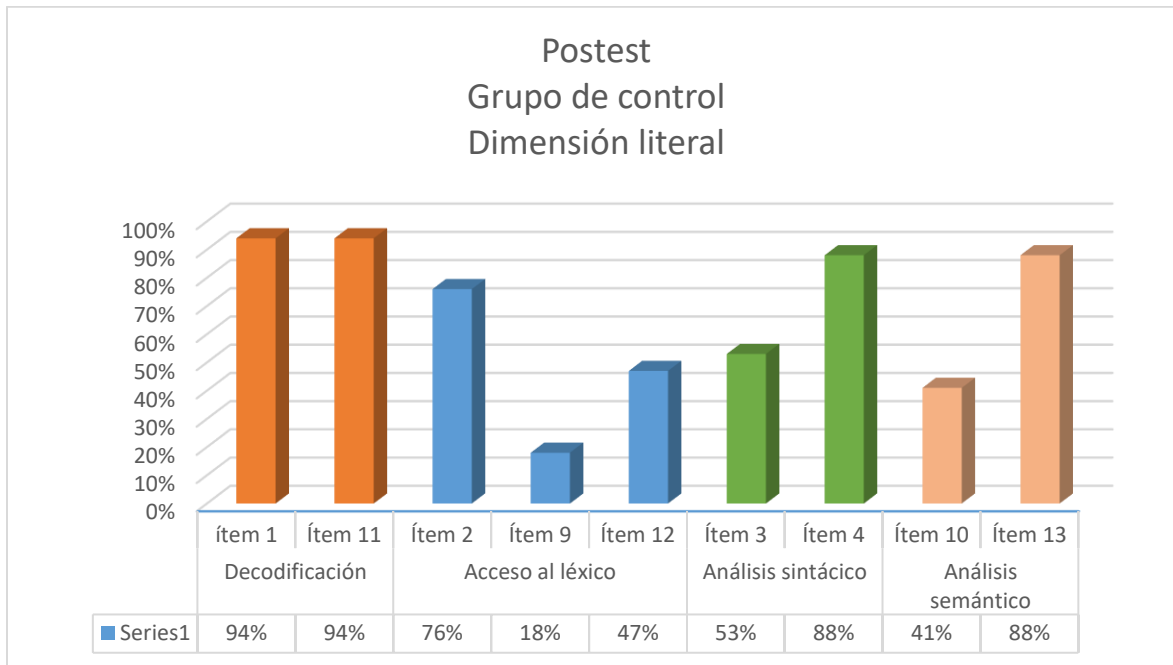
4.4 Postest

El Postest se llevó a cabo el día 29 de noviembre de 2016 tanto con el grupo experimental como con el grupo control, éste último fue el primero en resolver su evaluación final dando inicio a las 10 am y terminando a las 10:30 am. La prueba transcurrió sin contratiempos para dicho grupo. En cuanto al grupo experimental, comenzó la prueba a las 11 am y finalizó a las 11:30, durante esta hora hubo mayores distractores externos en el ambiente escolar sin embargo, no resultaron ser un factor de importancia para la realización de la prueba. Cabe señalar que tres participantes del grupo no se presentaron a su evaluación final por lo que el total de sujetos que se pudo evaluar fue de 17 de los 20 en total que realizaron la prueba inicial y que participaron en el taller de intervención; debido a esto se tomó la decisión de no contemplarlos en el corpus que se analizó para la presentación de los siguientes resultados.

4.4.1 Grupo de control

4.4.1.1 Dimensión literal

Gráfico 5: resultado de la dimensión literal del Postest del grupo control.

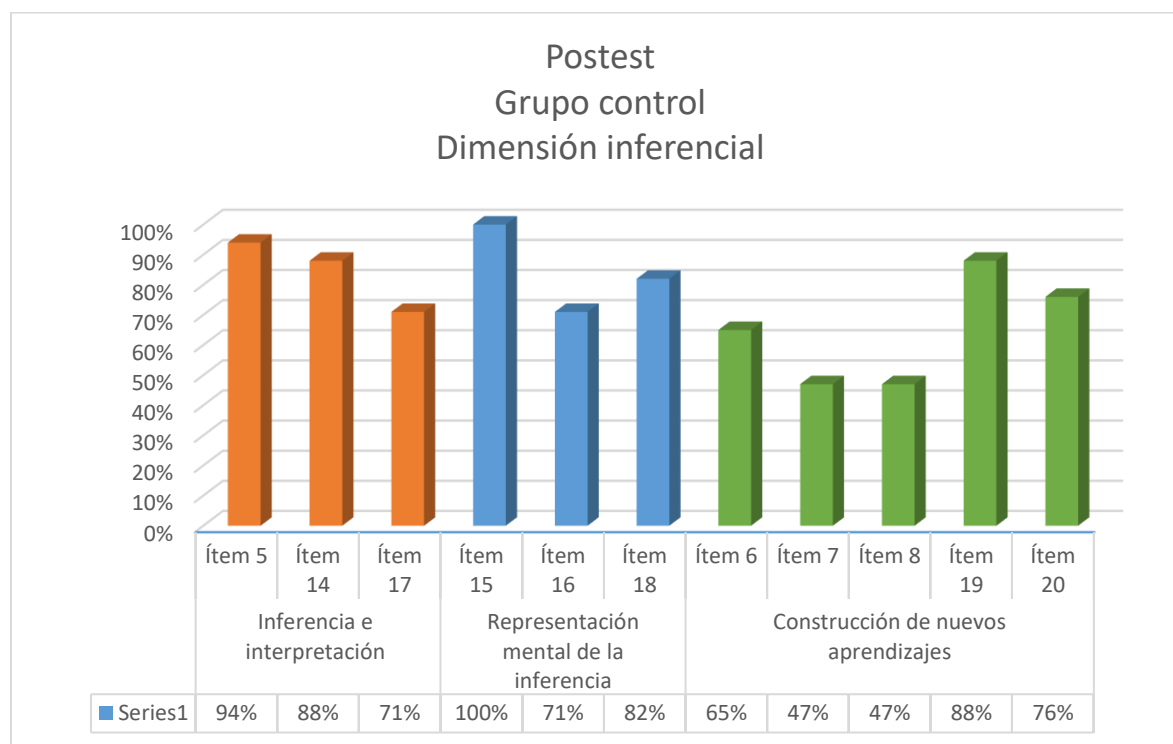


Los resultados que arroja la post-prueba en su dimensión literal realizada por el grupo control muestra un desempeño bajo en la variable Acceso al Léxico pues como se observa (véase gráfico 5) dos de los tres reactivos están por debajo del cincuenta por ciento de aciertos siendo el ítem 9 el que obtiene los peores resultados de la dimensión. La variable Decodificación muestra los resultados más altos con 94% de aciertos para ambos reactivos. En el caso de los dos variables restantes, Análisis sintáctico y Análisis semántico, hubo resultados similares, ambas se evalúan a partir de dos reactivos y en ambas se muestra un comportamiento similar, uno obtiene un puntaje alto pero el otro se mantiene muy cerca de la media.

Al tener el resultado más bajo en la variable Acceso al léxico se puede afirmar que al estudiante se le dificulta entender las palabras propias de la disciplina que se está abordando, esto compromete las dos variables que le siguen en desempeño, en el caso de análisis sintáctico se diría que, al no lograr descifrar las palabras que lee, el sujeto no logra establecer relaciones entre las oraciones y párrafos del texto y, por lo tanto, no logra general una imagen mental de lo que acaba de leer.

4.4.1.2 Dimensión Inferencial

Gráfico 6: resultado de la dimensión inferencial de Posttest del grupo control



Los resultados de la post-prueba en la dimensión inferencial de grupo control muestran un desempeño en su mayoría aceptable y sobresaliente en las tres variables que la conforman, la más destacada fue Representación Mental de la Inferencia en la que todos sus reactivos mostraron un porcentaje de aciertos por arriba del setenta por ciento, siendo el ítem número 15 el más sobresaliente con un 100% de respuestas correctas (véase gráfico 6). De igual forma, la variable Inferencia e Interpretación mostro un desempeño sobresaliente alcanzando, al igual que la anterior, resultados por encima de los setenta puntos porcentuales. La variable de mayor complejidad y la que se evalúa con mayor cantidad de reactivos es Construcción de Nuevos Aprendizajes cuyos resultados se muestran favorables a pesar de tener dos reactivos con desempeños por debajo del cincuenta por ciento.

A partir de lo anterior se puede afirmar que el desempeño de los estudiantes del grupo de control en la dimensión inferencial post-prueba arroja evidencia sólida de que los alumnos son capaces de sacar conclusiones a partir de la lectura y, de igual forma, logran formarse una imagen mental del texto y a partir de esos procesos realizan actividades cognitivas más

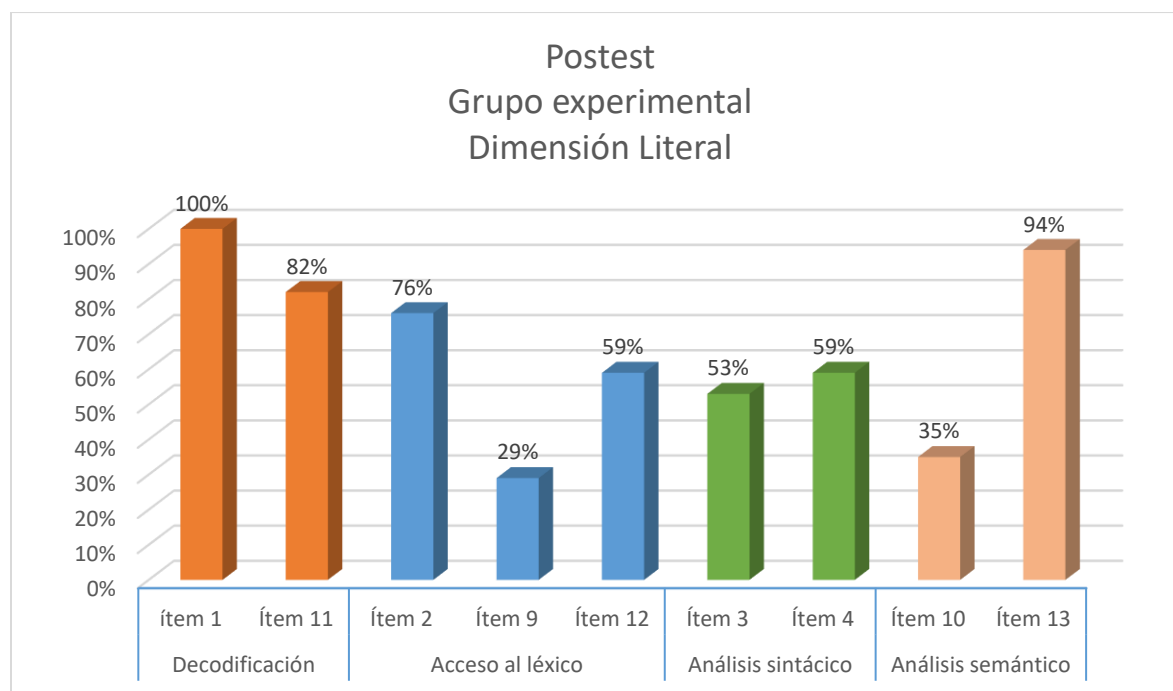
complejas como la identificación del tipo de texto, la intención del autor, análisis, síntesis y evaluación de lo leído (Frade, 2009, pág 50).

Es importante identificar la capacidad que el estudiante tiene de hacer cosas a partir de la lectura pues, si bien en los niveles anteriores del proceso cognitivo de lectura puede tener dificultades, logra resolver las tareas asignadas a partir del texto, es evidente que la falta de comprensión total del léxico o de las relaciones sintácticas de las oraciones y párrafo del texto pueden incidir en la comprensión del mismo, sin embargo existe evidencia que muestra que los estudiantes logran suplir esa falta de conocimiento técnico con habilidades y procesos mentales que han desarrollado ya sea a lo largo de su trayectoria escolar, ya a lo largo de su vida.

4.4.2 Grupo experimental

4.4.2.1 Dimensión Literal

Gráfico 7: Resultado de la dimensión literal del Postest del grupo experimental



De acuerdo a los resultados que obtuvieron los estudiantes en el grupo experimental, la dimensión literal sigue mostrando algunas dificultades para su resolución (véase gráfico 7) pues algunos reactivos muestran desempeños bajos en la mayoría de las pruebas, tal es el caso del reactivo 19 de la variable Acceso al Léxico que tiene un porcentaje del 29% de

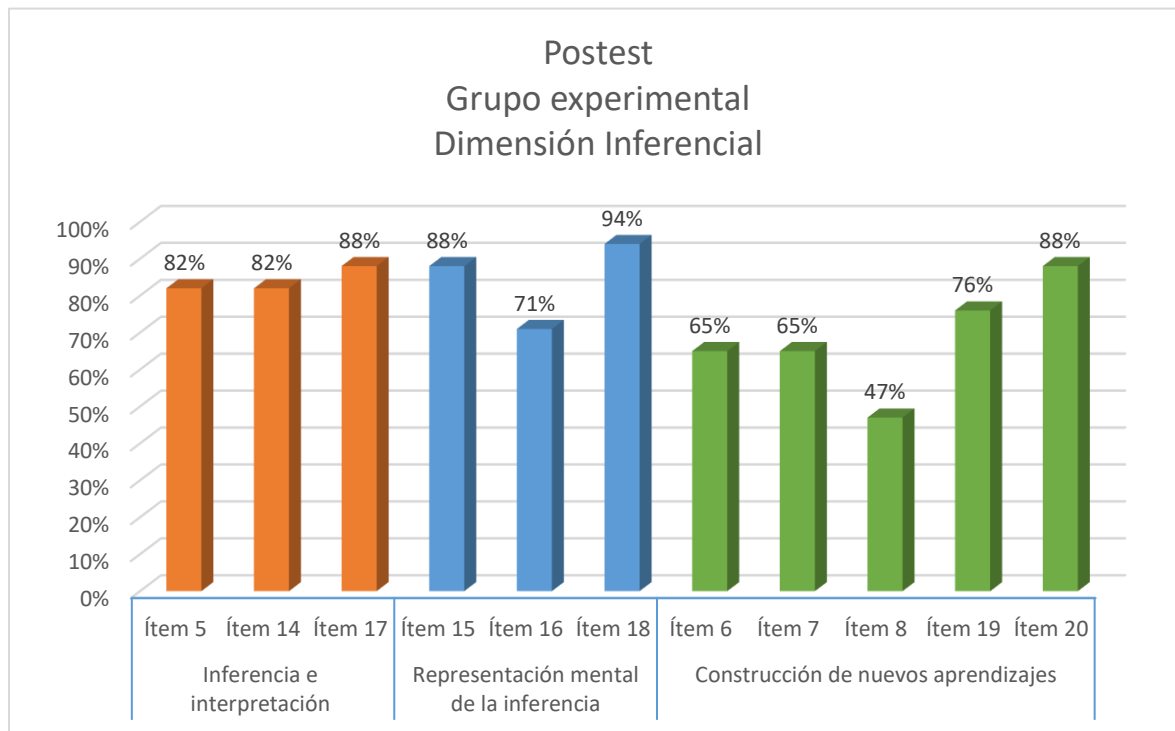
aciertos, así como el 10 de la Análisis Semántico cuyos resultados son por debajo de lo esperado (35%), por otro lado, algunos aspectos de la dimensión superaron los resultados de la prueba inicial lo cual nos comienza a dar indicios para la comparación de ambos momentos que se hará a profundidad más adelante en este mismo apartado, por lo pronto se puede asegurar que la variable Decodificación muestra resultados por encima del 80% en los dos reactivos que la componen.

Los resultados de la medición anterior arrojan evidencia que permite asegurar que la interpretación de signos gráficos y su asociación no genera problemas en el estudiante de Educación Superior, a un nivel visual es capaz de mostrar habilidades perceptivas y de atención (Frade, 2009, pág. 47). Las dos variables que preceden a la decodificación resultan ambiguas pues, a pesar de mostrar un resultado por encima del 50% se habla de que poco más de la mitad del grupo sigue mostrando dificultades para tener el significado pleno de las palabras y sus posibles representaciones, así como para relacionar oraciones y establecer vínculos entre ellas.

Esto abre pauta para interpretar los anteriores resultados como una mejora en relación a la prueba inicial pero una constante en cuanto a dificultades para realizar los procesos más elementales de la lectura, por consiguiente, la idea global del texto se verá afectada por la falta de capacidad del estudiante por relacionar las distintas partes del texto y en la misma medida se verán limitados para realizar de manera eficaz procesos más complejos de lectura.

4.4.2.2 Dimensión Inferencial

Gráfico 8: Resultado de la dimensión inferencial del Postest del grupo experimental



En cuanto a la dimensión inferencial, el grupo experimental muestra altos desempeños en la mayor parte de los reactivos (véase gráfico 8) pues obtuvo porcentajes por arriba del 80% en la mayoría de los reactivos siendo el más alto el ítem número 18 con 94%. La variable más con desempeño más constante es Inferencia e interpretación pues los tres reactivos que la evalúan se mantuvieron por encima del 70%; y la más fluctuante es la variable Construcción de nuevos aprendizajes en cuyos resultados se muestra un ascenso y descenso de porcentajes de acierto.

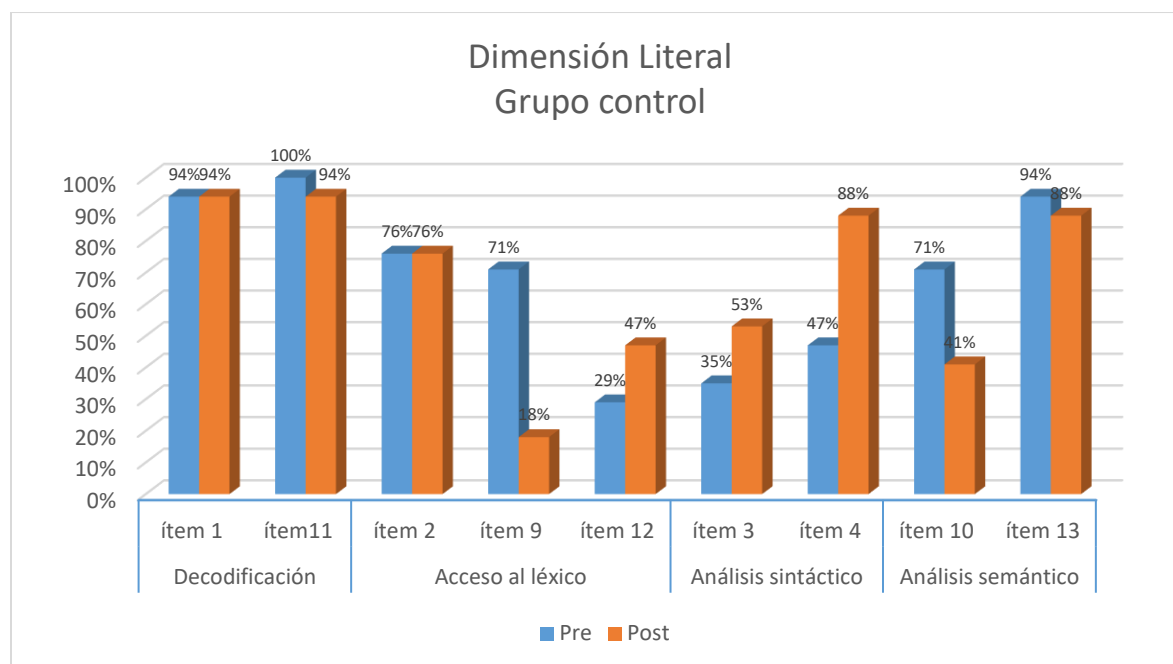
Lo anterior, de acuerdo a Frade Rubio (2009), muestra variaciones en la aplicación de habilidades de pensamiento superior, sin embargo, como una tendencia se puede asegurar que al tener porcentajes por encima de la media son procesos lectores consolidados. Por lo tanto, operaciones como identificar el tipo de texto o la intención del autor, el alumno logra identificarlas a pesar de tener carencias en la literalidad del texto. Generalizar las ideas y la creación de productos a partir de la lectura forman parte del bagaje lector que los sujetos analizados ya tienen dominado.

4.5 Comparativo Pretest y Postest por grupo

4.5.1 Grupo de control

4.5.1.1 Pretest y Postest Dimensión Literal

Gráfico 9: Comparativo pre y Postest de la dimensión literal del grupo de control



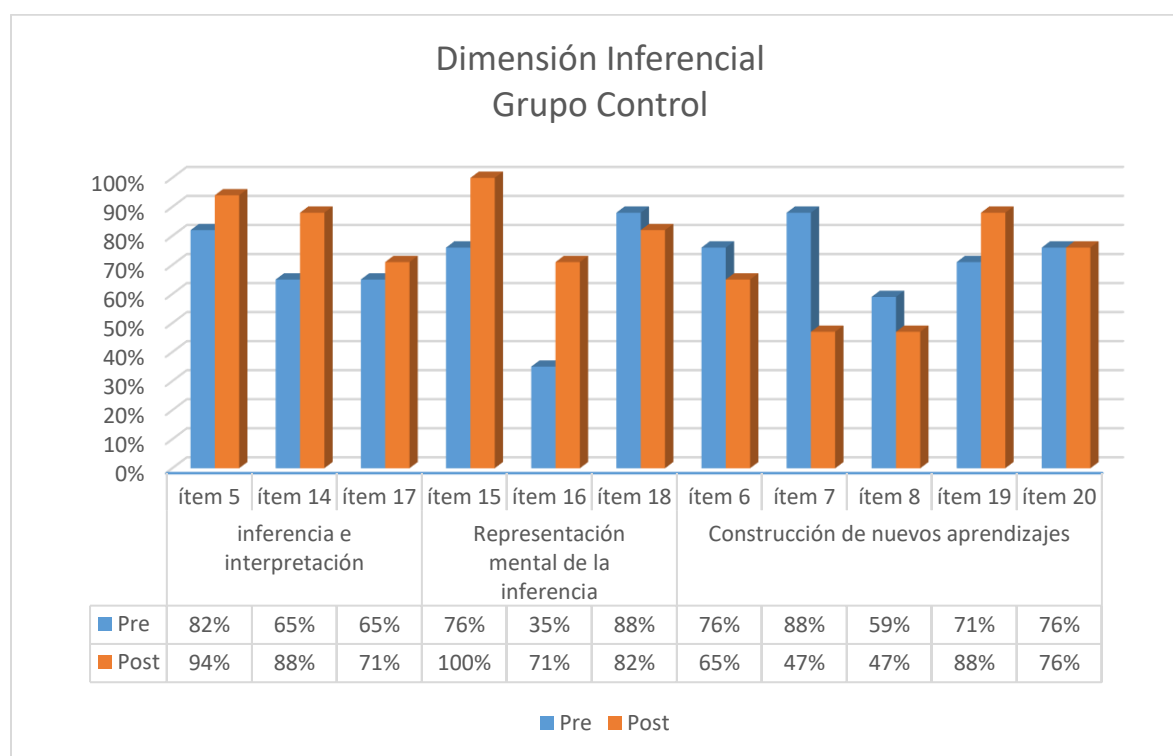
En la gráfica anterior se puede apreciar que el grupo de control obtuvo resultados decrecientes en la mayor parte de las variables que comprenden la dimensión literal, sin embargo, en el caso de Análisis Sintáctico ambos reactivos tuvieron un crecimiento mayor, al no estar incorporados al plan de intervención dicho movimiento en la variable se puede interpretar como parte del proceso natural de aprendizaje de los alumnos dentro de sus clases. Dicho movimiento no resulta muy significativo pues en el caso de las demás se observa nulo movimiento e inclusive decremento lo cual también arroja elementos para interpretar que los estudiantes siguen teniendo dificultades para comprender los textos que se les proporcionan en sus asignaturas y que el grado de complejidad aumentado no camina de la mano con el desarrollo de sus estrategias y comprensión lectora.

Dicho lo anterior, es importante destacar que no se descarta la posibilidad de que los estudiantes hayan logrado resolver mejor los reactivos de análisis sintácticos debido a que el texto presentado en el segundo instrumento haya resultado más sencillo de comprender y, por

lo tanto, las posibilidades de enlazar sintácticamente las frases y oraciones que lo comprenden no dificultaran la lectura del mismo, sin embargo, el hecho de realizar la operación anterior no asegura la comprensión del mismo pues se observa en la variable de análisis semántico que no pudieron acceder a los significados de aquellas oraciones que muestran tener habilidades para enlazar.

4.5.1.2 Pre y Post Dimensión Inferencial

Gráfico 10: Comparativo del pre y Postest de la dimensión inferencial del grupo de control



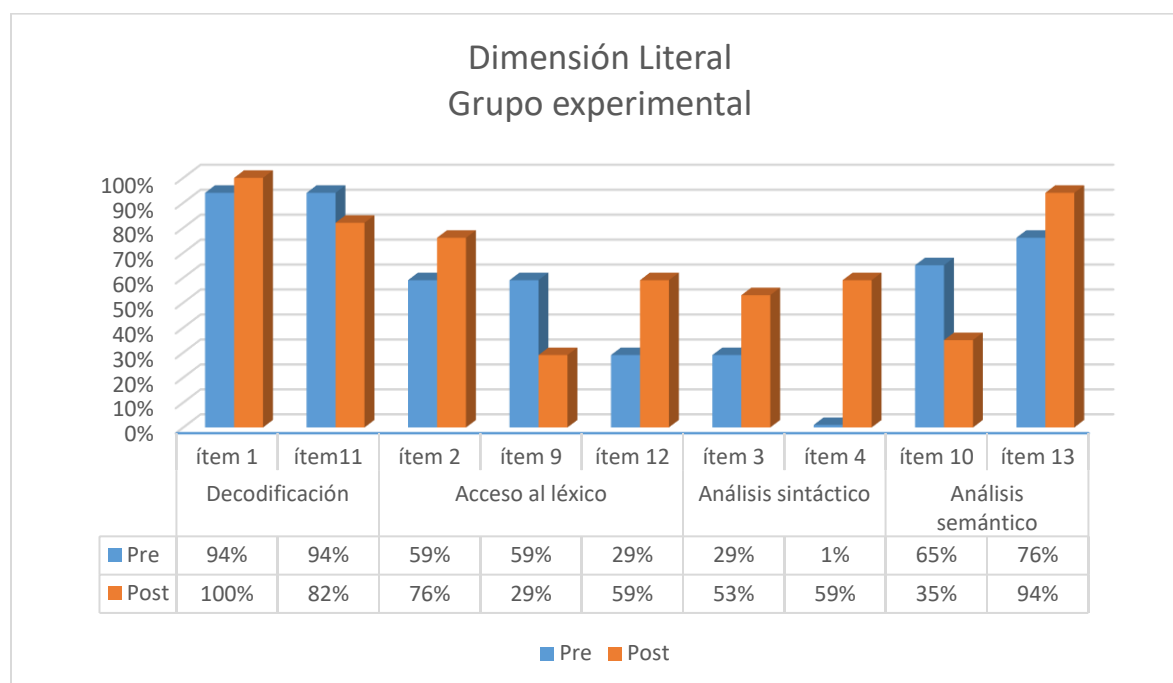
En cuanto a la dimensión inferencial se observa algo similar al nivel anterior, en la variable de inferencia e interpretación muestran menos dificultades en la post-prueba que en el diagnóstico, sin embargo las demás variables que evalúan el nivel no obtienen desempeños sobresalientes. En el caso de la variable Construcción de nuevos aprendizajes, el bajo desempeño se observa de manera latente pues de los cinco reactivos que evalúan la variable sólo uno de ellos obtuvo un desempeño mayor al del diagnóstico y éste no se muestra alejado del primer resultado.

De acuerdo a lo anterior se puede interpretar que los estudiantes logran establecer una predicción acertada sobre el texto y lo que el autor está tratando de decir pero una vez que acceden al texto completo difícilmente logran realizar los ejercicios y tareas referentes al texto, y aún más allá, las habilidades de análisis y síntesis no están presentes en ellos según los resultados de la gráfica anterior lo que dificulta la elaboración de conclusiones, críticas, y en general, la producción de nuevos aprendizajes que estén fuera de lo que el texto dice (Frade 2009).

4.5.2 Grupo experimental

4.5.2.1 Pre y post Dimensión Literal

Gráfico 11: Comparativo del pre y Postest de la dimensión literal del grupo experimental

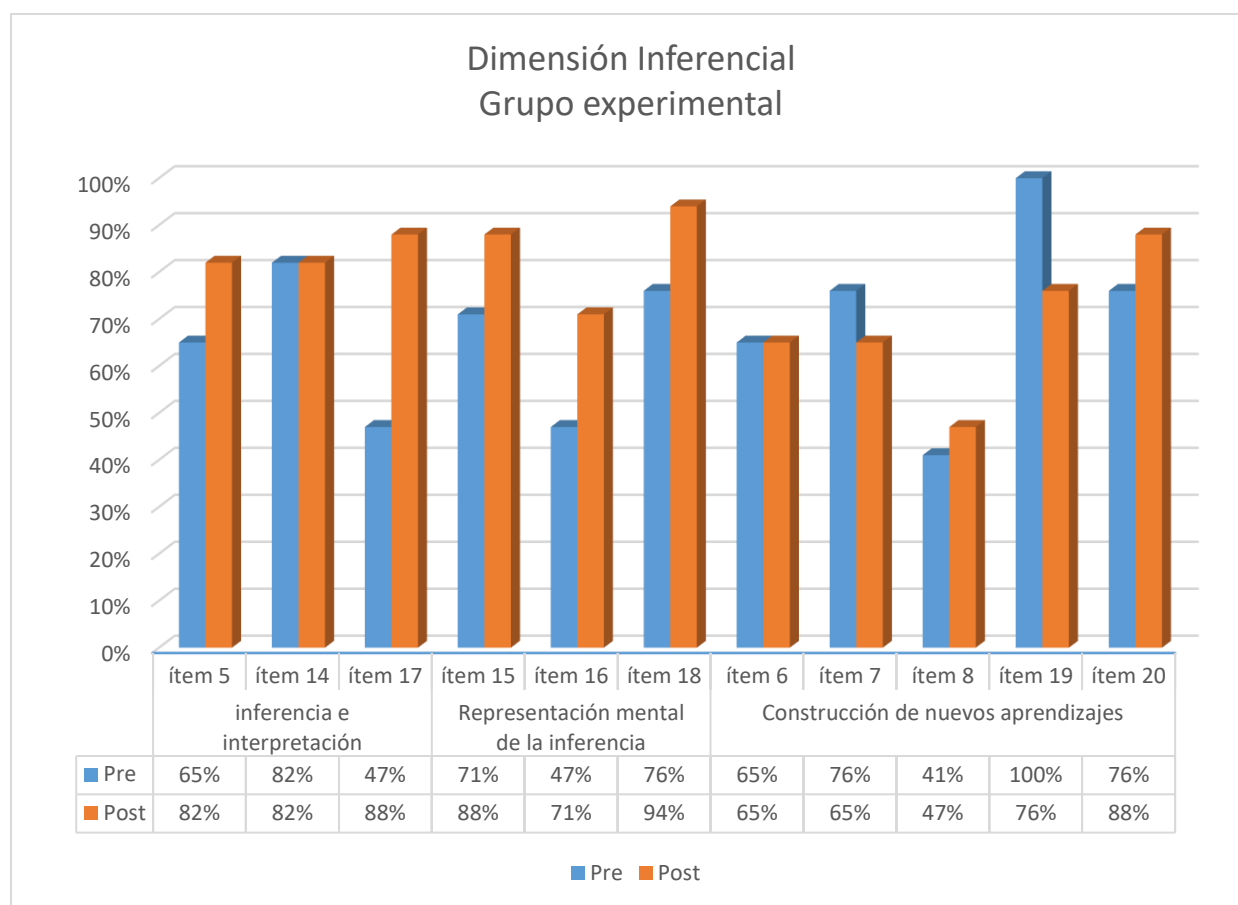


En cuanto al grupo experimental, se puede notar en el gráfico anterior que en cuanto a la dimensión literal hubo mejores desempeños en la variable de análisis sintáctico elevando el porcentaje por arriba del 50, sin embargo, en las otras variables que componen dicha dimensión los resultados son un poco más equilibrados (véase gráfico 11). La variable Decodificación sigue siendo una de las que los estudiantes tienen más consolidadas pues, a pesar de que en el reactivo 11 bajó el porcentaje de aciertos, sigue siendo muy alto el resultado y, por lo tanto, no representaría una preocupación.

En cuanto a la variable de acceso al léxico hubo cambios significativos lo que se puede interpretar como un mayor conocimiento por parte de los estudiantes del lenguaje específico de su ciencia, al encontrarse más involucrados en la terminología específica de la disciplina a través de las actividades durante la intervención se les facilita entender el significado de las palabras y esto permite una mejor comprensión de lo leído. Los siguientes procesos (análisis sintáctico y análisis semántico) muestran también mejores desempeños lo cual puede ser una consecuencia de la mejoría en los procesos lectores que les anteceden.

4.5.2.2 Pre y Post Dimensión Inferencial

Gráfico 12: Comparativo del pre y Postest de la dimensión inferencial del grupo experimental



En cuanto a la dimensión inferencial, en teoría la de mayor complejidad, la mejoría es más homogénea que en la anterior pues muestra mejores desempeños en casi la totalidad de los reactivos que la evalúan. Se destaca la variable Representación mental de la inferencia que muestra mejorías significativas, según Frade Rubio (2009) este proceso se puede entender

como parte de un mejor conocimiento de la persona sobre su disciplina, retomando el ejemplo de la autora, será más clara la idea que tenga un médico sobre un artículo de medicina que la que haga un profesor sobre el mismo texto, es decir que los estudiantes, según los resultados del post-test, se encuentran mucho más relacionados con la comunidad discursiva a la que pretenden pertenecer, su lenguaje es el mismo que el de la disciplina y logran entender estructuras textuales académicas a las que antes no accedían.

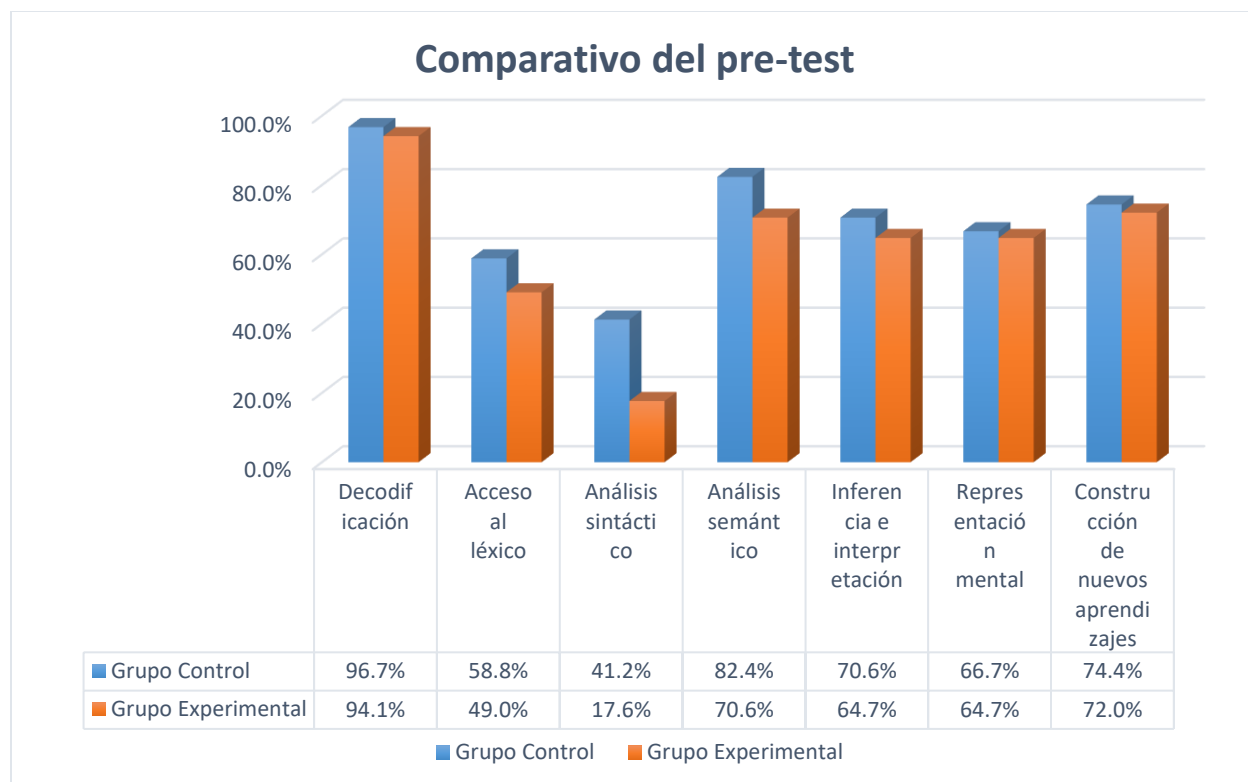
Como se puede observar, entonces, el aumento en el porcentaje de desempeño de las variables de la dimensión literal tuvo repercusiones también a nivel inferencial pues el hecho de lograr acceder al significado específico de las palabras técnicas de su disciplina repercute directamente en el grado de comprensión de la idea global del texto y además les ayuda a entender cómo se escribe y lee en su ciencia.

4.6 Comparativo entre grupos

4.6.1 Pre-prueba Grupo control y experimental

Es importante señalar que las últimas partes de este análisis no pretenden ser un estudio comparativo sino una posibilidad de extraer características específicas de cada grupo con el que se trabajó y establecer relaciones congruentes con lo arrojado desde el punto de vista cuantitativo de la prueba. A pesar de hacer notorias las diferencias y similitudes entre los grupos y entre las pruebas iniciales y finales de cada uno de ellos, la intención es lograr describir, analizar e interpretar mejor el fenómeno y no simplemente establecer juicios de valor acerca del desempeño de los estudiantes.

Gráfico 13: Comparativo del pretest del grupo de control y grupo experimental



Como se puede observar en el gráfico anterior (véase gráfico 13) la pre-prueba muestra una tendencia generalizada de uno de los grupos a mostrar desempeños más bajos en cada una de las variables que integran el proceso cognitivo lector propuesto por Laura Frade (2009), debido a esto la intervención se realizó con el grupo experimental (más bajo en resultados) y se puso especial énfasis en la dimensión literal que fue la que resultó más complicada para los estudiantes. Dicha dimensión tuvo resultados sobresalientes en la variable menos compleja del proceso lector obteniendo resultados por encima del 94% de aciertos para ambos grupos y, por otro lado, Análisis sintáctico coincide como la más baja en porcentaje también para ambos.

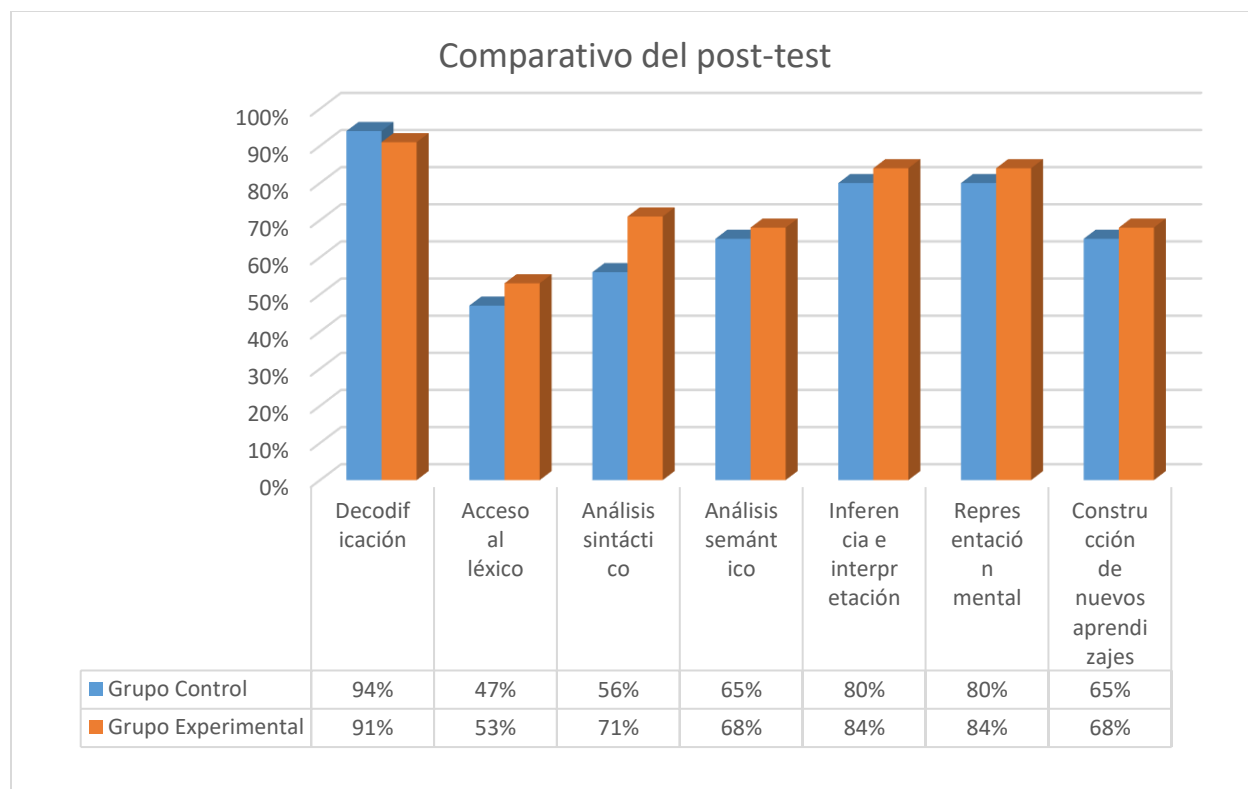
Es notorio que ambos grupos tienen coincidencias en sus resultados, evidencia que brinda elementos para interpretar que, el hecho de ser estudiantes de nuevo ingreso cuyos conocimientos de la disciplina en que se están formando son aún muy escasos produce una diferencia abismal entre lo que se lee y lo que se logra decodificar en realidad del texto. Según se observa en la gráfica, los estudiantes de ambos grupos muestran dificultades para encontrar y asimilar información de manera literal en el texto y menores dificultades en atribuirle un significado e interpretar lo que se leyó.

Por otro lado, en cuanto al nivel inferencial ambos grupos muestran resultados aceptables en cuanto a la generación de conocimientos a partir de la lectura, el resultado de

esta dimensión brinda elementos para interpretar que los estudiantes han logrado desarrollar habilidades para encontrar elementos externos del texto y a partir de ellos recrearlo, pero no para acceder al nivel más concreto de él.

4.6.2 Post-prueba Grupo control y experimental

Gráfico 14: comparativo del Postest del grupo de control y del grupo experimental



En cuanto a los resultados del Postest es importante resaltar el desempeño del grupo experimental en relación con grupo de control (véase gráfico 14), pues el primero quien muestra tener mejoras en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora. Si bien el movimiento de las variables representa uno o dos puntos porcentuales el aumento de la mejoría resulta significativo pues la intervención se llevó a cabo en un periodo muy corto de tiempo, sí tiene relevancia el cambio pues al tratarse de un proceso tan complejo como lo es la lectura, los cambios, por pequeños que parezcan, resultan trascendentes y fundamentales para la mejor inserción del sujeto a la nueva comunidad discursiva. Para lograr avances más significativos sería necesario implementar una estrategia de habilidades lectoras mucho más profunda y durante un tiempo mucho mayor para generar cambios porcentuales mucho mayores muchos más contundentes.

Estos resultados permiten interpretar que el empleo de una estrategia diferente de lectura y ejercitación durante la clase sí tiene repercusiones en el desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes, así como en el grado de conocimiento adquirido durante las sesiones.

CONCLUSIONES

A continuación, se puntualizan las conclusiones que arroja el trabajo de investigación, mismas que serán organizadas de la siguiente manera, primero se redactarán las consideraciones finales en relación con los propósitos de investigación, el problema, la pregunta de investigación y los objetivos planteados al inicio de este trabajo. Posteriormente se presentan las previsiones y recomendaciones que la investigación permite plantear como medidas para obtener ventajas dentro del fenómeno educativo. En tercer lugar, las alternativas de mejora que responden a los mecanismos y acciones que pretenden generar los cambios necesarios para a partir de las previsiones anteriormente mencionadas. Por último, se presenta la propuesta de innovación y desarrollo implementada para su consulta y adaptación (de ser necesario) para la obtención de mejores resultados en comprensión lectora.

Tomando en cuenta los objetivos planteados en esta investigación se pueden enlistar las siguientes consideraciones finales:

- La comprensión lectora es un proceso conformado por diversos elementos y no un todo que ocurre o no, a diferencia de la percepción que se tiene en las aulas universitarias, los alumnos logran tener acceso a ciertos niveles del proceso de comprensión y a otros no, ahí radica la importancia de diagnosticar bien el fenómeno y generar estrategias que logren desarrollar todas las habilidades y no sólo dar por hecho que si no acceden al completo del texto es indicador de que no se comprendió absolutamente nada.
- La consideración anterior abre un punto de discusión generado a partir de lo planteado en Problema de este trabajo de investigación referente a lo expresado por los docentes en relación a que los estudiantes no leen o no entienden lo que leen. Durante el proceso de investigación es notorio que la comprensión lectora va más allá de representar la contradicción entre sí o no; en todo caso esta dicotomía funciona de manera simultánea de tal forma que momentos de la lectura sí se comprenden y otros momentos no. Más allá de apreciar el proceso lector como una simple contradicción habrá que preguntarse tanto docentes como alumno no si comprenden o no, sino qué alcances y qué limitaciones tienen en relación con la lectura académica. Este planteamiento contribuirá a la metacognición del proceso de comprensión (cuando sí y cuando no) y realizar mejores lecturas no sólo en contextos académicos sino lector en general.

- Una de las razones que se concluye en este trabajo por la cual los estudiantes de primeros semestres universitario no logran tener acceso completo a la comprensión lectora es debido al desconocimiento de las prácticas que tiene la nueva comunidad en la que se están insertando. Exactamente igual que existe el choque cultural cuando un extranjero se integra con los nativos y aprende su lengua, tradiciones y usos, así también el alumno de nuevo ingreso universitario debe entender cuales son las prácticas de la comunidad científica a la que se está integrando, por consiguiente, el nuevo lenguaje de la disciplina debe adquirirse poco a poco, las formas de presentar un escrito de igual manera y en general, todas aquellas prácticas que faciliten su tránsito por la formación profesional. Un mejor desempeño lector puede facilitar este proceso de integración sin embargo no asegura que en algún momento surjan complicaciones de comprensión al momento de leer los textos académicos específicos de la disciplina.
- En cuanto a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este trabajo se lograron responder en un primer momento con el diagnóstico y, en un segundo momento, con la intervención y análisis de los resultados. El primero de los objetivos generales se cumplió una vez que el diagnóstico quedó completo, de esa forma se pudo determinar en qué etapa se encontraban las mayores dificultades en el proceso de comprensión lectora y se ajustó la estrategia de intervención de tal forma que se redujera el margen de error en dicha parte del proceso. En este caso, se detectó que los sujetos tuvieron dificultades en la dimensión literal del proceso, es decir, las habilidades de decodificación y análisis sintáctico no están del todo consolidadas debido al proceso natural de inserción en la universidad como el punto anterior lo explica.

La segunda pregunta se responde a través de la intervención y entre las conclusiones que arroja cabe destacar el hecho de que la estrategia de recuperación de la información tuvo un efecto positivo en el desempeño lector de los estudiantes universitarios. Claramente se observa en los resultados del Posttest que los estudiantes que estuvieron en contacto con las actividades lectora promovidas por la estrategia seleccionada obtuvieron mejores desempeños en la prueba final. Se destaca también que, aunque no fue motivo de análisis de esta investigación, también de manera cualitativa se observa un mayor manejo de estrategias durante el proceso lector. En el caso de Posttest del grupo experimental se observa un uso y manejo de los instrumentos a través de diversas estrategias metacognitivas de comprensión

(subrayados, anotaciones, flechas, llaves y palabras clave anotadas al margen) esto abre pauta para futuras investigaciones que permitan cruzar no sólo la información numérica cuantitativa sino el seguimiento personalizado de la trayectoria lectora del estudiante a partir de instrumentos diseñados específicamente para levantar esa información.

- En relación con los objetivos planteados, la investigación logró alcanzarlos en distintas etapas, en principio el objetivo de determinar la etapa del proceso con mayores dificultades, como se menciona anteriormente, se determinó por medio del ejercicio de diagnóstico y sus resultados han sido anteriormente expuestos, decodificación y análisis sintáctico son las más difíciles para el recién ingresado estudiante universitario. Una vez elaborado el plan de intervención se llevó a cabo y nuevamente se hizo una medición a través de un instrumento similar para comparar el desempeño lector del grupo experimental y del grupo control. Se subraya aquí que la intención de comparar va más allá del simple juicio de valor, el hecho de llevarlo a cabo de esta manera está relacionado con el grado de control que se tiene del cuasi-experimento, es decir, permite tener un punto de referencia que sirva como medida del desempeño del grupo experimental para que los resultados (en este caso el aumento en la comprensión) quedé claro es producto de la intervención y no del proceso natural de aprendizaje dentro del salón de clases. Ante esto es de suma importancia señalar que al hacer la comparación son muy claras las diferencias entre el grupo con el que se implementó la estrategia y con el que no.

Una vez analizada y probado el éxito de la estrategia se da cumplimiento al objetivo general de generar una propuesta de comprensión lectora para estudiantes universitarios. Se encuentran en este documento dentro de los anexos tanto los instrumentos como los planes de sesión para que sean de utilidad no solamente durante el transcurso de las clases como una estrategia de trabajo con jóvenes universitarios sino como punto de referencia para futuras investigaciones.

Las previsiones y recomendaciones que arroja el trabajo de investigación son las siguientes:

- Es de suma importancia que se considere la posibilidad de realizar un ejercicio de inducción para los estudiantes de reciente ingreso a la universidad, es claro que existe un proceso ya para las cuestiones de infraestructura, administración y acreditación,

registro y control escolar y demás departamentos que conforman la estructura escolar, sin embargo no existe un momento en el que al estudiante pase por un proceso de capacitación en cuanto a la disciplina que va a estudiar porque se da por hecho que el alumno ya lo sabe desde el momento en que toma la decisión. No sería irrelevante inducir al estudiante a las prácticas de la nueva comunidad discursiva a la que está ingresando con la finalidad de que se adapte lo antes posible, en el caso de los estudiantes de Lenguas Modernas Aplicadas con los que se trabajó durante sus primeros meses en la universidad fue muy notorio el desconocimiento de las prácticas académicas que se realizan en la universidad y en la licenciatura en específico. Valdría la pena que, además de la inducción técnica y de conducción como estudiante, se les informara las prácticas y forma específicas de la profesión, así como los tecnicismos utilizados para acelerar el proceso de adaptación y que esto repercuta en su desempeño académico y, por ende, en su comprensión lectora de los textos de su licenciatura.

- Se necesita también trabajar en la importancia y finalidad de la lectura dentro del ámbito académico y como potenciador de la obtención de conocimientos. Al inicio del trabajo se presentaron algunas estadísticas nacionales en cuanto a la lectura y se sabe que no son favorables, sucede lo mismo en cuanto a los hábitos lectores, por lo tanto, sería difícil suponer que esto cambiará por el simple hecho de ingresar al nivel superior; en todo caso, lo que se espera que suceda es que el profesor y la institución en general sensibilicen al estudiante en relación a los propósitos de la lectura desde el nivel más general: los beneficios que puede traer para su trayectoria escolar; así como los más particulares: cuál es propósito específico de esta lectura para tal o cual tema de clase. Probablemente, volver explícitas las intenciones de lectura contribuya a que el estudiante comprenda no sólo el texto sino los beneficios para él como estudiante que puede traer desarrollar esa habilidad en específico.

Por último, en cuanto a las alternativas de mejora se propone lo siguiente de acuerdo con lo observado en el transcurso del trabajo:

- A nivel institucional, como ya se mencionó anteriormente se recomienda la implementación de un curso de inducción acompañado de la inmersión en el lenguaje específico de la disciplina y las prácticas discursivas específicas. A Nivel de aula es indispensable que el alumno tenga contacto con documentos científicos de su disciplina (artículos, tesis, ensayos, notas, entre otros) para que perciba con

mayor familiaridad la forma de leer y escribir en la universidad. En cuanto al alumno, es su entera responsabilidad asumir los procesos de cambio como parte del aprendizaje y del proceso de crecimiento profesional, lo cual incluye mayor ejercitación de la lectura y la escritura en todos los niveles universitarios y no sólo en el nivel de profundización. Pero, sobre todo, a nivel del docente, es indispensable cambiar las prácticas con las que se pretende acercar al alumno a la lectura: el hecho de brindarles textos especializados no asegura que la experiencia de lectura vaya a ser positiva y mucho menos que dejará un aprendizaje. Es indispensable innovar en estrategias de lectura para que su práctica en la universidad se vuelva más agradable a través de volverse más cotidiana y que, en lugar de ser un "reto" la lectura de un texto científico, se convierta en un "gusto" académico propio de lectores desde novatos hasta avanzados.

REFERENCIAS

- Caldera, R.; Bermúdez, A. (2007), *Alfabetización académica: comprensión y producción de textos*. Educere, vol. 11, núm. 37, abril-junio, pp. 247-255. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC
- Díaz, A. y Luna, A. (2014) *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*. México, D.F.: Díaz de Santos.
- Frade Rubio, Laura (2009). *Desarrollo de las competencias lectoras y los obstáculos que se presentan*. México: Inteligencia Educativa.
- Gómez-Díaz, G. (2009). *Estrategias de comprensión lectora de textos expositivos. Estudio de caso en estudiantes de bachillerato de la Universidad de Guadalajara*. Tesis doctoral. Doctorado interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C., y Baptista Lucio, P. (2014) *Metodología de la Investigación (6ª Ed.)*. México: McGraw Hill
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). *México en PISA 2012*. (1ª ed.) México D.F.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). *El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*. París: OCDE
- Rodríguez, C. *¿Cómo leer textos académicos? Estrategias para la lectura y comprensión de textos escritos*. Fundación Universitaria Iberoamericana.
- Trujillo, M. S. (2014). *El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica*. Aleph. Enero-Abril. Vol. 14, no. 64.
- Moreno Castro, Jairo Aníbal; Ayala Sáenz, Rafael; Díaz Pardo, Juan Carlos; Vásquez García, César Augusto. *Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones*. Forma y función, vol. 23, núm. 1, enero-julio 2010, pp. 145-175. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

- Alarcón Pérez, L. M. y Amador Soriano, K. (2006). Propuesta metodológica para evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. 3, núm 6, pp. 126-135. México: BUAP
- Arrieta de Meza, B. y Meza Cepeda, R. La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Educación*. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Castañeda Figueiras, M. de los A., González Casaravilla, N., González Lomelí, D. y Maytorena Noriega, A. (2008). Comprensión de textos en estudiantes universitarios: dos contextos de recuperación de información. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVII (2), No. 146, Abril-Junio, pp. 41-51. ISSN: 0185-2760. México: ANUIES
- Fragoso Peralta, G. (2010). Diagnóstico sobre habilidades lectoescriturales de estudiantes en el Centro Universitario de los Altos. *Álabe* No. 1. España: Red de Universidades Lectoras.
- García González, M. C., Granado Labrada, L. A., Muñoz Calvo, E. M. y Muñoz Muñoz, L. M. (AÑO). La comprensión de textos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuba:
- González Robles, R. O. (coord.) (2014). Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México. México: ANUIES
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la Información*. Vol. 4, No. 6, pp. 717-723.
- Martín Valdunciel, M. E. (2013). La lectura como herramienta epistémica. *Álabe* No.8. España: Red de Universidades Lectoras.
- Martín Valdunciel, M. E. (2011). Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente. *Álabe* No. 4. España: Red de Universidades Lectoras.
- Martos, E. y M. K. Rosing, T. (coords.) (2009). Prácticas de lectura y escritura. Passo Fundo: Universidad de Passo Fundo.

- Pérez Abril, M. y Rodríguez Manzano, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de docencia universitaria*. Vol. 11, Enero-Abril. Colombia.
- Vidal-Moscoso, D. y Martínez-López, L. (2016) El docente como mediador de comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, vol. XLV, núm. 177, enero-marzo del 2016. ISSN: 2395-9037, pp. 95-118. México: ANUIES.
- Bruner, J. (2001) *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Morata.
- Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-Abril, vol. 8, núm. 17. Pp. 129-142.
- Cassany, D. (comp.) (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. España: Paidós Educador.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Grao.
- Herrera Fuentes, J. L., y de la Uz Herrera M. (2010). Enfoques y tendencias contemporáneas de las ciencias pedagógicas, desde la impronta de Vigotsky. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7 (14).
- Larios de Rodríguez, B., y Rodríguez Garrido, E. (2013). *Teorías del aprendizaje: del conductismo radical a la Teoría de Campos Conceptuales*. México: NEISA.
- Rojas Osorio, C. (2010). *Filosofía de la Educación: de los griegos a la tardomodernidad*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. España: Grao.

Anexos

1. Instrumento A: Pre-prueba

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Instrumento A:

Prueba de aptitud para valorar la comprensión lectora

¡Hola, buen día! El siguiente ejercicio tiene como objetivo conocer tus habilidades en comprensión lectora, los resultados de éste NO se verán reflejados en tus calificaciones pues no son parte de la evaluación de tus materias; sólo serán utilizados con fines de investigación para conocer cómo lees y con base en ello realizar una propuesta que facilite el aprendizaje de las diversas asignaturas. Te agradezco de antemano tu participación.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Grado y Grupo: _____ Edad: _____ Sexo: H () M ()
Promedio del bachillerato _____ Tipo de institución de procedencia: Pública () Particular ()
Nombre de la institución de procedencia _____

INSTRUCCIONES

El siguiente ejercicio plantea preguntas acerca de un texto, lee cuidadosamente el fragmento y posteriormente responde los cuestionamientos subrayando la respuesta que creas correcta de acuerdo a lo que leíste.

Texto

Hemos dicho que todas las lenguas humanas utilizan un número relativamente pequeño -aunque diferente de una lengua a otra— de unidades contrastivas carentes de significado propio o fonemas, de tal forma que es posible descomponer todo enunciado en una serie de fonemas (como se demuestra por el hecho de que es posible idear una escritura basada en el principio fonémico para cualquier lengua). Una pregunta que surge naturalmente es por qué es así. ¿Por qué tenemos fonemas?

Un momento de reflexión nos lleva a la conclusión de que el principio fonémico es lo que hace posible, tanto para el niño que adquiere su primera lengua como para el estudiante de una lengua extranjera, el adquirir miles y miles de palabras de una manera relativamente sencilla. Imaginémonos cómo sería si aprendiéramos cada palabra como un todo no descomponible en unidades de sonido y articulación más pequeñas, a la manera que un loro puede aprender algunas palabras y frases. Está claro que esto impondría severas limitaciones en el número de palabras que podríamos aprender.

De hecho todo indica que inicialmente los niños, a una edad muy temprana cuando aún poseen un vocabulario limitado a unas pocas palabras, aprenden cada palabra como una unidad de sonido y articulación que expresa un significado y que no consiste en elementos más simples. Más tarde descubren que, por ejemplo, la coordinación de gestos articulatorios de los labios y las cuerdas vocales que han aprendido en la palabra /pán/ pueden utilizarla también para producir /póko/, /papá/ o /sópa/. Este descubrimiento coincide con un aumento rápido de su vocabulario.

En español hay tres oclusivas sordas: bilabial /p/, (ápico)dental /t/ y (dorso)velar /k/; y tres oclusivas sonoras con los mismos tres puntos de articulación: bilabial /b/, dental /d/ y velar /g/.

Empezando con las sordas, éstas se pronuncian siempre sin aspiración, a diferencia del inglés, dónde se aspiran a principio de palabra (como en *pot*) y también en interior de palabra en posición intervocálica antes de vocal acentuada (como en *appear*). Podemos decir que mientras que en inglés el fonema /p/ tiene dos alófonos, aspirado [ph], pronunciado con un soplo de aire, como en *pot*, y no aspirado [p], como en *spot*, en español /p/ sólo tiene un alófono [p], no aspirado. Lo mismo ocurre con los otros dos fonemas oclusivos sordos, que en inglés pueden ser aspirados o no serlo, y en español nunca son aspirados.

La diferencia entre la aspiración y la no-aspiración de las oclusivas sordas tiene que ver con la sincronización entre el momento en que se deshace la oclusión y el momento en que empiezan a vibrar las cuerdas vocales para pronunciar la vocal siguiente. En la secuencia [pa], con oclusiva no aspirada, la explosión y el comienzo de la vibración de las cuerdas vocales son eventos casi simultáneos. Por el contrario, en la pronunciación [pha] transcurren unos sesenta milisegundos entre el momento de la explosión y el comienzo de la vibración. En este intervalo se produce la aspiración al salir el aire.

Consideremos, por ejemplo, la palabra *dedo* pronunciada sola. La ortografía convencional de esta palabra es perfectamente fonémica. Su representación fonémica sería /dédo/. Pero si nos fijamos un poco en cómo pronunciamos esta palabra aisladamente, sin ningún contexto, notaremos que las dos d-s no se pronuncian igual. Al pronunciar la primera d apoyamos la punta o ápice de la lengua contra los dientes superiores, impidiendo totalmente el paso del aire en ese punto. Es lo que llamamos una consonante oclusiva. Por el contrario, al pronunciar la segunda d, el ápice sólo se aproxima hacia los dientes superiores, sin tener contacto completo. Su articulación es la de una aproximante. Las dos articulaciones son, pues, diferentes. Sin embargo está claro que, a pesar de la diferencia, las dos d-s son percibidas como el mismo sonido por los hablantes nativos. Los hispanohablantes no son conscientes de pronunciar las dos d-s de manera diferente.

Utilizamos el término alófono para referirnos a los sonidos concretos que constituyen variantes de un único fonema. Diremos, pues, que en español el fonema /d/ tiene un alófono oclusivo [d] y un alófono aproximante [ð]. Notemos que los alófonos los indicamos entre corchetes []. Al estudiar la estructura fónica de una lengua tenemos que tener presentes tanto los fonemas como los alófonos principales de cada fonema. En nuestro ejemplo, lo que en términos de sonidos contrastivos transcribimos como /dédo/ suele pronunciarse [déðo] cuando pronunciamos la palabra aislada. La representación entre líneas inclinadas /dédo/ es la transcripción fonémica, mientras que la representación entre corchetes [déðo], que incluye detalles alofónicos o no contrastivos, es una transcripción fonética. Un motivo por el que los hispanohablantes no son conscientes de la existencia de dos sonidos [d] y [ð] es que los dos sonidos alternan en pronunciaciones de la misma palabra en contextos diferentes. Así, la primera /d/ de /dédo/ también se pronuncia como aproximante en una frase como *a dedo* [aðéðo], donde las dos consonantes están entre vocales.

Comparemos ahora las palabras *caso* y *quiso*. En la conciencia de los hispanohablantes, estas dos palabras empiezan por el mismo sonido, que representaremos con el fonema /k/: /káso/, /kíso/. De nuevo, si nos fijamos atentamente en la pronunciación precisa, podemos notar que al articular la consonante /k/ el dorso de la lengua ocupa una posición bastante más avanzada en /kíso/ que en /káso/. Lo mismo ocurre en inglés cuando comparamos la articulación de la primera consonante de *key* y *car*. Podríamos representar el alófono más adelantado, que ocurre ante las vocales /i/ y /e/, como [kʰ], reservando el símbolo [k] para el alófono más posterior: [kʰíso], [káso], [kósa]. En algún momento, sin embargo, debemos decidir cuánto detalle incluir en una representación fonética, porque lo cierto es que la pronunciación de todos los sonidos varía más o menos bajo la influencia de otros sonidos cercanos, la rapidez con la que hablamos, el estilo, etc.

1. ¿La palabra “dedo” hace referencia a...?
 - a) Una ciudad
 - b) Ingerir líquidos
 - c) Obligación de pagar o devolver algo
 - d) Extremidades que tienen los humanos en manos y pies

2. En el texto, ¿cuál es el significado de la palabra “aproximante”?
 - a) Que consiste en pronunciar el fonema que sigue
 - b) Que su punto de articulación es cercano al ideal
 - c) Que se aproxima a la oclusión de la palabra
 - d) Que próximamente se pronunciará de diferente manera

3. El principio fonémico contribuye a que los niños...
 - a) Articulen de manera correcta
 - b) Se integren a la sociedad
 - c) Generen palabras con mayor facilidad
 - d) Aprendan gestos articulatorios para diversas palabras

4. Un enunciado se descompone en palabras, así como una palabra se descompone en...
 - a) Letras
 - b) Vocales
 - c) Fonemas
 - d) Párrafos

5. ¿De qué trata el texto?
 - a) De las diferentes formas de hablar el español
 - b) De los sonidos de la lengua
 - c) De la pronunciación de los loros
 - d) De las estructuras gramaticales de la lengua española

6. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sintetiza mejor la información del texto?
 - a) Los sonidos de una lengua se diferencian su punto y modo de articulación
 - b) Los sonidos se clasifican en aspirados y no-aspirados
 - c) La ortografía convencional no es igual a la de los sonidos
 - d) Los fonemas representan la mayor parte de los sonidos de la lengua.

7. ¿Cuál es la intención del autor?
 - a) Informar al lector
 - b) Convencer al lector
 - c) Entretener al lector
 - d) Inducir al lector

8. ¿Qué tipo de texto es?
 - a) Texto narrativo
 - b) Texto expositivo
 - c) Texto periodístico

d) Texto argumentativo

9. ¿Qué significa la palabra “alófono”?

- a) Altos sonidos en fonemas
- b) Variantes de un fonema
- c) Varios sonidos en la lengua
- d) El orden que guardan los fonemas

10. ¿A qué se refiere el autor con “coordinación de gestos articulatorios”?

- a) La pronunciación
- b) La escucha activa
- c) Lenguaje no verbal
- d) Formas discursivas

11. ¿cuántas letras tiene la palabra “alofónica”?

- a) 8
- b) 10
- c) 7
- d) 9

12. ¿Cuál es el significado de la palabra “contrastativa”?

- a) Rasgos que son contrarios
- b) Rasgos que son comparativos
- c) Rasgos que son constructivos
- d) Rasgos que son controvertidos

13. ¿A qué disciplina pertenece el texto?

- a) Morfología y sintaxis
- b) Lexicología y lexicografía
- c) Fonética y fonología
- d) Fisionomía y Fisiología

14. ¿Cuál de los siguientes enunciados concluye mejor el texto?

- a) En conclusión, los hablantes de una lengua son conscientes de las capacidades de producción de sonido que tiene su cuerpo
- b) En conclusión, a mayor cantidad de sonidos, mayores posibilidades de contrastar tendrá el hablante de una lengua
- c) En conclusión, los sonidos de todas las lenguas se pueden dividir en fonemas, alófonos, oclusivos, sordos y contrastativos.
- d) En conclusión, las lenguas se descomponen en diferentes sonidos, mismos que tienen diversos tipos de realizaciones o articulaciones.

15. ¿En qué contextos te imaginas que se puede utilizar ese texto?

- a) Científico y escolar
- b) Político y social
- c) Filosófico e histórico
- d) Médico y Biológico

16. ¿Cuál te imaginas que podría ser el título del texto?

- a) Los sonidos oclusivos
- b) Los sonidos de la lengua
- c) Modos de articulación de los sonidos
- d) Alófonos aspirados y sus fonemas

17. Del párrafo “¿Por qué tenemos fonemas? Un momento de reflexión nos lleva a la conclusión de que el principio fonémico es lo que hace posible, tanto para el niño que adquiere su primera lengua como para el estudiante de una lengua extranjera, el adquirir miles y miles de palabras de una manera relativamente sencilla. Imaginémosnos cómo sería si aprendiéramos cada palabra como un todo no descomponible en unidades de sonido y articulación más pequeñas, a la manera que un loro puede aprender algunas palabras y frases.” Se puede inferir que...

- a) Los sonidos de la lengua posibilitan que el niño desarrolle su lenguaje aprendiendo construcciones y aplicándolas a otros contextos lingüísticos.
- b) La capacidad de habla que tienen algunos animales es muy similar a la que tienen los humanos
- c) Palabras y frases son parte importante del proceso de construcción del habla en el desarrollo de los niños
- d) La reflexión en el desarrollo de los niños es fundamental para lograr articular los sonidos de su lengua.

18. El texto afirma que para pronunciar una *d* apoyamos la punta o ápice de la lengua contra los dientes superiores, impidiendo totalmente el paso del aire en ese punto, a eso se le llama interdental. ¿Qué órganos te imaginas que se juntan cuando producimos un fonema linguopalatal?

- a) Lengua y labio superior
- b) Lengua y epiglotis
- c) Lengua y paladar
- d) Lengua y alveolos

19. ¿Cuál es la idea central del siguiente párrafo? ...Consideremos, por ejemplo, la palabra *dedo* pronunciada sola. La ortografía convencional de esta palabra es perfectamente fonémica. Su representación fonémica sería /dédodo/. Pero si nos fijamos un poco en cómo pronunciamos esta palabra aisladamente, sin ningún contexto, notaremos que las dos *d*-s no se pronuncian igual. Al pronunciar la primera *d* apoyamos la punta o ápice de la lengua contra los dientes superiores, impidiendo totalmente el paso del aire en ese punto. Es lo que llamamos una consonante oclusiva. Por el contrario, al pronunciar la segunda *d*, el ápice sólo se aproxima hacia los dientes superiores, sin tener contacto completo. Su articulación es la de una aproximante. Las dos articulaciones son, pues, diferentes. Sin embargo está claro que, a pesar de la diferencia, las dos *d*-s son percibidas como el mismo sonido por los hablantes nativos. Los hispanohablantes no son conscientes de pronunciar las dos *d*-s de manera diferente.”

- a) El fonema /d/ se pronuncia dos veces en la palabra /dédodo/
- b) Un fonema puede tener distintos tipos de articulación
- c) El fonema es inconsciente para los hispanohablantes
- d) Los hispanohablantes pronuncian palabras aisladas

20. ¿Qué título le pondrías al texto?

- a) Las diferencias de los hablantes
- b) La escritura de los fonemas
- c) Los sonidos de la lengua
- d) Diferencias y similitudes en la escritura

2. Planes de clase

PLAN DE CLASE

Título del Bloque:	Áreas de la Lingüística
---------------------------	-------------------------

Propósito:	Identificar y comprender el campo de estudio de la lingüística para interpretar las ciencias, niveles lingüísticos y aplicarlos en el desarrollo de la comunicación oral y escrita tanto de la lengua materna como de lenguas extranjeras
-------------------	---

Asignatura	Lingüística
-------------------	-------------

Semestre:	1º
------------------	----

Ciclo Escolar:	Otoño 2016
-----------------------	------------

Número de clase: 1

Fecha:	17-11-2016
---------------	------------

Tiempo:	100 min.
----------------	----------

Contenido		Resultado de aprendizaje o Desempeño
Tema:	Subtema:	
Áreas de la Lingüística	Lexicografía y Lexicología	Relacionará la Lingüística con las diferentes áreas y disciplinas que la integran / Desarrollará habilidades de decodificación de palabras, acceso al léxico y análisis sintáctico de las mismas.
		Competencia disciplinar
		Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

Competencia (categoría):	Competencia genérica	Atributo
---------------------------------	----------------------	-----------------

Se expresa y comunica	Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
		<p>Competencia de aprendizaje</p> Reconoce las palabras registrando en un glosario aquellas cuyo significado desconoce para descubrir nuevos significados de los tecnicismos que integran su disciplina.

Evidencia de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en Power Point. Lectura

Evidencia de aprendizaje
Glosario de términos lingüísticos. Crucigrama

Saberes:	Conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar palabras propias de la disciplina lingüística que desconoce.
	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Usar palabras nuevas en diferentes contextos
	Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Clasificar las palabras de acuerdo a su jerarquía dentro de la disciplina

Estrategia didáctica	
Análisis de textos. Consiste en identificar si la estructura de un texto y su contenido están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje

<p>Observación:</p> <p>Presentación en Power Point sobre Lexicografía y lexicología.</p> <p>Interrogatorio:</p> <p>Lluvia de ideas sobre el objeto de estudio de ambas disciplinas</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Distribución de textos sobre Léxico que genere discusión.</p> <p>Obtención de productos:</p> <p>Orientación sobre la elaboración del glosario de términos, así como de la resolución del crucigrama.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p>Aportaciones a la lluvia de ideas sobre lexicología y lexicografía</p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <p>Leer el texto</p> <p>Identificar tanto las palabras clave como las palabras desconocidas para su posterior búsqueda y análisis.</p> <p>Elaboración de un glosario de términos desconocidos.</p> <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p>Responder al crucigrama y compartir tanto sus respuestas como algunas de las palabras que integró a su glosario.</p>
--	---

Apoyos y Recursos	Pizarrón, plumones, cañón, texto, hojas blancas.
Distribución del Tiempo	<p>Inicio:</p> <p>Lluvia de ideas (10 min.)</p> <p>Análisis de las finalidades de la lexicología así como de su objeto de estudio (15 min.)</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Lectura del texto, selección y búsqueda de palabras desconocidas, elaboración de glosario (60 min.)</p> <p>Cierre:</p> <p>Compartir con los compañeros algunas de las palabras seleccionadas, su significado y uso en el contexto de la Lingüística. (15 min.)</p>

Evaluación

Formativa:

Se evalúa mediante una prueba objetiva el conocimiento adquirido así como la habilidad para identificar y seleccionar palabras clave.

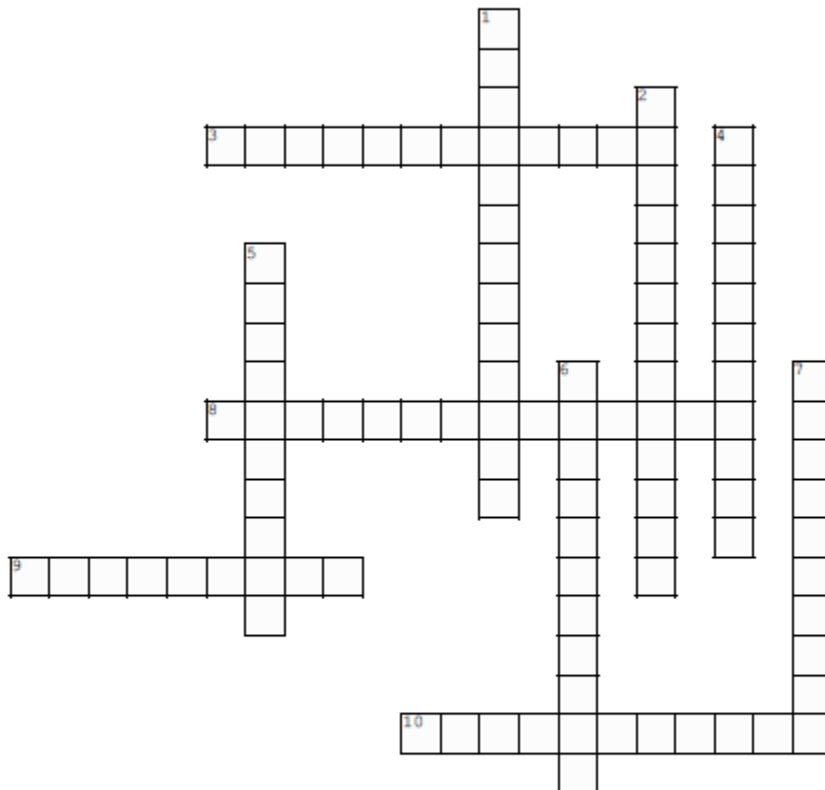
Instrumento de evaluación

Crucigrama

Name: _____

Lexicología y Lexicografía

Complete el crucigrama



Created with TheTeachersCorner.net [Crossword Puzzle Generator](#)

Horizontal

3. Orientada a ordenar las palabras en el diccionario
8. Palabra que 'traduce' un significado extranjero
9. Palabras que caen en desuso
10. Nombre genérico que significa 'palabra nueva'

Vertical

1. Cacao, Cacahuete, petaca
2. Palabras procedentes del Latín
4. Ciencia que estudia el léxico de una lengua
5. Herencia léxica de los pueblos germánicos
6. Brandy, tráiler, turista
7. Garaje, bujía, buró, sofá

Observaciones del (la) profesor (a) titular:

Calificación de la clase:

Nombre y firma del Titular de la Materia

Nombre y firma del Practicante

PLAN DE CLASE

Título del Bloque:	Áreas de la Lingüística
---------------------------	-------------------------

Propósito:	Identificar y comprender el campo de estudio de la lingüística para interpretar las ciencias, niveles lingüísticos y aplicarlos en el desarrollo de la comunicación oral y escrita tanto de la lengua materna como de lenguas extranjeras
-------------------	---

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Lingüística	1º	Otoño 2016

Número de clase: 2

Fecha: 18-11-2016	Tiempo: 100 min.
--------------------------	-------------------------

Contenido		Resultado de aprendizaje o Desempeño
Tema:	Subtema:	
Áreas de la Lingüística	Semántica	Relacionará la Lingüística con las diferentes áreas y disciplinas que la integran / Desarrollará habilidades de análisis sintáctico, análisis semántico, inferencia e interpretación de un texto.
		Competencia disciplinar
		Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

Competencia (categoría):	Competencia genérica	Atributo
Se expresa y comunica	Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos	Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana

	mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados	Competencia de aprendizaje
		Analiza el nivel semántico del lenguaje a través de la elaboración de un listado de diversos signos, símbolos e indicios para discriminar los significados a través de relacionar imágenes con su referente.

Evidencia de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de Power Point. • Portafolio de imágenes.

Evidencia de aprendizaje
Listado de significados.

Saberes:	Conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los diversos niveles de significado dentro de un texto
	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretar los posibles significados que un texto completo, o un fragmento de él, tiene para formar una imagen conceptual.
	Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inferir las posibles relaciones entre un texto y otro, de igual forma, la disciplina y sus ramas para identificar sus jerarquías y su contexto.

Estrategia didáctica	
Análisis de textos. Consiste en identificar si la estructura de un texto y su contenido están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje





<p>Observación:</p> <p>Presentación de Power Point sobre la semántica. Presentación de la estrategia de lectura.</p> <p>Interrogatorio:</p> <p>Preguntas sobre el significado de ciertos signos que se tienen alrededor.</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Distribución de texto sobre semántica que genere el análisis y la discusión.</p> <p>Obtención de productos:</p> <p>Indicaciones sobre el ejercicio de relacionar imágenes con sus significados.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p>Aportaciones de los diferentes significados que puede tener un mismo signo dentro de diferentes culturas.</p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p>Distribución del tiempo para la lectura, selección y búsqueda de palabras desconocidas; y la resolución de reactivos.</p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <p>Lectura del texto sobre semántica.</p> <p>Extracción de ideas principales.</p> <p>Inferencia de la intención del autor, así como de las posibles relaciones con otros textos analizados en clase.</p> <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p>Compartir de manera oral el análisis del texto con los demás compañeros.</p> <p>Resolución de reactivos.</p>
---	---







Apoyos y Recursos	Pizarrón, plumones, cañón, dibujo del cerebro humano, colores, tijeras
Distribución del Tiempo	<p>Inicio: Activación de conocimientos previos mediante preguntas sobre significado (10 min.)</p> <p>Introducción al tema, explicación y generación de expectativas (15 min)</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Lectura del texto, análisis del mismo, selección y búsqueda de palabras desconocidas,</p>

	Cierre:
Evaluación	<p>Formativa:</p> <p>Se evalúa mediante una prueba objetiva la capacidad de relacionar significado y significante, así como la habilidad para inferir e interpretar información.</p>

Instrumento de evaluación

Coloca el número que le corresponda a cada símbolo

		<p>1.- Cristianismo</p> <p>2.- Buena suerte</p> <p>3.- Comunismo</p> <p>4.- Peregrinación</p> <p>5.- Capitalismo</p> <p>6.- Anarquía</p> <p>7.- Piratas</p> <p>8.- Nazismo</p> <p>9.- Paz</p>
		
		
		
		
		

Observaciones del (la) profesor (a) titular:

Calificación de la clase:

Nombre y firma del Titular de la Materia

Nombre y firma del Practicante

PLAN DE CLASE

Título del Bloque:	Áreas de la Lingüística
---------------------------	-------------------------

Propósito:	Identificar y comprender el campo de estudio de la lingüística para interpretar las ciencias, niveles lingüísticos y aplicarlos en el desarrollo de la comunicación oral y escrita tanto de la lengua materna como de lenguas extranjeras
-------------------	---

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Lingüística	1°	Otoño 2016

Número de clase: 3

Fecha: 22-11-2016	Tiempo: 100 min.
--------------------------	-------------------------

Contenido		Resultado de aprendizaje o Desempeño
Tema:	Subtema:	
Áreas de la Lingüística	Etnolingüística	Analizará los componentes antropológicos asociados a la Lingüística
		Competencia disciplinar
		Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

Competencia (categoría):	Competencia genérica	Atributo
Piensa crítica y reflexivamente	Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general,	Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética
		Competencia de aprendizaje

	considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	Identifica los diferentes conceptos etnolingüísticos señalando en un texto cuáles son e interpretando una imagen referente a ellos para discriminar sus componentes antropológicos y lingüísticos
--	---	---

Evidencia de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en Power Point. Texto sobre Etnolingüística

Evidencia de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Listado de conceptos etnolingüísticos con ejemplos de su entorno.

Saberes:	Conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los conceptos clave de la etnolingüística y definir cada uno de ellos de el punto de vista del lenguaje
	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender la relación entre los aspectos culturales del Hombre en relación con su desempeño lingüístico
	Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar la riqueza cultural de las diversas etnias y sus aportaciones al desarrollo del lenguaje

Estrategia didáctica	
<p>Análisis de textos.</p> <p>Consiste en proporcionar a los alumnos uno o varios casos que representen situaciones problemáticas referidas preferentemente a la vida real para que sean analizadas de forma individual o por equipos, de tal forma que el estudiante se ejercite tanto en la discusión como en el proceso de generación de conclusiones.</p>	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje

<p>Observación: Explicación en Power Point del tema Etnolingüística</p> <p>Interrogatorio: Presentación de casos y preguntas reflexivas</p> <p>Solución de problemas: Distribución de los textos para su lectura y análisis e interpretación.</p> <p>Obtención de productos: Orientación sobre estrategias lectoras para el abordaje del texto y procesos clave para la resolución de los ejercicios.</p>	<p>1. Comprensión del problema. Responder a las preguntas reflexivas de acuerdo con lo que se conoce de manera empírica</p> <p>2. Diseño de un plan de acción. Ubicar las diferentes etnias en mapas tanto del territorio nacional como de los diversos continentes y las características esenciales que cada una tiene.</p> <p>3. Ejecución del plan. Lectura del texto. Análisis del mismo. Formulación de imágenes mentales y su relación entre ellas. Elaboración de inferencias e interpretaciones a partir del texto. Resolver ejercicios de asociación de imágenes</p> <p>4. Valoración de los resultados. Compartir sus conclusiones, inferencias e interpretaciones de manera grupal.</p>
---	--

<p>Apoyos y Recursos</p>	<p>Pizarrón, plumones, cañón, texto sobre etnolingüística</p>
<p>Distribución del Tiempo</p>	<p>Inicio: Activación de conocimientos previos mediante preguntas generadoras (10 min.) Identificar características de las diferentes etnias y ubicarlas en mapas (15 min)</p> <p>Desarrollo: Lectura del texto, análisis del mismo, identificación de conceptos clave,</p>

	<p>ejemplificación de cada concepto, resolución de ejercicios de asociación de imágenes. (60 min.)</p> <p>Cierre:</p> <p>Compartir sus respuestas de manera grupal y retroalimentar la actividad (15 min.)</p>
Evaluación	<p>Formativa:</p> <p>Se evalúa mediante una rúbrica su capacidad de relacionar el texto con elementos del mundo real.</p>

Instrumento de evaluación

Guía de verificación	Valores		
El estudiante:			
1.- Analiza e interpreta el texto abordado	Todo (2 puntos.)	En parte (1 puntos.)	Nada (0 puntos)
2.- Reflexiona acerca de su contexto real	Todo (2 puntos.)	En parte (1 puntos.)	Nada (0 puntos)
3.- Infiere e interpreta el texto relacionándolo con la realidad	Todo (2 puntos.)	En parte (1 puntos.)	Nada (0 puntos)
4.- Domina el contenido lingüístico y conceptual abordado en el texto	Todo (2 puntos.)	En parte (1 puntos.)	Nada (0 puntos)
5.- Logra asociar conceptos con representaciones e	Todo (2 puntos.)	En parte (1 puntos.)	Nada (0 puntos)

imágenes			
Puntuación			
Total			

Observaciones del (la) profesor (a) titular:

Calificación de la clase:

Nombre y firma del Titular de la Materia

Nombre y firma del Practicante

PLAN DE CLASE

Título del Bloque:	Áreas de la Lingüística
---------------------------	-------------------------

Propósito:	Identificar y comprender el campo de estudio de la lingüística para interpretar las ciencias, niveles lingüísticos y aplicarlos en el desarrollo de la comunicación oral y escrita tanto de la lengua materna como de lenguas extranjeras
-------------------	---

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Lingüística	1°	Otoño 2016

Número de clase: 4

Fecha: 24-11-17	Tiempo: 100 min.
------------------------	-------------------------

Contenido		Resultado de aprendizaje o Desempeño
Tema:	Subtema:	
Áreas de la Lingüística	Sociolingüística	Analizará las variantes de una lengua de acuerdo a sus componentes sociológicos.
		Competencia disciplinar
		Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

Competencia (categoría):	Competencia genérica	Atributo
	Piensa crítica y reflexivamente	Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de
		Competencia de aprendizaje

	manera crítica y reflexiva.	Identifica las causas sociales de las variantes de una misma lengua en una lectura logrando relacionar conceptos con ejemplos a través de un mapa conceptual
--	-----------------------------	--

Evidencia de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> • Power Point, lectura

Evidencia de aprendizaje
Mapa conceptual

Saberes:	Conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definir las variantes sociales de una lengua e identificar las características de cada una de ellas
	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionar los conceptos clave de la sociología lingüística con elementos de su vida cotidiana
	Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Clasificar de manera congruente el estrato social en relación con su desempeño lingüístico

Estrategia didáctica	
<p>Análisis de textos.</p> <p>Consiste en proporcionar a los alumnos uno o varios casos que representen situaciones problemáticas referidas preferentemente a la vida real para que sean analizadas de forma individual o por equipos, de tal forma que el estudiante se ejercite tanto en la discusión como en el proceso de generación de conclusiones.</p>	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje

<p>Observación:</p> <p>Explicación en Power Point del tema Sociolingüística</p> <p>Interrogatorio:</p> <p>Presentación de casos y preguntas reflexivas</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Distribución de los textos para su lectura y análisis e interpretación.</p> <p>Obtención de productos:</p> <p>Orientación sobre estrategias lectoras para el abordaje del texto y procesos clave para la resolución de los ejercicios.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p>Responder a las preguntas reflexivas de acuerdo con lo que se conoce de manera empírica</p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p>Ubicar las características sociales de su entorno a través de imágenes y su correspondencia con el tipo de expresión lingüística.</p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <p>Lectura del texto. Análisis del mismo. Elaboración de mapa conceptual</p> <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p>Compartir sus mapas, elaborar conclusiones, inferencias e interpretaciones de manera grupal.</p>
--	---

Apoyos y Recursos	Pizarrón, plumones, cañón, imágenes y expresiones lingüísticas, colores, tijeras
Distribución del Tiempo	<p>Inicio:</p> <p>Activación de conocimientos previos mediante preguntas generadoras (10 min.)</p> <p>Identificar características de los diferentes estratos sociales y sus expresiones lingüísticas (15 min)</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Lectura del texto, análisis del mismo, identificación de conceptos clave, ejemplificación de cada concepto, elaboración de mapa conceptual. (60 min.)</p> <p>Cierre:</p> <p>Compartir sus respuestas de manera grupal y retroalimentar la actividad (15 min.)</p>

Evaluación	<p>Formativa:</p> <p>Se evalúa mediante una rúbrica su capacidad para jerarquizar y relacionar conceptos con ejemplos de su entorno</p>

Instrumento de evaluación

Guía de verificación	Valores		
El estudiante:			
1.- Analiza e interpreta el texto abordado	Todo (2 puntos.)	En parte (1 puntos.)	Nada (0 puntos)
2.- Reflexiona acerca de su contexto real	Todo (2 puntos.)	En parte (1 puntos.)	Nada (0 puntos)
3.- Realiza conexiones eficientes entre los conceptos de su mapa	Todo (2 puntos.)	En parte (1 puntos.)	Nada (0 puntos)
4.- Etiqueta y coloca de manera adecuada los conceptos en el mapa	Todo (2 puntos.)	En parte (1 puntos.)	Nada (0 puntos)
5.- Logra jerarquizar ideas y asociarlas entre ellas	Todo (2 puntos.)	En parte (1 puntos.)	Nada (0 puntos)
Puntuación			
Total			

Observaciones del (la) profesor (a) titular:

Calificación de la clase:

Nombre y firma del Titular de la Materia

Nombre y firma del Practicante

PLAN DE CLASE

Título del Bloque:	Áreas de la Lingüística
---------------------------	-------------------------

Propósito:	Identificar y comprender el campo de estudio de la lingüística para interpretar las ciencias, niveles lingüísticos y aplicarlos en el desarrollo de la comunicación oral y escrita tanto de la lengua materna como de lenguas extranjeras
-------------------	---

Asignatura	Semestre:	Ciclo Escolar:
Lingüística	1º	Otoño 2016

Número de clase: 5

Fecha: 25-11-16	Tiempo: 100 min.
------------------------	-------------------------

Contenido		Resultado de aprendizaje o Desempeño
Tema:	Subtema:	
Áreas de la Lingüística	Neurolingüística	Identificará las partes del cerebro humano de manera general, y el área de Broca y de Wernicke en específico.
		Competencia disciplinar
		Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe

Competencia (categoría):	Competencia genérica	Atributo
Piensa crítica y reflexivamente	Desarrolla innovaciones y	Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos
		Competencia de aprendizaje

	propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos	Elabora un dibujo del cerebro humano en el que identifica el área de Broca y el área de Wernicke a través colorear las áreas específicas del dibujo para localizar las áreas encargadas del lenguaje en el hemisferio correspondiente.
--	---	--

Evidencia de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> Presentación en Power Point del tema Neurolingüística. Texto sobre el cerebro humano

Evidencia de aprendizaje
Dibujo del cerebro humano con partes y nombres

Saberes:	Conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> Identificar las diferentes partes del cerebro humano y las funciones que se les atribuyen
	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> Analizar el área de Broca y el área de Wernicke para identificar cuál es su función y relación
	Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> Argumentar cuál es la importancia del perfecto funcionamiento del cerebro y cuáles son los riesgos en caso de sufrir lesiones en él.

Estrategia didáctica	
Simulación: Una vez realizada la lectura y explicadas las partes y funciones del cerebro, se proyectará una imagen interactiva para que los alumnos la manipulen e identifiquen la conformación y funciones del mismo.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje

<p>Observación:</p> <p>Explicación del PP sobre Neurolingüística</p> <p>Interrogatorio:</p> <p>Manipular el cerebro humano interactivo e ir colocándole sus respectivos nombres.</p> <p>Solución de problemas:</p> <p>Presentar algunos casos de daños cerebrales que generen hipótesis acerca de los padecimientos que puede causar el daño en dichas zonas.</p> <p>Obtención de productos:</p> <p>Distribución de fotocopia del cerebro humano (sin nombres) para colorear y colocar su etiqueta.</p>	<p>1. Comprensión del problema.</p> <p>Formular hipótesis sobre las áreas del cerebro, daños que puede sufrir y sus posibles síntomas.</p> <p>2. Diseño de un plan de acción.</p> <p>Colorear un cerebro y colocar los nombres correspondientes</p> <p>3. Ejecución del plan.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lectura del texto -Manipular el cerebro interactivo -Clasificar en su libreta las diferentes partes y sus funciones atribuidas. -Presentar casos de daño cerebral y las consecuencias de éstos. -Formular hipótesis sobre posibles daños a partir de síntomas de casos <p>4. Valoración de los resultados.</p> <p>Elaborar conclusiones a nivel grupal</p>
---	---

Apoyos y Recursos	Pizarrón, plumones, cañón, dibujo del cerebro humano, colores, tijeras
Distribución del Tiempo	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentación del tema, y su relación con las demás áreas de la lingüística, (20 min)

	<p>Desarrollo:</p> <p>Presentación en PP, manipulación del cerebro interactivo, presentación de casos de daño cerebral y sus consecuencias, hipótesis, colorear cerebro y colocar nombres. (60 min.)</p> <p>Cierre:</p> <p>Elaboración de conclusiones grupales (20 min.)</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Formativa:</p> <p>Se evalúa mediante una rúbrica la creatividad del alumno así como su capacidad de identificación y comprensión de las zonas del cerebro humano</p>

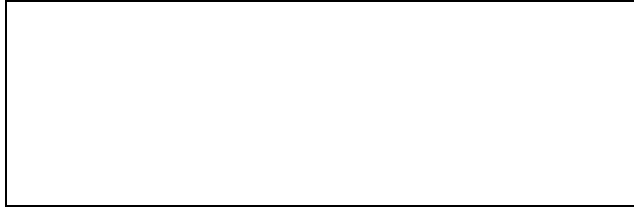
Instrumento de evaluación

Guía de verificación Respuesta del estudiante	Valor por rúbrica		
1.- Identifica las diferentes zonas del cerebro humano	Logrado 2 puntos	En parte 1 punto	No logrado 0 puntos

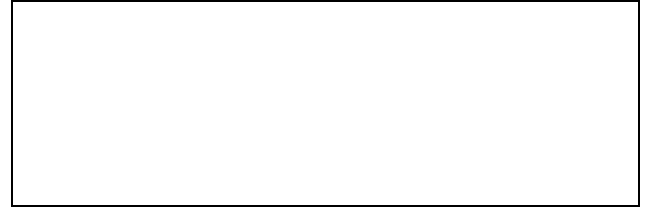
2.- Comprende el funcionamiento del cerebro humano	Logrado 2 puntos	En parte 1 punto	No logrado 0 puntos
3.- Demuestra conocimiento de los diferentes órganos o componentes del cerebro humano	Logrado 2 puntos	En parte 1 punto	No logrado 0 puntos
4.- Identifica las zonas cerebrales que se encargan del lenguaje	Logrado 2 puntos	En parte 1 punto	No logrado 0 puntos
5.- Relaciona el área de Broca y de Wernicke con situaciones de su vida cotidiana	Logrado 2 puntos	En parte 1 punto	No logrado 0 puntos
Puntuación total:			

Observaciones del (la) profesor (a) titular:

Calificación de la clase:



Nombre y firma del Titular de la Materia



Nombre y firma del Practicante

3. Instrumento B: Post-prueba

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Instrumento B:

Prueba de aptitud para valorar la comprensión lectora

¡Hola, buen día! El siguiente ejercicio tiene como objetivo conocer tus habilidades en comprensión lectora, los resultados de éste NO se verán reflejados en tus calificaciones pues no son parte de la evaluación de tus materias; sólo serán utilizados con fines de investigación para conocer cómo lees y con base en ello realizar una propuesta que facilite el aprendizaje de las diversas asignaturas. Te agradezco de antemano tu participación.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Grado y Grupo: _____ Edad: _____ Sexo: H () M ()
Promedio del bachillerato _____ Tipo de institución de procedencia: Pública () Particular ()
Nombre de la institución de procedencia _____

TEXTO B

Chomsky afirma que uno de los rasgos más sobresalientes de la lengua es la discrepancia entre su aparente complejidad y la facilidad con que los niños la adquieren en un periodo muy corto de tiempo y tomando como base un conjunto de datos muy reducido. Las lenguas humanas son mucho más complejas que las lenguas artificiales que usamos para programar ordenadores, por ejemplo, o que los sistemas matemáticos más complicados. Sin embargo, aprender dichos lenguajes artificiales requiere instrucción explícita mientras que aparentemente los niños aprenden su lengua materna simplemente por estar expuestos a ella. Cualquier niño normal tiene la capacidad para convertirse en un hablante nativo de cualquier idioma (español, inglés, chino, guaraní, etc.). De la misma manera que la aparición del lenguaje en nuestra especie es probablemente el aspecto más importante de nuestra evolución, la adquisición de una lengua determinada es la proeza intelectual más importante en el individuo.

La explicación que propone la escuela chomskyana para dar cuenta de este hecho innegable es que la mayor parte de lo que sabemos sobre nuestra propia lengua no tiene que ser aprendido porque nacemos con ese conocimiento. Nuestro cerebro está “preprogramado” para adquirir una lengua. La hipótesis más razonable que podemos postular para explicar la uniformidad y la velocidad con la que adquirimos nuestra lengua es proponer que el desarrollo de la adquisición de una lengua está determinado por una facultad lingüística innata en nuestro cerebro, al igual que hay aspectos del comportamiento animal que son innatos, tales como la capacidad que tienen las arañas de tejer sus telas o ciertos patrones en la migración de las aves. Esta facultad se halla presente desde el nacimiento y nos dota de la habilidad para entender y producir oraciones en la lengua que adquirimos como hablantes nativos, a partir de los datos derivados de nuestra experiencia. Esta propuesta recibe el nombre de hipótesis innatista.

El lenguaje es algo que la biología crea en los niños, de la misma manera que la biología hace que los murciélagos se cuelguen boca abajo y las termitas construyan casas comunales. La información lingüística innata debe ser parte de la información codificada en el código genético del niño que aprende una lengua. Esto significa que determinados aspectos del lenguaje se desarrollarán en el niño de la misma manera que se desarrollarán el cabello y las uñas en vez de aletas o alas.

Adquirir una lengua es parte del ser humano, algo que no podemos evitar. Del hecho de que los niños tengan la habilidad de adquirir cualquier lengua natural se deriva que la facultad humana de adquisición del lenguaje no debe ser específica con respecto a una lengua determinada. Si esta facultad es capaz de explicar la rapidez y la uniformidad en la adquisición de una lengua (el español, por ejemplo), debe ser capaz de explicar la rapidez en la adquisición de cualquier otro idioma como lengua materna (inglés, vasco, swahili, etc.). Es generalmente aceptado que, mientras que los niños son capaces de convertirse en hablantes nativos de por lo menos una lengua, ningún adulto que estudie una segunda lengua es capaz de igualar dicha “proeza”. Además, mientras que algunos idiomas extranjeros presentan mayor dificultad para su aprendizaje como segundas o terceras lenguas a hablantes de lenguas determinadas, todas las lenguas son igual de fáciles para un niño.

Hay miles de lenguas en el mundo, y la lengua que un niño aprende depende de la sociedad en la que nace. Es necesario aclarar que la hipótesis innatista no afirma que un niño está preprogramado para aprender específicamente la lengua de sus padres. Esto es obvio porque los padres pueden trasladarse a otro país de lengua distinta o el niño puede ser adoptado por otra familia y el niño va a aprender de todas formas la lengua de la sociedad en la que crece. Pero podemos suponer que aquello que es común a todas las lenguas humanas está presente en la mente del niño cuando éste nace, por lo que hay determinados aspectos del lenguaje que no tiene que aprender. De aquí se deriva que la facultad humana del lenguaje debe incorporar un conjunto de reglas o principios universales que le permiten al niño procesar e interpretar oraciones de cualquier lengua.

Lo que aprendemos mediante la experiencia no son estas reglas sino los hechos adicionales que diferencian unas lenguas de otras, la lengua de la sociedad en la que el niño crece de las demás. Esto le proporciona al niño una enorme ventaja inicial a la hora de aprender una lengua y permite explicar la rapidez en la adquisición. Al conjunto de reglas y principios comunes a todas las lenguas que la hipótesis innatista asume están presentes desde el nacimiento lo denominamos gramática universal. Entendemos como tal el estadio inicial de conocimiento de la estructura y funcionamiento del lenguaje que tiene el hablante desde el momento de su nacimiento, antes de ser expuesto a datos concretos de su idioma.

El lenguaje es uno de los primeros sistemas cognitivos que desarrollamos. Los niños, a una edad muy temprana, cuando aún no saben atarse los zapatos o hacer matemáticas, ya usan el lenguaje. Entender cómo funciona el lenguaje nos ayuda a entender cómo funciona la adquisición del conocimiento, y a contestar preguntas más complejas sobre la arquitectura cognitiva. La cuestión de si el conocimiento es innato o adquirido es una de las cuestiones filosóficas tradicionales. Platón discute la idea de que el conocimiento es innato en los diálogos entre Sócrates y Menón. Este último se pregunta cómo podemos preguntar acerca de lo que desconocemos si no sabemos qué preguntas hacer. Sócrates responde que el conocimiento es innato porque el alma es inmortal. El alma de cada persona ha existido desde siempre: sabemos lo que sabemos porque nuestro saber proviene de una existencia anterior. Nuestro saber no es consciente pero podemos recordar las cosas que sabemos.

Hay que aclarar que los ejemplos del conocimiento innato del que habla Sócrates no están relacionados con el lenguaje sino con la geometría y la virtud. Pero sus ideas pueden aplicarse al lenguaje. Nos puede parecer extraño en el siglo xxi el pensar que sabemos lo que sabemos porque nuestro conocimiento proviene de una existencia anterior. Pero usamos en la actualidad un tipo de explicación muy similar: parte de lo que sabemos está programado en nuestro código genético. Proviene, en ese sentido, de algo que ha existido antes, y que, en cierta medida, “recordamos”. La idea de que el conocimiento es innato no es la única posible. Los empiricistas, cuyas ideas se remontan en este sentido a Aristóteles, creen que la mente, en el momento del nacimiento, es una tabula rasa, una tablilla en blanco en la que la experiencia de lo que nos rodea inscribirá nuestro conocimiento. De la misma manera, el pensamiento aristotélico afirma que el lenguaje es sólo el producto de nuestra experiencia del mundo que nos rodea, de los datos lingüísticos a los que nos vemos expuestos y de los que aprendemos nuestra lengua por imitación o analogía.

Fuente: Hualde, J. A., Olarrea A., Escobar, A. M. y Travis, C. (2009) 2ª. Ed. Introducción a la Lingüística Hispánica. Estados Unidos: Cambridge University Press

1.- ¿La palabra “puede” hace referencia a?

- a) Conjugación del verbo “poblar”
- b) Conjugación del verbo “pasar”
- c) Conjugación del verbo “quedar”
- d) conjugación del verbo “poder”

2. ¿Cuál es el significado de la palabra “innata”?

- a) Sustancia espesa que se produce en reposo
- b) Que nace con la persona misma
- c) Que no tiene relación con la persona misma
- d) Que se reproduce a partir de la interacción

3. Sócrates relacionaba el lenguaje con la geometría y la virtud, sin embargo...

- a) Nunca se aplican al lenguaje
- b) Pero se aplican al lenguaje
- c) También se aplican al lenguaje
- d) Proviene del lenguaje

4.- Según la teoría innatista que presenta el texto lengua no tiene que ser aprendida porque...

- a) Suele desarrollarse en la madurez del individuo
- b) No favorece el desarrollo del lenguaje
- d) Ya tenemos ese conocimiento desde nuestro nacimiento
- e) A veces se tiene consciencia de ese conocimiento

5.- ¿De qué trata el artículo?

- a) De adquisición de las reglas gramaticales
- b) De adquisición de la lengua
- c) De la forma de aprender lenguas extranjeras
- d) De filósofos de la antigua Grecia

6.- ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sintetiza mejor la información del texto?

- a) La teoría innatista sostiene que los humanos estamos genéticamente diseñados para adquirir lenguaje
- b) La teoría innatista mantiene que existen diversas formas de aprender segundas lenguas, sobre todo extranjeras
- c) Las diferentes teorías proponen que la lengua es un elemento cultural adquirido de generación en generación
- d) Sócrates y Platón fueron grandes estudiosos de la lengua de la antigua Grecia.

7.- ¿Cuál es la intención del autor?

- a) Informar al lector
- b) Convencer al lector
- c) Entretener al lector
- d) Inducir al lector

8.- ¿Qué tipo de texto es?

- a) Texto narrativo
- b) Texto expositivo
- c) Texto periodístico
- d) Texto argumentativo

9.- ¿Qué significa la palabra “proeza”?

- a) Rapidez o velocidad
- b) Hazaña o acción valerosa
- c) Acción que causa enojo y tristeza
- d) Aprendizaje acelerado

10.- ¿A qué se refiere el autor con “gramática universal”?

- a) Conjunto de conocimientos innatos que tenemos sobre una lengua
- b) Conjunto de reglas gramaticales que un hablante aprende
- c) Conjunto de reglas que aplican en todo lugar
- d) Conjunto de elementos lingüísticos utilizados en la enseñanza de una lengua

11.- ¿cuántas letras tiene la palabra “empiricistas”?

- a) 11
- b) 10
- c) 13
- d) 12

12. ¿Cuál es el significado de la palabra “cognitivo”?

- a) Relativo a la lengua
- b) Relativo al conocimiento
- c) Relativo al cerebro
- d) Relativo a los sentidos

13.- ¿A qué disciplina pertenece el texto?

- a) Psicología
- b) Filosofía
- c) Lingüística
- d) Sociología

14.- ¿Cuál de los siguientes enunciados concluye mejor el texto?

- a) En conclusión, la teoría innatista de Chomsky sostiene que el humano no cuenta con elementos para aprender cualquier lengua.
- b) En conclusión, los grandes filósofos griegos debatieron si el lenguaje es aprendido o natural
- c) En conclusión, todas las lenguas pueden aprenderse a partir de una gramática que funcione en todos los lugares
- d) En conclusión, la teoría innatista de Chomsky sostiene que el humano tiene una facultad innata de adquirir lenguaje

15.- ¿En qué contextos te imaginas que se puede utilizar ese texto?

- a) En un foro sobre Lenguas
- b) En un museo de Historia Natural
- c) En un congreso de Historia
- d) En una conferencia sobre Filosofía

16.- ¿En qué tipo de texto te imaginas que se podría incluir el fragmento anterior?

- a) Libro de cuentos
- b) Revista científica
- c) Artículo de periódico
- d) Libro de narrativa

17.- Del párrafo *“El lenguaje es algo que la biología crea en los niños, de la misma manera que la biología hace que los murciélagos se cuelguen boca abajo y las termitas construyan casas comunales. La información lingüística innata debe ser parte de la información codificada en el código genético del niño que aprende una lengua. Esto significa que determinados aspectos del lenguaje se desarrollarán en el niño de la misma manera que se desarrollarán el cabello y las uñas en vez de aletas o alas.”* Se puede inferir que...

- a) El lenguaje es biológico e inherente al ser humano
- b) Sólo algunos animales pueden desarrollar un lenguaje
- c) Existen ejemplos biológicos en la naturaleza acerca de los códigos
- d) El aprendizaje de una lengua se realiza de generación en generación

18.- Según lo que sostiene la teoría innatista ¿qué lengua te imaginas que hablará un niño de raza asiática que ha sido criado en Francia?

- a) Mandarín
- b) Japonés
- c) Francés
- d) Filipino

19.- ¿Cuál es la idea central del siguiente fragmento? *“...Las lenguas humanas son mucho más complejas que las lenguas artificiales que usamos para programar ordenadores, por ejemplo, o que los sistemas matemáticos más complicados. Sin embargo, aprender dichos lenguajes artificiales requiere instrucción explícita mientras que aparentemente los niños aprenden su lengua materna simplemente por estar expuestos a ella...”*

- a) A los niños se les dificulta el aprendizaje de lenguas
- b) Los niños tienen facilidad de aprender lenguas
- c) Los niños aprenden lenguas a través de ordenadores
- d) Los niños no siempre están capacitados para aprender lenguas

20.- ¿Qué título le pondrías al texto?

- a) Adquisición gramatical: la perspectiva histórica
- b) Adquisición de segundas lenguas: leyes biológicas
- c) Adquisición del lenguaje: la hipótesis innatista
- d) Aprendizaje de lenguas: propuestas de Sócrates y Platón

3. Tabla de variables

Concepto	Categoría	Variables	Dimensión	Indicador	Ítem
Aprendizaje	Comprensión Lectora	Decodificación	Literal: Identifica información explícita	El sujeto interpreta los signos gráficos, los junta y asocia para leer una palabra, una oración y un párrafo.	1, 11
		Acceso al léxico		El lector asocia la palabra con lo que significa.	2, 9, 12
		Análisis sintáctico		El lector obtiene la comprensión, ya no de una palabra sino de toda una oración o un párrafo.	3, 4
		Representación mental o análisis semántico:		El lector es capaz de imaginarse lo que lee, de hacer un escenario que representa lo que entendió.	10, 13
		Inferencia e interpretación:	Inferencial: Realiza deducciones	Saca conclusiones y hace una inferencia de lo que leyó.	5, 14, 17
		Representación mental de la inferencia		El lector imagina algo más de lo leído.	15, 16, 18
		Construcción de nuevos aprendizajes		Identificación de la intención del autor. Tipo de texto. Análisis y síntesis. Ideas principales. Creación y producción de nuevos aprendizaje.	6, 7, 8, 19, 20

4. Cronograma de intervención

No. Sesión	Fecha	Variable	Actividad	Texto	Producto
Pre-pilotaje	Lunes 24 de octubre			Instrumento A	
Pilotaje	08 de noviembre				
Pretest	Martes 15 de noviembre		Aplicación del pre-test	Instrumento A	
1	Jueves 17 de noviembre	Decodificación	Explicación de la estrategia de lectura, Lectura, elaboración de glosario , comentarios	Lexicografía	Glosario de términos
		Acceso al léxico y análisis sintáctico	Explicación de la estrategia de lectura, Lectura, elaboración de crucigrama , comentarios	Lexicología	Crucigrama (léxico)
2	Viernes 18 de noviembre	Análisis sintáctico y análisis semántico, inferencia e interpretación.	Explicación de la estrategia de lectura, Lectura, relacionar columnas , comentarios	Semántica	Relacionar columnas (símbolo y su significado)
3	Martes 22 de noviembre	Análisis sintáctico y análisis semántico, Representación mental.	Explicación de la estrategia de lectura, Lectura, elaboración de mapa conceptual , comentarios	Sociolingüística	Mapa conceptual (conectores)
4	Jueves 24 de noviembre	Inferencia e interpretación, Representación mental, Construcción de nuevos aprendizajes.	Explicación de la estrategia de lectura, Lectura, Resolución de reactivos con imágenes , comentarios	Etnolingüística	Listado de conceptos etnolingüísticos a partir de las imágenes presentadas
5	Viernes 25 de noviembre	Construcción de nuevos aprendizajes, Representación mental de la inferencia, Acceso al léxico.	Explicación de la estrategia de lectura, Lectura, Elaboración de supernota , comentarios	Neurolingüística	Supernota
Postest	Martes 29 de noviembre		Aplicación de instrumento de evaluación	Instrumento B	