



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA**

LOS PROFESORES ANTE EL PROBLEMA DE LA
LECTURA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

LINDA VANESSA CORREA NAVA

ASESOR: LIC. ALEJANDRO ROJO USTARITZ



**MÉXICO, D.F.
2011**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Existen dos cosas muy valiosas en la vida dignas de ser compartidas:
“el amor y el conocimiento”
He sido afortunada pues he encontrado en mi camino muchas personas
que las han compartido conmigo.*

Este trabajo está dedicado con todo mi cariño, respeto y admiración a:

Mamá Agueda

*una de las mujeres más inteligente que he conocido
y una de las más importantes en mi vida.*

Nina

*“Cierto es que los padres enseñamos a los hijos
pero más cierto es que los padres siempre aprendemos más de ellos”:
Gracias por toda tu paciencia,
por confiar en mí
y sobre todo doy gracias por tenerte como hija.*

Jair

*Tú me enseñaste una de las mejores lecciones en la vida
“si hacemos las cosas, debemos hacerlas bien”.
Sin ti no lo hubiera conseguido.
Gracias por amarme tanto y por tu gran paciencia,
Te amo.*

Mamá Nina

Gracias por todo lo que me has dado, por tus porras y tu cariño.

Agradezco y reconozco su permanente apoyo. Este trabajo es por y para ustedes.

Los amo.

AGRADECIMIENTOS

A los Correa:

Martha y Abelardo

Por ser dos grandes ejemplos en mi vida y formar parte de lo que más admiro.

Hugo, Mirna, Avelina, Heriberto, Fernando, Estrella, Kena y Mónica

Porque siempre confiaron en mí. y estuvieron a mi lado en todo momento

A Paulina, Agueda y Odette

Por todas sus porras.

A los pequeños:

Ana Paula, Emanuelle, Ia, Iván y Emiliano

Por recordarme el compromiso tan grande que se tiene con ustedes

Los quiero mucho.

Gracias por todo el apoyo y la confianza que me han brindado en este proceso, pero sobre todo, gracias por estar toda la vida conmigo, queriéndome y acompañándome.

A Silvia Maya

Por apoyarme siempre, cuando te he necesitado siempre has estado ahí para mí.

Gracias a ti y a tu familia.

A la Dra. Esther González

Sin usted no hubiera sido posible.

*Con cariño y admiración a la **Dra. Ma. Eugenia Alvarado Rodríguez**
Por significar una guía en el difícil camino de la formación profesional, por confiar
en mí, por compartir conmigo tanto y más.*

*A mi asesor **Alejandro Rojo**
Por ser guía y apoyo. Y por los consejos tan valiosos que me ayudaron a llevar a cabo
este trabajo*

*A la **Mtra. Mónica Lozano Medina**
Por su gran comprensión. Por ser inspiración y ejemplo.*

*A mis sinodales:
Mónica Lozano, Ofelia Escudero, Beatriz Hernández y Catalina Inclán.
Por sus valiosas observaciones y consejos.*

*A todos mis profesores
Especialmente a los que amablemente accedieron a compartir su invaluable
experiencia para que este trabajo se llevara a cabo.*

*A mis compañeros de la Facultad
Porque juntos construimos lo que ahora somos.*

*A mi universidad
Universidad Nacional Autónoma de México
por acogerme en su seno durante toda una vida.*

*Reconozco al proyecto PAPIIME por la formación que me brindó y
al Programa de Titulación de ex-alumnos de alto rendimiento académico PVE.
Gracias por su apoyo.*

INDICE

INTRODUCCIÓN	III
CAPÍTULO I. UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA ACADÉMICA.	
1.1 Evolución y estudio de la lectura.....	1
1.2 Hacia una definición de la lectura.....	7
1.3 La lectura como proceso.....	10
1.4 La lectura académica.....	12
1.5 La lectura académica en la universidad.....	16
CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA TEXTOS ACADÉMICOS.	
2.1 La comprensión lectora.....	21
2.1.2 Principales teorías.....	21
2.1.2 Orientaciones sobre comprensión lectora.....	26
2.1.3 Comprensión lectora: la definición.....	30
2.2 Estrategias de comprensión lectora.....	31
2.2.1 Estrategias de aprendizaje.....	33
2.2.2 Estrategias de comprensión lectora.....	36
2.3 Estrategias de comprensión lectora para textos académicos.....	40
2.4 Enseñar estrategias de comprensión lectora para textos académicos.....	47
CAPÍTULO III. PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD.	
3.1 El problema.....	54
3.2 Investigaciones que se han realizado en el ámbito de la enseñanza de la lectura académica.....	57
3.2.1 Australia.....	58
3.2.2 España.....	59
3.2.3 Argentina.....	60

3.2.4 Venezuela.....	63
3.2.5 Cátedra UNESCO de lectura a Nivel Superior.....	64
3.2.2 México.....	66
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
4.1 Metodología.....	70
4.2 Marco contextual.....	71
4.2.1 La Licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM.....	71
4.3 Elaboración del instrumento.....	73
4.4 Selección de la muestra.....	77
4.5 Aplicación del instrumento.....	78
CAPITULO V. PROCESAMIENTO DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.	
5.1 Características generales de los entrevistados.....	79
5.2 Procesamiento de información.....	80
5.2.1 Primera dimensión. Percepción docente.....	83
5.2.1.1 Dificultadas observadas en estudiantes para comprender la lectura.	81
5.2.1.2 Concepción de lectura académica.....	87
5.2.2 Segunda dimensión. La propia práctica docente.....	91
5.2.2.1 Criterios para elegir textos.....	92
5.2.2.2 Estrategias utilizadas para promover la comprensión lectora de sus alumnos.....	95
5.3 Resultados.....	100
CONSIDERACIONES FINALES.....	105
REFERENCIAS.....	108
ANEXOS.....	115

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, nace a raíz de una constante reflexión acerca de la importancia que tiene la lectura en la vida de las personas, sus implicaciones y notable influencia que, muchas de las veces, es pieza determinante en la formación de los individuos, en especial en el ámbito escolarizado.

Tradicionalmente psicólogos y lingüistas son los profesionistas que se ocupan de estudiar las características de la lectura pero, encontramos que la sociología, antropología, e incluso la neurofisiología abordan esta temática desde sus muy particulares áreas de conocimiento, proponiendo teorías que de una u otra forma, han sido la base para acercarnos al entendimiento de los factores que intervienen en este complicado proceso.

Narvaja (2002:9) retoma a Humberto Eco y afirma que la lectura es la interpretación de signos, explica que “es un proceso de comunicación entre el texto y el lector” pero, realmente ¿qué es la lectura?

A la lectura se le suelen asignar funciones relacionadas con lo cognoscitivo, lo afectivo y lo activo, “es la única actividad que constituye a la vez, materia de instrucción e instrumento para el manejo de las otras fases del currículo” (Alliende.1990:7). Además, debemos tomar en cuenta que “leer es una construcción social y por lo tanto cada época y cada circunstancia [le] da un nuevo sentido” (Ferreiro, 2001 en Cassany, 2008:59).

La lectura es considerada un instrumento muy útil e incluso indispensable para la transmisión de conocimientos. Comprende una serie de operaciones parciales y a la vez es un solo proceso. Leer implica varias capacidades del individuo: la decodificación, en donde se pone en juego la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o por un sonido; poder transformar los signos escritos en lenguaje oral; descifrar el código de un mensaje y captar su significado.

La comprensión de lo leído es una condición indispensable de la lectura; ya que el lector tiene que reconstruir el significado. Existen diversos factores que influyen en la comprensión lectora, a saber:

-Los códigos lingüísticos del lector que varían de persona a persona, el dominio de estos gradúan el avance o las dificultades para la comprensión.

-Los esquemas cognitivos, referidos al conjunto de conocimientos que posee el lector con los que podrá conectar la información que el texto le dé.

-El patrimonio cultural del lector, que tiene que ver con sus conocimientos e intereses.

-Finalmente, las circunstancias de la lectura, es decir, en qué momento es leído el texto, sea histórico o situacional del lector.

A los anteriores factores sumémosle: movimientos oculares, análisis sintáctico, interpretación semántica, realización de inferencias y finalmente representación mental del texto (González, 2004) que en suma hacen que el proceso lector sea altamente complejo.

En cuanto a la comprensión lectora podemos dividirla de manera general en dos niveles: el primero, es el referido al acceso léxico y el segundo nivel, que es el que nos interesa para este estudio; es un nivel de integración, también llamado macroproceso, en donde la información suministrada por el texto se va ligando, de tal forma que se relacionan unas preposiciones con otras para entender el texto como un todo, esto solo puede llevarse a cabo integrando todos elementos involucrados: el conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo, las experiencias de conocimientos almacenados en la memoria (Vidal.1992), y el conocimiento general que se tiene de los textos.

Con todos estos requerimientos, se entiende que precisamente en lo que concierne a la comprensión recaen la mayoría de los grandes problemas en el contexto escolar.

Ejemplo de esto, son las experiencias de evaluación realizadas mediante pruebas aplicadas a estudiantes de diferentes niveles educativos en los últimos

años, los cuales arrojan resultados altamente desfavorables para México, tanto en educación básica como en media superior. Uno de los indicadores de este problema son los exámenes ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) y PISA (Programme for International Student Assessment), el primero aplicado en educación primaria y el segundo a jóvenes de 15 años, ambos, entre otras habilidades miden la competencia lectora; y en los resultados se refiere que “los estudiantes no entienden lo que leen, ya que nuestro país ocupa los últimos lugares en el contexto internacional” (OCDE, 2001:18), lo que impacta en un bajo aprovechamiento escolar.

Pero, el problema continúa y se transforma al llegar al nivel universitario. Los alumnos se enfrentan a una nueva dificultad, la lectura es específica del área, es un tipo de lectura llamada académica. La lectura académica o lectura especializada tiene características propias de una comunidad de conocimiento con determinadas normas y convenciones; Jiménez (2004:28) la define como “el conjunto de conocimientos avalados de una comunidad específica que integra un dominio específico, y requiere conocimientos y habilidades específicas”, y por lo tanto, requiere nuevas formas de leer.

De acuerdo con Toward (1975), es un hecho que los estudiantes universitarios al no comprender lo que leen, tienen más dificultades para adquirir nuevos conocimientos, refiere, que no entender lo que se lee en el nivel de educación superior se podría definir como analfabetismo funcional¹, este término se aplica cuando no se sabe leer a nivel suficiente y por lo tanto se está incapacitado a participar plenamente en la universidad y por consiguiente, en la sociedad.

El interés en esta problemática no es nuevo, se encontraron como antecedente diversas investigaciones que se han realizado en diferentes países en torno a este tema, estas indagaciones han permitido proponer posibles acciones y soluciones, incluso en países como Australia han conseguido impactar en las políticas públicas, ya que el Gobierno Federal de aquel país, establece “aumentar los recursos de los alumnos para aprender, proveerles un marco

¹ Este término es introducido por la psicología

con el que analizar problemas y desarrollar su capacidad de abordar información ()”, implementando y apoyando programas de apoyo a la lectura dentro del currículo, dentro de cada asignatura (Carlino, 2007:3).²

Entre los estudios más destacados que se han realizado acerca del tema se encuentran los de la investigadora Paula Carlino (2006:39) quien afirma que “el desarrollo de estrategias para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes, también llamada alfabetización académica, debe de ser una propuesta para remediar la mala formación de quienes llegan a la universidad”.

Lo adecuado sería que los estudiantes universitarios con el apoyo de los docentes de cada área específica alcanzar a comprender la lectura académica lo que les permitiría acceder a nuevos conocimientos y a desarrollarse en su vida como estudiantes y posteriormente en su quehacer profesional.

Precisamente es en este ámbito, que la pedagogía juega un papel primordial, ya que teniendo entre sus finalidades “describir, comprender, explicar, evaluar e intervenir para el fortalecimiento y mejora de los procesos educativos” (Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, 2010) le concierne buscar propuestas para solucionar o disminuir los problemas derivados de esta temática.

Bajo estas premisas, se planteó el presente trabajo, en donde se busca un primer acercamiento al tema de la lectura académica, los problemas derivados de ella y cómo afrontarlos, analizados desde la percepción docente.

Se planteo un estudio de tipo cualitativo (fenomenológico- hermenéutico), enfocado a indagar desde la propia práctica docente:

¿Cuáles son las dificultades de comprensión lectora que identifican los profesores de la Licenciatura en Pedagogía en sus alumnos?, ¿La lectura académica representa uno de esos problemas, por qué?, ¿Qué estrategias

² El Comité del Senado para la educación, el empleo y la capacitación australiano realizó diversos estudios en donde se encontró que “Australia está produciendo graduados que, con frecuencia (...) no son pensadores críticos, analíticos y reflexivos, no están suficientemente sintonizados con la necesidad de seguir aprendiendo toda la vida y no son buenos comunicadores (Aulich Report de 1990), por lo que propuso una reforma a las políticas públicas para lograr que los alumnos tuvieran un mejor aprovechamiento y desarrollo profesional, parte de los cuales son el desarrollo de habilidades lectoras.

utilizan para ayudar a los alumnos a comprender textos académicos?, ¿Qué hacen los docentes cotidianamente para promover el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes universitarios? Con la finalidad de enmarcar la complejidad de las interrogantes que guían la presente investigación: “Los profesores ante el problema de la lectura académica en la universidad (...)”.

A continuación se presenta el trabajo desarrollado, el cual se compone por cinco capítulos distribuidos en tres momentos: la construcción del marco teórico referencial, que nos ubica en los conceptos básicos introductorios de la temática; el trabajo de campo, que se llevo a cabo entrevistando a algunos profesores de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; finalizando, con el análisis de la información recabada y su relación con las preguntas planteadas.

En el primer capítulo se presenta un acercamiento a la lectura académica, se abordan las características generales de la lectura; se presenta un breve repaso histórico de las transformaciones que ha sufrido y algunas teorías derivadas de distintas áreas de conocimiento en las que nos apoyamos para construir una definición aproximada de lectura, lo que nos permite evocarnos a las características específicas de la lectura académica y sus implicaciones en la universidad.

En el segundo capítulo, se exponen algunos de los aspectos esenciales para que la comprensión lectora se pueda llevar a cabo, ubicándola en el plano de los procesos básicos que el estudiante requiere para aprender de los textos. Posteriormente se aborda el tema de las estrategias de aprendizaje, específicamente las que son utilizadas para apoyar la comprensión de textos, se nombran de manera general tanto las más usadas por los estudiantes, como las que el profesor puede, en un momento dado, enseñar a sus alumnos junto con el contenido de cada asignatura.

En el tercer capítulo se presentan algunas de las investigaciones más relevantes respecto al tema del problema de la lectura académica y algunas

posibles soluciones, que se han realizado en diversas universidades, tanto en otros países, como en México.

En el cuarto capítulo se describe la metodología, de tipo cualitativo, empleada en la presente investigación, así como la descripción del instrumento empleado para la recolección de los datos (la entrevista). También se presenta el marco contextual: el papel de los profesores y algunas características de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de filosofía y Letras de la UNAM.

En el quinto y último capítulo, se detalla cómo se llevó a cabo el trabajo de campo y el procesamiento de los datos recabados, así como el análisis de las entrevistas realizadas, donde se resalta, la importancia del docente en el desarrollo de la comprensión lectora de sus alumnos al trabajar con lectura académica; se especifican los problemas a los que se enfrentan y la forma en que tratan de resolverlos, desde la elección de los textos, hasta la aplicación y desarrollo de estrategias. También se muestra, la relación del marco teórico presentado en capítulos anteriores con el trabajo de campo.

Finalmente encontraremos un apartado sobre consideraciones finales donde se da cuenta del alcance del trabajo y la importancia del estudio de esta temática desde el campo de la pedagogía, se resalta el papel del docente, quien no solo identifica los problemas relacionados con la lectura académica, sino pone en marcha el uso de estrategias que de una u otra forma, de acuerdo a su experiencia, ayuda a sus alumnos para que de manera más sencilla puedan incluirse en la comunidad especializada, en este caso: de la pedagogía.

Este trabajo representa un primer acercamiento al tema, no obstante significa la apertura a una gama de investigaciones posteriores.

CAPÍTULO I. UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA ACADÉMICA

En este capítulo se presenta un primer acercamiento a la lectura académica, se abordan las características generales de la lectura, iniciando con un breve repaso histórico en donde se destacan las transformaciones que ha sufrido en cuanto a finalidades y concepciones. Posteriormente, se reseñan algunas teorías, derivadas de distintas áreas de conocimiento, tales como, psicología, lingüística y sociología que tradicionalmente han dado sustento para el entendimiento y definición a esta temática. Finalmente, nos avocamos a la lectura académica, exaltando sus características, usos e implicaciones que tiene para la adquisición de conocimientos de los alumnos universitarios.

1.1 Evolución y estudio de la lectura.

Nuestra vida diaria, especialmente en las ciudades, depende de la práctica de la lectura; los nombres de las calles, los letreros de los transportes, los anuncios publicitarios, manuales, avisos, documentos de identidad e infinidad de actividades requieren de saber leer. Vivir en sociedad, estriba en gran parte en la lectura, sin embargo, en palabras de Sarmiento (1995:10), “leer se ha convertido en una actividad tan frecuente que la mayoría de la gente reflexiona pocas veces sobre ella”.

Entender las características e implicaciones de la lectura nos remonta a épocas antiguas. El origen de la lectura¹ es incierto, los indicios que han guiado a las investigaciones son los vestigios de inscripciones, grabados y pinturas en los que se muestran que la práctica existía desde hace muchos siglos.

La aparición de la lectura va de la mano con la comunicación: con el lenguaje y por supuesto con la escritura, desde siempre, los seres humanos tenemos la necesidad de transmitir lo que pensamos, por tal razón se han inventado diversas formas de hacerlo. El lenguaje cumple con la función de comunicación pero, cuando los hombres desean que se extienda en el tiempo, buscan la forma de que permanezca y se conserve para sí mismos o para otros, de esta forma, aparece la escritura, llamada también lenguaje escrito.

¹ Cabe puntualizar que en este trabajo se utiliza la palabra “lectura” como el proceso en sí, “leer” como el acto, la acción; y “lector” como el que lleva a cabo la acción; la realización de este. Se ocupan inequívocamente estos tres vocablos de manera complementaria.

El mundo no es inmutable, cambia permanentemente y nosotros, los seres humanos, nos vamos adaptando y transformando a la par con él, así todo lo creado por y para el hombre es reflejo y consecuencia de estos cambios, las prácticas de lectura no son la excepción, en cada ámbito nacional, lingüístico o cultural, constituyen el centro de un proceso histórico social (Goodman, 2006; Cavallo, 1998). A continuación se presenta un breve repaso histórico, tomando como referencia la recopilación que realiza Cavallo (1998) sobre esta temática, para entender un poco cómo y por qué se ha llevado a cabo tal evolución:

Empecemos por los semitas, un grupo que conformaban los pueblos hebreos y fenicios entre los siglos XIII y XI a.C., fueron los primeros en tener una representación gráfica del lenguaje, se sabe que estas tribus tenían una actividad comercial muy activa por lo que es probable que tuvieran contacto con los egipcios y estos se apropiaran de su alfabeto; ambas culturas le dieron un uso comercial y ceremonial, por lo tanto, la lectura era enfocada a esos fines.

Esta forma de representación de lenguaje fue retomada con ciertas modificaciones, por los griegos en el 900 a.C., quienes tenían contacto con el antiguo Biblos (hoy Líbano), importante centro comercial de la época. Aunque ya existían formas de alfabetos, no fue sino hasta hace 5000 años que los signos escritos invitan a una forma de lectura, aunque tampoco representaban aún un texto propiamente; es hasta la aparición de signos que representan al lenguaje (letras, palabras; grafías), que podemos hablar de una escritura apta para realizar la lectura.

De acuerdo a estudios realizados, es de la cultura griega de donde proviene el alfabeto que utilizamos en Occidente actualmente; fueron quienes cambiaron y agregaron nuevas consonantes, también modificaron la dirección de algunas letras e implantaron la forma de escritura y lectura de izquierda a derecha usada hoy día en occidente. Precisamente en Grecia, es donde se generan los textos derivados de la academia más importantes a leer de la antigüedad, que reflejan la importancia de tal práctica, estos no eran para el entendimiento de cualquiera, sino, solo para comunidades selectas. Se tiene noticia de que los griegos utilizaban gran variedad de palabras para referirse a la lectura, por lo

menos en la Grecia clásica existían alrededor de diez verbos, entre los cuáles el más significativo era *némein*: distribuir, se cree que se refería a la práctica de leer en voz alta, que era la común en la época. El significado más cercano al término actual lo encontramos en Roma, en donde la ley (*lex*: leer) tenía que estar escrita y por lo tanto tenía que ser leída, recogida, juntada, para posteriormente distribuirse; de ahí se derivó la palabra *legere* cercana al vocablo lectura (Cavallo, 1998; Narvaja, 2001).

Ya desde la antigüedad se leía con diferentes fines; había básicamente dos tipos de lectura, la realizada en voz alta y la silenciosa. Respecto al primer tipo, el lector no era precisamente el que leía, sino el que escuchaba, por tal motivo, los textos estaban hechos a manera de que su lucimiento y gloria fuera total al oralizarse. La segunda, poco utilizada; estaba enfocada a la escucha de una voz interior, una voz interpretativa como en el caso de los oráculos, famosos en los textos antiguos (Cavallo, 1998). Estas dos formas de lectura estaban marcadas por los usos y necesidades de una época pero, sobre todo son el parte-aguas que dan pie a teorías y estudios sobre el tema. Se puede suponer que existía interés en la comprensión de los textos.

Se cree que uno de los primeros en implementar una teoría sobre la lectura fue Dionisio de Tracia, quien vivió alrededor del año 100 a.C, en ella se reconoce que existen diferentes tipos de palabras, las cuales hacen que en los textos se pueda diferenciar tiempo, género y número. Esta teoría estaba encaminada a organizar la expresividad de las voces en el acto de leer. Fue muy importante ya que en esta época la lectura en voz alta era la que predominaba entre los sofistas quienes afirmaban que “toda lectura (*anagnosis*) individual o en presencia de un auditorio debe de ser una interpretación oral y gestual (*hipocrysis*) que se esforzará lo más posible por expresar el género literario y dar cuenta de la intención del autor” (Cavallo, 1998:37).

Svenbro (1998) expone que Apolonio de Díscolo podría considerarse un teórico de la lectura, pues, en el siglo II d.C., aportó toda una serie de tratados sobre los elementos del discurso, la redacción y concordancia en los textos, elementos que facilitaban la lectura, sus métodos proponían concentrar la atención en el título, autor, intención, unidad, estructura, y resultado de la obra

lo que implicaba un orden en la lectura. Las aportaciones de ambos autores llegaron a influir hasta la edad Media en donde aún eran vigentes sus enseñanzas.

En los siguientes siglos no hubo cambios determinantes en las prácticas, entre los años 1000 y 1500 prevaleció un nuevo modelo que tenía sus fundamentos en la *lectio escolástico-universitaria*, donde lo importante ya no era lucir las palabras en voz alta sino interiorizar y reflexionar en el contenido, la lectura se vuelve silenciosa, práctica que se dio primero en los monasterios y posteriormente fue retomada por los universitarios. Esta forma de leer representa la primera gran revolución de la lectura, que hace énfasis en el entendimiento de lo escrito, ejemplo de ello fue el uso dado al término analfabetismo, en los siglos XIV y siglos XV, era empleado no solo para los que no sabían leer, sino para aquellos que no entendían el texto si lo hacían en voz baja.

Los tipos de lectura se estaban diversificando; coexistían textos clásicos, libros dirigidos a los universitarios con contenidos especializados y unos textos en formatos pequeños con temas para lectores menos doctos pertenecientes a la aristocracia. Aún antes de la invención de la imprenta ya se habían realizado categorizaciones de los libros que eran copiados a mano, lo que realmente aportó el invento de Gutenberg fue que la producción aumentara en número y disminuyera en tiempo, sustituyendo a las copias manuscritas. Las coyunturas de la alfabetización guiadas por nuevas opciones religiosas dan acceso a nuevos lectores.

El siglo XVIII marcó el auge propiamente dicho de la lectura, los textos eran prácticamente devorados por aquellos que tenían acceso a ellos. La práctica de esta actividad ya exigía el entendimiento, para ese momento ya se exigía un examen crítico y exhaustivo.

Antes del siglo XIX la lectura estaba íntimamente relacionada con las evoluciones históricas, religiosas e industriales; al llegar al umbral del siglo XX el foco ya no estaba en lenguaje empleado en los escritos para enaltecer la lectura en voz alta, ni en la interiorización del texto para llegar a la meditación y al encuentro consigo mismo enfatizado en la lectura silenciosa, ahora había

que hacer énfasis en saber ¿qué pasa en el interior del individuo para que este pueda interpretar el texto y cómo facilitar este proceso? (Goodman en Ferreiro, 1997).

Los estudios y métodos enfocados en esta temática empiezan a darse a la par de los avances en disciplinas como la psicología, la lingüística y posteriormente de la sociología, como podremos observar más adelante.

Las primeras investigaciones relevantes con base en la psicología de que se tiene noticia son a principios del siglo XX, uno de los autores más importantes fueron los realizados en 1908 por Huey, quien consideró que “la lectura es esencialmente una búsqueda de significados y una actividad constructiva” (Ferreiro.1988:13) este investigador fue olvidado durante muchos años y poco retomado, pero se podría decir que en su teoría se encuentra la base de los estudios que han dado luz a este tema en la actualidad.

En los años veinte la aparición de nuevas teorías del aprendizaje y el intento de varios países de universalizar la escuela; hicieron que la lectura se convirtiera en tema central del currículo. El intento de universalizar la escuela de varios países, a la par del surgimiento de nuevas teorías psicológicas del aprendizaje proponen otras formas de enseñanza. El aprendizaje de la lectura se propone por medio de una tecnología sistemática, derivada del conductismo; la cual estaba basada en un vocabulario controlado y en el desarrollo de una jerarquía de habilidades, para tal efecto se crearon programas de enseñanza, libros y otros materiales asociados a estos nuevos conocimientos. Los test para medir desempeño y éxito en la lectura se volvieron imprescindibles (Goodman en Ferreiro, 1997; Alliende, 1993:26).

En las siguientes cuatro décadas aparecen dos tendencias que intentan explicar la lectura, estas marcaron radicalmente las formas de enseñanza:

La primera, considerada como la tradicional, señala que hay diferentes niveles de comprensión, en donde las habilidades requeridas están ordenadas jerárquicamente, este enfoque considera que el significado se obtiene única y exclusivamente del texto. Esta teoría tuvo una amplia aceptación en los años cuarenta; proponía que existen cuatro jerarquías básicas que representan

diferentes niveles de comprensión; el reconocimiento de palabras, la comprensión, la reacción o respuesta emocional y la asimilación o evaluación (Garduño.1996:10).

La segunda tendencia aparece a finales de los años sesenta, se ve marcada por la fusión de la lingüística y la psicología cognitiva (psicolingüística); la primera ocupándose de la estructura y función de los textos y la segunda proporcionando bases para comprender como se construye el pensamiento. En este enfoque los aportes de Piaget son retomados para explicar la capacidad del individuo para sustituir por símbolos, signos e imágenes la realidad concreta lo que constituye la condición del pensamiento, este teórico afirma que las experiencias recibidas modifican la estructura del conocimiento, se acomodan y se integran como parte de las estructuras mentales del individuo (Ferreiro, 1999). Otro de los teóricos que influyeron en el estudio de esta temática bajo esta concepción fue Vigotsky (1995) quien señala en sus postulados que el lenguaje es una herramienta para apropiarse del mundo y que la construcción del pensamiento depende de su internalización, destaca la influencia de las condiciones socioculturales de la vida en el desarrollo de los procesos psíquicos (Pansza, 1982), bajo estas concepciones, se logró un avance notable en los estudios que trataban de explicar las implicaciones de la lectura pero aun así, se siguió dando más peso a los métodos de enseñanza en los que prevalecía la decodificación.

Ante estos cambios el foco de interés ya no fue solamente lo escrito, se reconoció que la acción de leer implica procesos cognitivos, características físicas, conocimientos lingüísticos y factores sociales. Se inicia el estudio e investigación desde otra perspectiva dando énfasis en un enfoque constructivo o interactivo, en el cuál se considera a la lectura como un proceso global (Garduño.1996:10).

Así pues, estamos de acuerdo que “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevo sentido a esos verbos” (Cassany,2008:59), complementándose cada día con nuevos conocimientos y teorías que van dando respuesta a necesidades específicas lo cual se ha visto reflejado en su enseñanza.

1.2 Hacia una definición de lectura.

La dificultad al tratar de definir a la lectura radica en que cada lugar, cada época y cada situación en la cual se realiza es distinta, tanto por los usos que se le da, como por la intención del lector. En algún momento de la historia de la lectura lo importante era resaltar el mensaje de manera oral, posteriormente los textos fueron objeto de reflexión, en otros casos la recreación era la finalidad; variadas y cambiantes necesidades hicieron de esta práctica una actividad polisémica y polifacética.

Smith (1995) expresa que en algunos casos, para llegar al entendimiento de los conceptos es mejor describir el término que definirlo, este es el caso de la lectura, investigadores y teóricos del tema se han valido de tal premisa para aproximarse de una manera más acertada al tema.

En el apartado anterior pudimos observar que la psicología y la lingüística son los dos campos de conocimiento que tradicionalmente se han interesado en la investigación de esta temática tan común y a la vez tan compleja. Poco a poco nuevos estudios en sociología, pedagogía, antropología e incluso historia se han sumado a profundizar y construir una o varias explicaciones, ha sido por medio del trabajo multidisciplinario; entendido como la participación de especialistas de diferentes áreas donde cada uno aborda el objeto de estudio desde su especialización, e interdisciplinario donde cada una de ellas ha aportado sus propios esquemas conceptuales y sus métodos (Alvarado, 2001) que nos podemos aproximar a una definición de la lectura.

En la actualidad el término lectura está configurado por diversas áreas de estudio, cada una ha contribuido desde su perspectiva a acercarnos al entendimiento de este proceso. Las concepciones más destacadas por los teóricos que explican en qué consiste la lectura son tres: la lingüista; la psicolingüista y la sociolingüista.

La primera, está relacionada al campo de estudio de la lengua, de sus teorías gramaticales y discursivas. Según este enfoque el significado esta en el texto, en la decodificación; saber traducir los signos a un significado.

La psicolingüística parte del campo de la psicología, de la orientación cognitiva, los especialistas de este enfoque plantean que la lectura requiere rellenar huecos, leer no solo requiere conocer el léxico y la gramática de las palabras sino darle un sentido con nuestra aportación personal.

La sociolingüística es una fusión entre la sociología y la lingüística las cuales se complementan. Parte de la premisa que para leer se requiere desarrollar los procesos cognitivos necesarios para construir los significados y es necesario conocer el léxico y la gramática de las palabras pero, además, este enfoque se centra en que el significado se origina en la comunidad cultural a la que pertenece el autor y su lector, resaltando que la lectura es una práctica versátil que varía en cada contexto, disciplina y comunidad (Cassany.2008).

Como podemos observar no hay una sola definición de lectura ya que ésta es el resultado de múltiples factores y necesidades.

Para explicar de la manera más clara posible a que nos referimos cuando hablamos de lectura retomaremos algunas de las definiciones de los estudiosos en el tema:

Alliende (1993) expone de manera muy acertada, que ésta es la única actividad que constituye a la vez, materia de instrucción e instrumento para el manejo de las otras fases del currículum; en los primeros años de escolarización el docente se dedica a la enseñanza de la lectura, siendo tema central en los programas de estudio, posteriormente, al ingresar al alfabetismo se lee para aprender; convirtiéndose en una herramienta que nos va a acompañar a lo largo de nuestra formación en la escuela, en la vida laboral y en la profesional. Cualquier materia, cualquier área o campo de estudio requiere de la lectura para tener acceso a nuevos discernimientos.

Por este motivo la práctica de la lectura no es tarea fácil, ya que ésta encierra diversas características y requiere dominar una serie de habilidades que se van desarrollando a razón de ejercitarla. Independientemente del tipo de texto al que nos enfrentemos la lectura es una actividad que se emprende con propósitos definidos e implica atención, motivación, aprendizaje y memoria, implica comunicarse con alguien que quiso transmitir un mensaje a través de la

expresión escrita, en otras palabras, significa entender lo que ese alguien quiso decir.

Toda lectura es una reinterpretación del texto, cada lector vuelve a crearlo, y esto es lo que lo hace un proceso dinámico y en desarrollo permanente. Sarmiento (1995) y Carlino (2005) coinciden en que el lector debe cooperar con el texto, debe de reconstruir un significado que sea coherente con éste, poner en relación las distintas pistas informativas y el conocimiento de que dispone para que con ello pueda desarrollar el pensamiento y modificar sus estructuras, procesos y habilidades mentales.

El conocimiento al que podemos acceder por medio de la lectura “tiene como fondo el pasado de cada lector, conformado por obras leídas, opiniones personales, conversaciones, acceso al contexto de la producción, todas esenciales en la construcción de sentido de cada lector particular” (Cassany, 2008:6). No olvidemos que la lectura se asume como un componente de la sociedad y como tal se asume producto de ésta.

Retomando lo anterior, elaborar un modelo mental de acuerdo con la fuente, requiere de habilidades lingüísticas para decodificar, operaciones cognitivas que nos permitan acceder a la comprensión del texto, además poner en juego habilidades actitudinales como la disposición, la necesidad y el interés.

Si leer es reconstruir el sentido no debemos perder de vista que el significado no está en lo impreso, ni en la vista; la lectura comprende la interacción de varios factores; una serie de operaciones parciales que a la vez son un solo proceso, el cual nos evocaremos a explicar más ampliamente en el siguiente apartado.

1.3 La lectura como proceso.

Con todos los aportes que ha tenido el campo de la lectura a través del tiempo no se le puede concebir de otra manera sino como proceso; entendido como un conjunto de fenómenos activos y organizados en el tiempo. Goodman (2006) y Nogueira (2003) sugieren que es una actividad compleja y plural en donde se tiene que pasar por una serie de subprocesos que hacen un todo.

Si se quiere ofrecer una definición simplificada, podríamos decir que leer es solamente decodificar y comprender, pero, para satisfacer completamente estos dos pasos se requiere desarrollar una serie de actividades intermedias (Smith, 1995).

Desde el siglo XIX se han llevado a cabo estudios en torno a esta temática, pero es a partir de los años cincuenta que toma relevancia la idea de que para poder llevar a cabo eficientemente este proceso, se requiere de ciertas características del lector.

Algunos autores no incluyen como parte de los subprocesos el neurofisiológico obviando su existencia pero, de acuerdo con Smith (1995) y Nogueira (2003) el primer acercamiento a la lectura es por medio del aspecto físico ya que leer es un acto observable que evoca facultades del ser humano, estos autores apuntan que la decodificación requiere en una primera instancia del aparato visual² y de las funciones apropiadas del cerebro para llevar a cabo el análisis de la lectura.

Respecto a la vista, podemos decir que esta solo es el canal de entrada al cerebro pues, es este el que realizará el resto del trabajo. Aunque pareciera algo sabido, mientras el texto sea más claro en su forma física (tamaño de letra, forma, claridad, etc.) el lector podrá acceder a él fácilmente.

Sarmiento (1995) explica que la psicología asume a la lectura como un proceso cognitivo que a su vez se encuentra fraccionada en subprocesos que el lector va realizando mientras avanza en el texto, en ellos se incluyen la atención, la autorregulación y la memoria; factores que pertenecen a la comprensión, la cual se explica ampliamente en el siguiente capítulo. Según este enfoque, para abordar el texto se tiene que llevar a cabo antes que nada una decodificación de las palabras para lo que se requiere en primer plano atención y autorregulación. Al mismo tiempo que el lector decodifica los signos intenta comprender su significado, la conversión de las palabras a elementos de significación supone un importante esfuerzo de abstracción para poder integrar

² Cabe resaltar que el aparato visual es referido como el medio del cual el cerebro se sirve para tener acceso al texto. En casos muy específicos, por ejemplo el de los invidentes, que por medio del tacto identifican signos que representan las letras, este sería el medio del cual el cerebro se sirve para acceder al texto.

la información, reconstruirla e interpretarla. Entre los subprocesos se encuentran lo afectivo, lo comunicativo y lo social:

-Lo afectivo se refiere a las intenciones y propósitos que nos llevan a leer, a acercarse al texto, esto va a determinar que tan comprometidos estemos a poner en acción los procesos cognitivos.

-El proceso comunicativo, se refiere a las formas de lenguaje y a la construcción social de significados y de intercambio. Este va más allá de la sola forma de hablar o de expresión del texto, tiene que ver con la manera en que se ve el mundo, las palabras e ideas en común que puedan tener los lectores, lo cual va a incidir en su reinterpretación, además para que se pueda llevar a cabo la transmisión e intercambio en los canales de comunicación se necesita la participación por lo menos de escritor, y lector.

-El proceso social está íntimamente relacionado con el anterior, ya que, como pudimos observar en el primer apartado, en cada época la función que ha tenido esta práctica es distinta y determina la interpretación que se le da al texto.

Una de las aportaciones de los lingüistas ha sido incluir y explicar el proceso argumentativo, que hace hincapié en la finalidad de los textos al ser escritos, señala que por medio de la estructura se muestra el punto de vista del autor, que busca convencer; el trabajo del lector es tomar una posición ante el texto, para que esto se lleve a cabo requiere de los otros subprocesos antes mencionados.

Como podemos observar entender a la lectura como un proceso, para construir una explicación lo más acertada posible, debemos retomar las teorías más importantes que han surgido respecto al tema: La teoría semiótica o lingüística que hace énfasis en la interpretación de signos, la de la psicología cognitiva que resalta las operaciones mentales que se ponen en juego al leer, la de la historia social que ve a esta práctica condicionada y orientada por las ideas y finalidades de los distintos grupos en que se encuentra inmiscuida (Narvaja, 2002) y la de la psicología social que hace hincapié en las representaciones

sociales de los grupos formados en cierta sociedad, esta última está íntimamente relacionada con la anterior.

Así pues, la lectura es un proceso semiótico, cognitivo y social, que implica tener las herramientas físicas y cognitivas necesarias para que el individuo sea capaz de identificar signos, transformarlos a lenguaje, descifrar el código del mensaje y captar su significado el cual estará determinado por su historia de vida, conocimientos y necesidades personales y sociales.

A todo esto debemos sumarle que no todas las lecturas son iguales ni, como se señala anteriormente, tienen la misma finalidad, cada una cumple o trata de cumplir con una misión determinada y requiere de habilidades igualmente específicas.

1.4 La lectura académica.

Los apartados anteriores tratan de proporcionar las características generales de la lectura, intentan adentrarnos a los conceptos mínimos necesarios para entender este proceso. Como podemos darnos cuenta leer no es un acto sencillo cada época marca las formas de entender e interpretar; cada lugar y cada comunidad imprime en el texto lo que considera relevante; las disciplinas cada vez más especializadas exigen el dominio de ciertos conocimientos y la inmersión en un lenguaje acorde a ellas.

Aún en el mismo contexto, el propósito y funciones de lectura no es siempre el mismo, algunas veces se realiza solo con la finalidad informar o prevenir, otras ocasiones se utiliza en su forma interaccional, es decir, para convencer o invitar a consumir algún producto como es el caso de los anuncios publicitarios. Leer las etiquetas de las medicinas o algún manual nos lleva a utilizar la lectura instrumental. La lectura de historietas o reseñas de películas pertenecen a lo que Cassany (2002) llama prácticas vernáculas; estas se realizan en el ámbito privado y se rigen por reglas que son conocidas en la vida diaria de las personas.

Tradicionalmente en el contexto escolarizado, se realizan otro tipo de prácticas lectoras, Lerner (2001) apunta que la función (explícita) de la institución escolar es comunicar saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones; lo

que marca una finalidad diferente al acto de leer. La escuela en un primer momento, nos acerca al mundo letrado, teniendo como meta inicial decodificar, cuando ya se ha adquirido esta habilidad de descifrar los textos, de entender la representación de palabras y frases por medio del signo escrito; se da paso a otra fase: al aprendizaje de nuevos conocimientos por medio de la lectura, que a partir de ese momento se convierte en una herramienta que hará de puente para pertenecer a una comunidad escolar, llamémosle también comunidad de lectores, entendida como un grupo de personas que realizan esta actividad y persiguen un fin similar.

Hablar de lectura en la comunidad de lectores, es hablar de los textos escritos, cada nivel educativo requiere de diferentes textos, mientras más avanzamos en el, las lecturas utilizadas se van haciendo más especializadas y específicas.

Acceder a nuevos conocimientos por medio de la lectura en niveles superiores nos lleva a realizar otro tipo de práctica: la lectura académica, Teberosky (2007) indica que la lectura académica tiene características específicas desde el nacimiento mismo de los textos, característica esencial es que el emisor o escritor es un miembro de la comunidad académica que tiene un registro formal, no coloquial ni cotidiano. El contexto y el área de conocimiento imponen cánones decidiendo que es apropiado y que no, la finalidad del discurso es conocer y persuadir pero con argumentos fundamentados en conocimientos reconocidos.

Los textos académicos tienen en sí mismos una estructura propia que hace que su lectura sea diferente a la vernácula o coloquial. Uno de los rasgos principales los encontramos en las partes materiales que los segmentan (párrafos, notas a pie, diagramas) y una tipografía más o menos establecida por la comunidad académica de la que se derivan. Dentro de la estructura también podríamos incluir la intertextualidad³, clásica en los textos académicos modernos.

En cuanto al contenido, es un razonamiento, un estudio empírico, una experimentación, revisión teórica; se ocupa la argumentación y la explicación

³ La intertextualidad se refiere a las citas de otros autores que se retoman para dar sustento a los trabajos escritos.

del porque de un hecho, de la causa o motivo de algo. El tipo de audiencia a la que es dirigida este tipo de lectura es distinta, ya que su contenido se refiere a entidades, conceptos e ideas y por lo tanto, se usan términos técnicos, terminología de un campo de conocimiento⁴ que impone gramáticas de recepción a su comunidad de lectores así; el lector requiere tener ciertos conocimientos compartidos con el escritor para poder acceder al texto, entre mas familiarizado se esté con ellas más fácil será el acceso.

La lectura académica se lleva a cabo cuando lo que se lee es un “conjunto de conocimientos avalados de una comunidad específica que integra un dominio específico, y que requiere conocimientos y habilidades específicas” (Jiménez, 2004:28) ya que cada grupo o área de conocimiento difieren del resto y posee sus propios rasgos.

Este tipo de lectura es pues, herramienta de acceso a los aprendizajes; su complejidad radica en la especialización de cada campo de estudio que ha llevado a que los esquemas de pensamiento sean distintos de un dominio a otro. Cada entidad artística, literaria o científica se dedica a la difusión de la cultura y la ciencia; estas producen textos que se derivan de un contexto, de una comunidad discursiva en particular; muchas veces en respuesta a otros textos de los que se nutren y a los que responden. Estas características específicas les dan un status formal y serio, es decir, los convierten en textos académicos.

Fernández (2004) señala que a pesar de que esas lecturas son usadas en el ámbito escolarizado para enseñar y aprender gran parte del conocimiento de los textos se da por sabido ya que están dirigidos a colegas, autores y lectores que por su formación comparten modos de pensamiento y formas de argumentar y exponer.

Carlino (2005), Nogueira (2003) y Castelló (2007) están de acuerdo que la lectura académica tiene que ver con los estilos, estructuras y lenguajes específicos de los campos de conocimiento que le son propios pero, señalan

⁴ La diferencia de la palabra y el término es que la segunda se usa de manera rigurosa en cada disciplina. Es una representación que tiene un sentido preciso.

que además, las comunidades generan expectativas entre sus miembros, es decir, esperan que las personas se atengan a los modos de usar el lenguaje en su seno, acorde a ciertos valores y supuestos epistémicos, estos autores agregan los que en las Ciencias Sociales y Humanas se encuentra otra complejidad, la de las normas y convenciones, ya que estas, a diferencia que en las comunidades científicas son más abiertas y menos específicas⁵ tanto por la diversidad de temas, clases de textos, propósitos y destinatarios como por las reflexiones y contextos en los que se lee y escribe.

El ámbito académico imprime las características ya antes citadas y de acuerdo a ellas sus integrantes se comunican; dando como resultado los modos de indagar, de aprender y de pensar en cada área de estudio.

Como podemos apreciar este tipo de lectura se encuentra en un nivel que va más allá de las formas básicas de leer, en donde la decodificación y la repetición resultan algunas veces eficaces para acceder al contenido, pero, leer no significa solamente comprender e interpretar, además requiere, como Cassany (2008) indica, concebir el acto dentro de una comunidad de lectura en donde se practique y se acceda a conocimientos propios de cada disciplina.

Se podría decir entonces que; acceder a la lectura académica equivale a acceder a una comunidad de práctica en donde las personas por su propia formación tienen algunas características en común que les facilitan entenderse entre ellos y para que esto se pueda llevar a cabo requieren compartir contextos cognitivos, es decir, conocimientos previos de un nivel similar que les permitan entender términos, ideas o nociones; para que de esta forma puedan interactuar entre sí y desarrollar rutinas comunicativas que incluyan un repertorio propio de palabras y géneros discursivos que vayan constituyendo su identidad, esto no quiere decir que los miembros de la comunidad tienen que ser iguales, pues resultaría imposible, pero sí que, entre más conocimientos en común se tenga más fácil será la adhesión a ella y mantenerse dentro.

⁵ Según Carlino (2003) y Castelló (2007) resulta más complejo transmitir normas y convenciones en las Ciencias Sociales y Humanas porque no hay demasiada tradición en explicitar lo que se espera como en los textos científicos.

La lectura académica exige contextualizar, analizar, interpretar y reinterpretar, conectar la nueva información con la ya antes adquirida, estar inmerso en un debate compartido y cumplir con las expectativas de una comunidad de práctica.

Mientras más nos acercamos a los niveles superiores de estudios es irremediable enfrentarse a este tipo de lectura para tener acceso a nuevos conocimientos.

1.5 La lectura académica en la universidad.

La lectura académica en la universidad significa reconocer saberes previos, complementar y adquirir nuevos conocimientos y nuevas formas de leer. Carlino (1985) reconoce que leer en la universidad enfrenta a los alumnos a nuevas culturas escritas correspondientes a los distintos campos de estudio; son nuevas formas discursivas emanadas de las comunidades académicas.

Para tener claridad de lo que difiere la lectura académica en el nivel superior de otras haremos un paréntesis para señalar cuál es la función de la universidad y que entendemos por comunidades académicas.

Se entiende como educación superior a todas las Licenciaturas (incluidas las ingenierías), maestrías, especializaciones y doctorados que se cursan después de la educación media superior. Este nivel de estudios implica especialización en un campo específico de conocimiento. Debemos tener en cuenta que en la actualidad las universidades deben cumplir con un papel fundamental, de acuerdo a Pérez (1990), su objetivo básico es la generación de conocimiento, la transmisión a través de la docencia y su difusión entre la sociedad. Lo anterior implica un alto compromiso social para formar profesionales que busquen el tanto el bienestar social como el individual. Se sabe que son las instituciones educativas las encargadas de transmitir los conocimientos relevantes, pero estos, están definidos por las exigencias de cada sociedad.

Parte fundamental para la generación de conocimiento son las comunidades académicas, están formadas por grupos de investigadores, docentes y personas que se dedican a la difusión de la cultura y que cuentan con un

reconocimiento por parte de alguna institución educativa. Los conocimientos respaldados o generados por esta comunidad tiene validez en el área de conocimiento a la que estén inscritos, por lo tanto la influencia que ejercen en la construcción de nuevos saberes es parte modular de lo que se transmite en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Narvaja (2002) refiere que la lectura es una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria, los estudiantes en este nivel se enfrentan a textos con relación a sus carreras que tienen una especificidad que las diferencia de las que se realizan en otros ámbitos; lo que significa uno de los mayores obstáculos que debe sortear el alumno que inicia sus estudios superiores.

A lo largo de este capítulo hemos conceptualizado a la lectura como un proceso que engloba varios subprocesos, explicación que es parte sustancial para entender la complejidad que adquiere la lectura en la universidad, ya que, es en este nivel de estudios que se requiere que el proceso lector sea lo más completo posible, pues, vislumbramos que en este nivel, más que alguno anterior, se exige se analicen y expliquen los autores abordados.

Se señaló anteriormente que los textos a los que se enfrentan los alumnos en la universidad diferían de otros tanto por su contenido como por su estructura, de acuerdo a estudios incrustados en la lingüística en el nivel superior se apela fundamentalmente a la capacidad reflexiva del lector enfrentándolo a un discurso escrito generalmente explicativo o argumentativo.

Carlino (2002) enfatiza que hay que hacer la distinción entre leer en la universidad y en los niveles educativos iniciales o medios; ya que en los segundos los conocimientos sugeridos por los textos son acabados o poco debatibles, en cambio en los primeros se proponen distintas perspectivas de un mismo fenómeno.

Otra particularidad de la lectura universitaria es que ella requiere profundizar en área específicas lo que conlleva muchas de las veces leer textos antiguos que requiere de un trabajo de contextualización profundo para su entendimiento; por esto la importancia de entender que la lectura ha servido para fines

diferentes a través del tiempo: lo que se resalta de manera general en el primer apartado de este capítulo.

Dependiendo del área de conocimiento a la que se pertenezca difiere la cultura escrita pero, no es distinta al interior de cada una de ellas. Otra de las características o particularidades de la lectura académica en el nivel superior es que la institución impone hablar adecuadamente sobre los saberes que la universidad produce, admite y reproduce. La exigencia representa que todo especialista debe saber lo esperado y lo vigente en la disciplina a la que se dedica; “las demandas de la universidad impone a sus miembros no solamente que hagan propio lo que en ella se diga también que lo haga en los modos que ella determina” (Nogueira, 2003:3). Además la lectura académica en las universidades está determinada por demandas intrínsecas de cada institución y de cada área de conocimiento; sea una disciplina científica o humanista, se rigen por el conocimiento que el grupo de académicos especializados en cada campo considere válido y digno de perpetuar y transmitir.

Lo anterior implica que llegar a la universidad, no solo demanda, como ya se indicó, habilidades básicas de lectura, significa un nuevo reto que requiere adherirse a una nueva comunidad discursiva, practicar rituales de legitimización y aceptar las instancias institucionales (Narvaja, 2002).

Como hemos podido observar, la lectura es un proceso complejo que depende de distintos factores tanto físicos, como cognitivos y sociales. Las prácticas por medio de las cuales se ha llevado a cabo a través de la historia de la humanidad han variado considerablemente y han repercutido en las formas de interpretación de los textos, por consiguiente, la importancia de entender el papel que juega el momento histórico en que se lee y al que pertenece el texto.

La aproximación a la lectura académica que se presenta, resalta la complejidad de la temática pero resulta insuficiente si no se aborda la comprensión lectora, pues de este proceso depende que la lectura sea una verdadera herramienta que facilite el acercamiento y apropiación de los conocimientos.

Existen teorías provenientes de diferentes disciplinas que proponen explicaciones respecto a cómo y qué factores intervienen para que la

comprensión se lleve a cabo, con base en estas teorías, se han formulado propuestas que apuntan a estrategias que se usan o se pueden utilizar en el ámbito de la lectura, específicamente en la lectura académica; en el siguiente capítulo ahondaremos al respecto.

CAPITULO II ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA TEXTOS ACADÉMICOS.

En este capítulo se exponen algunas de las principales teorías sobre comprensión lectora que consideramos básicas para entender este proceso; posteriormente se definen las estrategias utilizadas para la comprensión de textos, especialmente las enfocadas a textos académicos; finalmente se reseñan las estrategias que comúnmente se utilizan en el ámbito universitario, recomendadas por algunos autores e investigadores; incluyendo las que los profesores podrían llevar a cabo.

2.1 La comprensión lectora.

Para algunos autores no es posible hablar de lectura si no existe comprensión, saber leer es “comprender lo que se descifra, es traducir el pensamiento, ideas, emociones y sentimientos, un pequeño dibujo que corre a lo largo de la línea” (Núñez, 1999:27). *Comprender* significa abarcar, ceñir, rodear, entender, percibir, contener e incluir. En consonancia a esta definición; la comprensión de la lectura conlleva todas o algunas de estas acciones (Diccionario Enciclopédico Larrousse, 1998).

2.1.1 Principales teorías.

En la literatura consultada encontramos que el interés sobre la comprensión lectora toma auge apenas en la segunda mitad del siglo pasado, es a partir de los años sesenta que diversos estudiosos proponen las teorías que sentaron las bases de los estudios actuales.

Las investigaciones reportan que en los últimos 50 años se han realizado diversos estudios que explican el proceso de comprensión lectora, cada uno desde una óptica muy particular dependiendo del enfoque al que se apegue.

A continuación presentamos un esbozo de los estudios que consideramos más pertinentes para la finalidad de nuestro trabajo⁶: el principal es el llamado *modelo estratégico o condicional* propuesto por *Van Dijk*, el cual ha sido base

⁶ Clasificación tomada de Parodi (2005).

de explicación en este ámbito, otras teorías retoman los postulados de este teórico y construyen su propia explicación brindando nuevos elementos que complementan la explicación, a los cuales daremos referencia brevemente.

- El modelo estratégico o condicional de Van Dijk⁷ surge en 1978, esta teoría en un principio pertenecía al campo de la psicolingüística, pero poco a poco se trasladó al área psicosociolingüística, ya que no solo incluía aspectos de la psicología y la lingüística, también consideraba la interacción social del lector. Esta teoría descansa sobre dos supuestos básicos: el cognitivo y el que se refiere al contexto.

El cognitivo, se refiere a lo que el lector construye a partir de sus conocimientos; a una representación mental de su comprensión del texto. Van Dijk explica que el lector va construyendo la base de texto, con las letras, las palabras, los enunciados; lo que él llama micro-estructuras, a partir de estas edifica macro-estructuras. Las macro-estructuras “definen el significado de las partes de un discurso y del discurso completo con referencia a los significados de las frases individuales” (Van Dijk, 1993:37), son representaciones semánticas que muestran el tema o idea global del texto. Cómo es que se realiza el proceso depende además, del objetivo que se tenga al realizar la lectura y de la estructura del texto a leer, es decir, los datos internos activan los datos externos.

El otro supuesto se refiere a la situación y a un contexto sociocultural específico, respecto a esto, Parodi (2005), indica de manera muy acertada, que el procesamiento del texto se construye en un evento psicosocial que trasciende a lo cognitivo, ante esto, retomamos las ideas expresadas en el capítulo I, en donde se indica que los conocimientos del lector no son los únicos determinantes en la construcción del significado del texto.

⁷ Una publicación más actual (1993) de Van Dijk explica que este aporte está basado en “la teoría lingüística [que] trata de los sistemas de la lengua natural (estructuras reales o posibles, su desarrollo histórico, diferenciación cultural, función social y fundamento cognitivo (...)). Tales sistemas se hacen explícitos normalmente como sistemas de reglas convencionales (son compartidas por miembros de la comunidad lingüística). El que las cláusulas o las oraciones puedan combinarse con pleno significado dentro de una oración o de un discurso depende de una interpretación en lo que está implicado el conocimiento convencional del mundo (Van Dijk, 1996:33), es decir; texto y contexto

Otro concepto que aporta Van Dijk es el de superestructura con el cual el teórico hace referencia a la organización del texto o estructura retórica del mismo, estas se pueden definir como los tipos de géneros discursivos, por ejemplo, los textos expositivos o científicos tienen un esquema organizativo donde se establece el orden global y se componen por una serie de categorías. La importancia de las superestructuras radica en que proporcionan una especie de molde para construir las macro-estructuras; reconocerlas permite al lector construir inferencias⁸.

-Un modelo que complementa el anterior es el integral de comprensión lingüística, aparece a finales de los sesentas, fue propuesto por Peronard y Gómez Macker en sus postulados integran la visión antropológica del lenguaje y del humano trascendente y dualista (Parodi, 2005).

Estos autores integran en su modelo componentes lingüísticos, cognitivos, sociales, biológicos y afectivos, enfatizando que no se debe olvidar el sustrato fisiológico del cerebro. En sus aseveraciones reflejan la importancia que dan al “yo”; al hombre como ser consciente de sí mismo; proponen que la comprensión solo se produce cuando resulta comunicable por lo menos para sí mismo, cuando el yo personal revela que ha comprendido lo que resumen en una frase “el hombre habla y comprende y sabe que comprende” (Peronard y Gómez en Parodi, 2005:40).

- Otro modelo, aunque menos trascendente, brindó algunos elementos importantes para la comprensión lectora fue llamado teoría constructorista y fue propuesto por Graesser en 1984, es sumamente parecido a lo que plantea Van Dijk pero, su aportación radica en conceder importancia a las fuentes de información, los objetivos del lector y el conocimiento previo que este tenga sobre el tema, factores que guiarán a la comprensión.

- El modelo, llamado *de construcción e integración* que sale a la luz en 1988; plantean dos fases para alcanzar la comprensión: una de integración y otra de construcción, en ella se recalca que el cerebro es quien produce todos los

⁸ “Las inferencias se definen como un proceso cognitivo por el que el lector adquiere información nueva basándose en la interpretación del texto o discurso como un todo y teniendo en cuenta el contexto (...)” (González, F., 2004:23).

significados conocidos o asociaciones de una palabra en particular, es decir, las palabras más importantes de una oración generalmente el verbo, sujeto, y sustantivo, crea una proposición; luego, durante el proceso de integración es el cerebro quien capta el significado correcto en función del contexto (Dover, 2011).

Los anteriores planteamientos guiaron las investigaciones de la época y aún hoy día siguen siendo considerados, aunque no hay una teoría única, podemos encontrar ciertas coincidencias en las propuestas que nos ayuden a plantear una explicación sobre el proceso.

Las investigaciones han ido en dos líneas principalmente, una de ellas se refiere a los procesos durante la lectura (o en línea), tratando de responder a la pregunta ¿qué sucede en el lector mientras lee?, con la finalidad de encontrar respuesta a esta interrogante se crearon textos artificiales llamados textoides, por medio de estos se manipulan algunas variables que se incluyen en la comprensión.

La segunda línea apunta a los procesos una vez terminada la lectura; en estos estudios se intenta coordinar predicciones generadas por las teorías, los modelos y las hipótesis, datos aportados por los protocolos de pensamiento y mediciones conductuales que evalúan el tiempo de procesamiento. Las investigaciones bajo esta óptica han sido severamente criticadas por algunos autores, ya que consideran, que los textos deben de ser naturalistas donde se logre revelar características, estructuras, recursos, significados y procesos de comprensión del discurso en la realidad cotidiana (Parodi, 2005).

Ante esto, formar un solo concepto de comprensión lectora resulta poco acertado, pero, a partir de los planteamientos de diversos teóricos trataremos de acercarnos a su significado.

La lectura “es el resultado de la construcción de una representación mental del significado del mismo; supone la transformación de los signos lingüísticos en mentales” (García, 1995:3). Los signos de escritura; las letras, las palabras y frases solo tienen sentido si son cargados de un contenido de pensamiento.

Alliende (1993), Núñez (1995), Parodi (2005) y otros, ven a la comprensión como un nivel u operación parcial del proceso lector. Proponen que en la lectura existen dos niveles, en el primero, se desarrolla la decodificación o capacidad de identificar un signo gráfico, lo que algunos llaman acceso léxico y que tiene que ver con el reconocimiento de los signos escritos y su transformación al lenguaje oral, para que esto se lleve a cabo se obvia en la necesidad de conocer el código y un segundo nivel, donde se accede propiamente a la comprensión, este a su vez se divide en dos subniveles:

- 1) La comprensión de las proposiciones del texto, que se dan a partir de elementos textuales (información suministrada por el texto mismo) y el conocimiento almacenado en la memoria del sujeto, este nivel junto con el acceso léxico se conoce como microprocesos. No nos damos cuenta de lo que hacemos a menos que surja un obstáculo.
- 2) El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Este nivel ha de ser consciente no automático (macroprocesos). Los macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que tiene el sujeto sobre el mundo basándose en las experiencias que tiene almacenadas en la memoria. (Vocabulario y los esquemas disponibles en la memoria, además el conocimiento general de la estructura del texto) (Vidal-Abarca, 1991: 21).

Como podemos observar los términos introducidos por Van Dijk son retomados por autores más actuales.

Vidal-Abarca también realiza una propuesta que consiste en agrupar en tres a los enfoques más relevantes que explican la comprensión lectora: uno al que le llama *abajo-arriba*, en donde la información proporcionada por el texto es lo esencial. Otro al que denomina *arriba-abajo* desarrollado por Smith y Goodman, en el que se propone que la lectura está dirigida por los conocimientos sintácticos y semánticos del sujeto.

Finalmente encontramos *los modelos interactivos* que se refieren a la representación significativa que va formando el sujeto de lo que va leyendo; esta teoría expone que el lector forma expectativas y en medida que estas se confirman se accede a la comprensión del texto.

Esta y otras clasificaciones hacen que muchas de las veces nos confundamos en torno a esta temática pero, la revisión de la literatura respecto a la comprensión lectora revela que hay muchísimos estudios realizados desde diferentes enfoques y que cada uno ha contribuido y dado luz sobre el tema. Por lo tanto, para los fines de este trabajo, se eligieron dos orientaciones consideradas las más adecuadas para explicar este proceso.

2.1.2 Orientaciones sobre comprensión lectora.

Retomando las propuestas de Martínez (1997), Sarmiento (1995); Smith, 1995 y García (1995) trataremos de construir una sola explicación, estos teóricos se enfocan principalmente en dos orientaciones, las que se sitúan desde la perspectiva del lector y sus esquemas de conocimiento previo; y las que ponen énfasis en la organización estructural del texto:

1) Esquemas de conocimiento previo.

La que se sitúa desde la perspectiva del lector y sus esquemas de conocimiento previo es una orientación básicamente psicológica que explica cómo es que el lector construye significados.

Para entender esta propuesta debemos acercarnos al significado de “esquema”, entendido como las teorías que posee cada persona de lo que significa cada palabra. Todos tenemos diferentes formas de interpretación de las cosas; cada situación, cada actividad, cada cosa van integrándose a la mente y construyendo y reconstruyendo la forma de pensar en la vida; forman el conocimiento previo que las personas tenemos del mundo.

Martínez (1997), Sarmiento (1995) y Smith (1995) coinciden que un esquema, también llamado marco de interpretación, es una unidad conceptual compleja. Son paquetes de conocimiento estructurado, más o menos estable, que orientan la comprensión y la búsqueda de la nueva información. Existen diferentes tipos de esquemas los cuales se pueden clasificar en visuales, situacionales, sociales y de dominio.

Esquemas	visuales	situacionales	sociales	de dominio
Hacen referencia a	lo que podemos ver, apreciar	acciones que tenemos estereotipadas	lo que se valora en cada sociedad, en cada momento histórico.	la estructura de los textos
Permiten	agrupar a los objetos según sus características	construir ideas generales de las cosas o situaciones	jerarquizar de acuerdo a lo que nos parece más importante	identificar si la lectura es una narración, un cuento, una novela o una investigación científica, etc.
Dependen	de lo que conocemos físicamente	de las experiencias o información previa	de lo que aprendemos y consideramos ético o adecuado	del nivel de conocimiento que se tenga de los textos
Por ejemplo	<i>perro:</i> Pensamos en un animal de cuatro patas que ladra o en un peluche	<i>vacaciones:</i> Podemos pensar en descanso, playa, bosque o alberca, etc.	<i>escolaridad:</i> conocimientos o status social o medio para tener dinero...	<i>Informe de investigación (Tesis), Novela: "Cien años de soledad".</i>

Tabla 2.1. Tipos de esquemas.

Elaboración propia. Basado en: Martínez, 1997; Sarmiento, 1995 y Smith, 1995

Los esquemas controlan la comprensión, cuando se realiza una lectura se juntan y se activan dando significado al texto.

En otras palabras, desde esta perspectiva, llegar a la comprensión de la lectura requiere que el cerebro vaya hilando toda la información que tenga: sea visual, situacional, social, de autoconcepto y/o de dominio, que tienen que ver con el conocimiento previo que se tiene del mundo, las situaciones en que se desarrollan sus actividades, la forma de comportarse y los conocimientos que se posea sobre la organización semántica y esquemática de los textos. Por lo tanto, según los esquemas que cada individuo posea será lo que interprete y entienda del texto.

Bajo este enfoque, la comprensión es un proceso constructivo en el que la información de un estímulo o evento se empareja con otra información existente en la memoria del sujeto, con lo que se construye un andamiaje mental en donde se focalizan los aspectos más importantes, de tal forma que se pueda recordar el texto leído.

2) Organización del texto.

Esta orientación se resalta principalmente en los estudios realizados bajo la perspectiva lingüística, en donde se propone que la comprensión se logra cuando hay una adecuada organización estructural del texto, lo cual tiene que

ver con la leibilidad de lo escrito, es decir; con las características del material: estructura, vocabulario, enfoque, distribución y organización del texto, entre otras. Los elementos más importantes de la estructura son:

- *título*: el cual es la clave de acceso al texto.
- *índice*, proporciona una idea general de lo que trata.
- *subtítulos*: funcionan como guías de almacenamiento y recuperación de lo leído.
- *introducción*: permite acceder a una perspectiva global de lo que se habrá de leer.

En muchas ocasiones los libros se encuentran divididos, es decir, la fragmentación del texto, pueden estar divididos en:

- *capítulos*: lo que permite desmenuzar la lectura haciéndola más accesible.
- *conclusiones*: en ella encontraremos la representación de la estructura del texto.
- *recursos instruccionales*: es decir, actividades que buscan reforzar las ideas presentadas
- *síntesis y/o resúmenes*: que proporcionan al lector ayudas para la comprensión de los textos.

Otra de las características que se consideran relevantes son las que respectan a la señalización o señales físicas referidas al tamaño y forma de las letras, las palabras subrayadas o resaltadas, el tamaño de los párrafos y en caso de haber imágenes estas contribuyen a la clarificación de la información. Cabe resaltar que los textos tienen tan solo algunos de los elementos anteriores y solo en algunas ocasiones tienen todos.

En cuanto al vocabulario, su conocimiento resulta fundamental para acceder al texto. No contar con este elemento puede retrasar de manera importante la comprensión lectora ya que el lector tiene que “otorgar significado a los signos [es decir, a las palabras] que hasta el momento no lo tienen para él, formando nuevos esquemas y/o anclando el nuevo significado en esquemas previos aunque no se ajusten de la manera más adecuada” (Sarmiento, 1995:38).

Bajo esta orientación, el análisis de la comprensión lectora se puede realizar a partir de dos componentes: unidades textuales y marcos textuales.

Las unidades textuales tienen que ver con los bloques que constituyen un texto; contienen secuencias temporales en donde el autor agrupa ideas en torno a un tema, es decir, sucesos o ideas relacionadas, asociaciones, relaciones causales y/o comparaciones. En algunos textos se plantea un problema al que se da respuesta mientras se avanza en la lectura, para que se logre la comprensión resulta importante que el texto este construido de manera tal, que los párrafos que lo integran agrupen ideas relacionadas y que éstas se presenten de manera coherente.

En cuanto a los marcos textuales, podemos decir que los textos desde su nacimiento están limitados por las características típicas asociadas a lo que el autor pretenda comunicar y por el género discursivo al que pertenezca⁹. En los marcos se encuentra la información acerca de los componentes, condiciones o secuencias necesarias o probables para que el lector pueda acceder al texto.

Al igual que Sarmiento (1995), resaltamos la importancia de conocer la estructura del texto pues, esto permitirá construir esquemas mentales adecuados para formar una representación que se vaya ajustando y modificando mediante transcurra la lectura.

No obstante, existen otros factores que contribuyen a comprender la lectura, ya que este “es un proceso mental complicado que requiere interpretación, retención, organización y valoración” (Sánchez en Núñez, 1999:27).

La comprensión lectora requiere pues; además de esquemas de conocimiento previo relacionados con elementos textuales, otros factores como: la motivación, el objetivo de lectura, el nivel de lenguaje y los hábitos que este tengan, sin olvidar la escolaridad del lector. En un primer momento podemos

⁹ Solé (2006) puntualiza que hay diversos géneros discursivos pero, hace hincapié a los mas usados:

- Descriptivo: texto en donde se describe un fenómeno mediante comparaciones.
- Expositivo: se realiza mediante análisis y síntesis de las representaciones
- Narrativo: texto cronológico que tiene una organización.
- Instructivo-inductivo: generalmente son consignas, instrucciones, montaje, etc.
- Otros autores incluyen los textos predictivos (como el aviso meteorológico), los periodísticos/informativos, y los aclaratorios, etc.

decir que la comprensión de la lectura es la suma de todos y cada uno de los anteriores elementos.

2.1.3 Comprensión lectora: la definición.

Antes de abordar propiamente el concepto de comprensión lectora cabe aclarar, que existe cierta confusión en lo concerniente a este tema, ya que cada autor ha realizado distintas clasificaciones, que finalmente embonan en su concepción. Para fines de este trabajo retomaremos la teoría de Van Dijk, quien propone tres niveles de representación a los que llama: código de superficie o nivel lingüístico, en donde se mantiene la sintaxis en forma exacta; en el segundo nivel la información lingüística se modifica y al llegar al tercer nivel se construye un modelo de situación, es decir, una interpretación del texto.

Núñez (1996) retoma esta propuesta y la engloba en dos tipos de comprensión de la lectura:

Literal: [En donde el lector] identifica, reconoce, localiza ideas, datos, secuencias [y solo] esta posibilitado para traducir, para decir con otras palabras lo mismo sin cambiarle el sentido.

Inferencial: [El lector puede] leer entre líneas para interpretar lo dicho no dicho, o en sentido figurado (Núñez, 1996:28).

Resaltando lo anterior, nos referiremos a la comprensión ubicándola en el tipo inferencial. Cabe aclarar que sumar los elementos citados no es suficiente, la comprensión lectora implica un gran esfuerzo cognitivo, “no es otra cosa que la interpretación similar o aproximada de un signo” (Núñez, 1995:25). Cuando leemos, desciframos las palabras, los párrafos, los libros en su totalidad convirtiéndolos en ideas, en conocimiento que construimos en lo que Goodman (2006:182) llama “texto paralelo”, comprendemos lo que el texto nos quiere decir de acuerdo a nuestra propia interpretación. Van Dijk (1993), explica que lo que se construye es la “información global”, formada por los hechos del mundo conocidos por el lector, el propósito, objetivo y la motivación para leer y los postulados semánticos generales, es decir, la información del texto escrito, todos estos elementos son internalizados, clasificados y ordenados en nuestro

cerebro proporcionando un archivo que es posible recuperar cuando se requiera nuevamente.

El sentido de la lectura es el producto de la actividad mental que busca los conocimientos en la memoria y los proyecta sobre la página impresa (Dubois, 1987). Comprender el texto implica construir a partir de un evento social-contextual, que incluye el conocimiento de las normas, valores, actitudes y convenciones

El discurso comprendido por un buen lector debe ser entonces el resultado de la negociación entre sus conocimientos, motivaciones, intereses y necesidades y la propuesta discursiva construida por el autor del texto (Martínez, 1997:27)

Otros autores como Smith (1995) explican la comprensión de la lectura como la reducción de la incertidumbre, es decir, el lector espera algo de la lectura, si lo encuentra en el texto confirma sus expectativas, si no encuentra las respuestas se forma nuevas expectativas. Llegar a la comprensión lectora supone organizar el significado textual, seleccionar el contenido que se considera relevante para la representación y conectar con los contenidos, con nuestros esquemas. Atención, memoria y razonamiento son componentes de la comprensión, así como también aspectos afectivos, sociales y motivacionales. (Carretero, 2003; Spivey en Parodi, 2005)

Partiendo de la premisa que comprender requiere de esquemas de conocimiento previo además, demanda destrezas especiales por parte del lector como distinguir, contextualizar y reinterpretar, así como de capacidad para recordar detalles específicos y secuencias de hechos de acuerdo a ello. De esta forma podemos entender porqué no es lo mismo la comprensión que un niño puede tener de un texto que la de un adulto, ni la de un estudiante que la de un académico; todos los individuos comprendemos de manera distinta. Por tal motivo, es importante desarrollar y apropiarse de formas de acceder a la comprensión de la lectura. Coincidimos con los autores antes citados, que es posible desarrollar la comprensión lectora si se aplican estrategias apropiadas.

2.2 Estrategias de comprensión lectora.

El término estrategia fue utilizado originalmente dentro del caló militar, referido a los planes y modos de actuar que se llevaban a cabo en una operación a gran escala para un determinado fin (González, 2004), sin embargo, hoy día es de uso común entre las comunidades, tanto mercantiles como educativas, (finalmente en todos estos ámbitos significa lo mismo), seguir un procedimiento organizado para llevar a cabo una tarea o conseguir un objetivo.

Cuando se lleva a cabo una acción por medio de estrategias se ponen a prueba hipótesis resultado de la experiencia, se establece el grado de validez, si se comprueba (es decir, si se considera que es útil) culmina con la consecución del objetivo buscado, de lo contrario vuelve a iniciar el proceso. En otras palabras; cuando se presentan dificultades, las estrategias ayudan a elegir otro camino cuando se presentan dificultades. Es hasta los años sesentas, cuando el término es trasladado al campo de la psicología donde se desarrollaron técnicas de intervención y posteriormente al de la pedagogía.

Abrimos un paréntesis, para evitar una posible confusión respecto a la terminología utilizada, ya que; de acuerdo a la literatura revisada encontramos que existe una fuerte inconsistencia en cuanto a la diferenciación entre estrategias, procedimientos y técnicas. Algunos autores (Beltrán, 2003; Solé, 2006) afirman que aunque en ocasiones estos términos se usan indistintamente no quieren decir lo mismo, en cambio, en trabajos de otros autores encontramos a las tres expresiones como sinónimos.

En cuanto a la diferencia entre procedimiento, estrategia y técnica; retomamos a Beltrán (2003), quien explica que los procedimientos son las cadenas de actividades para conseguir algo y las técnicas son las actividades operativas específicas (mapas mentales, subrayado, resúmenes, etc). Las estrategias se encuentran en medio de ambas pues, al llevarse a cabo un procedimiento solamente se realiza paso a paso lo indicado, en cambio las estrategias implican un plan de acción, una intención, permiten elegir el camino que más convenga y con ello también elegir que técnica o actividad nos podrá servir para lograrlo.

Aplicar un plan de acción requiere diseñar, evaluar y llevarlo a cabo; por lo que se entiende que aplicar las técnicas¹⁰ no es suficiente, ya que si intentamos realizar un mapa conceptual y no sabemos del todo como hacerlo, que busquemos y si nos es de utilidad o no, la técnica no resultara efectiva y tendremos, en el mejor de los casos elegir una nueva manera de realizarlo o abandonar la tarea o ocupar otra técnica para lograr lo que deseamos hacer.

Ante esto, cabe hacer la aclaración que; debemos considerar que el hecho que la palabra estrategia haya aparecido en la psicología y pedagogía hasta después de los setentas, no quiere decir que antes de estas fechas no existiera interés en aplicar o enseñar métodos para facilitar el aprendizaje, es solo que eran llamados de otras formas.

Un ejemplo de esto es el hallazgo de un manual de retórica creado por Quintiliano en donde se pueden encontrar técnicas instruccionales destinadas a mejorar habilidades de comprensión y asimilación a través del material escrito (García F, 2004:25), que no son otra cosa que estrategias de aprendizaje. En años más recientes se crearon manuales y diversas publicaciones de métodos para aprender de manera más fácil, actividades dirigidas al mejoramiento o desarrollo de formas de acción, que buscan conseguir un fin.

En la literatura especializada comúnmente encontraremos a las estrategias ubicadas en relación con los procedimientos lo que se refleja en las siguientes conceptualizaciones:

Una estrategia es “un procedimiento -llamado a menudo regla, técnica, método, destreza, habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de una meta” (Coll, 1998:37).

Valls (1990) señala que la “estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir una meta” (Citado en Solé, 2006: 59)

¹⁰ En cuanto a las técnicas nos referimos a las actividades en la que nos apoyamos para lograr un objetivo, en el caso de estrategias de aprendizaje recurrimos a mapas conceptuales, subrayado, cuadros sinópticos, entre otras.

2.2.1 Estrategias de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje específicamente, encontramos que, en su estado ideal están encaminadas a mejorar el aprendizaje pero, cabe destacar que no siempre es así, ya que a pesar de que son procedimientos y operaciones que las personas pueden utilizar para adquirir, retener y recordar diferentes tipos de conocimientos, si son empleadas de manera inadecuada no serán de mucha utilidad, en lo que profundizaremos más adelante.

González F (2004) indica que cuando se detecta una situación de aprendizaje buscamos dentro de nuestro repertorio que acciones serían las más indicadas y el orden o secuencias para llevarlo a cabo y así llegar al objetivo planteado

Los estudiantes pueden apoyarse en estrategias poniendo a prueba operaciones mentales (cognitivas) y actividades, en donde intervienen las habilidades conductuales para facilitar la tarea a la que se enfrentan. Llevar a cabo la aplicación de estrategias requiere de procesos cognitivos como la selección, organización y elaboración (y reelaboración) de la información. De acuerdo a Argudín y Luna (1997) y a González P (2000), cuando se usan de forma adecuada regulan la actividad de la persona siempre y cuando su aplicación permita seleccionar, evaluar, persistir o abandonar las acciones hasta conseguir el objetivo planteado de forma eficiente y efectiva.

En la vida diaria ponemos a prueba ciertos procedimientos que nos facilitan realizar algunas actividades, creamos hipótesis acerca de lo que sucedería si actuamos de tal o cual forma, valoramos nuestras acciones, tomando en cuenta los que en otras ocasiones ha funcionado. De esta manera llevamos a cabo la tarea. En el momento que nos enfrentamos a un trabajo igual o similar realizamos nuevamente el procedimiento que anteriormente sirvió de guía para resolverlo. En el caso de las estrategias de aprendizaje sucede lo mismo, realizamos acciones que consideramos facilitarían el aprendizaje, es decir nuestras actividades están dirigidas a estructurar el o los conocimientos de tal forma que nos sean apropiados.

Poner en práctica estrategias es complicado, ya que para aprender es necesario querer, tener capacidad y sobre todo decidir. Lo que solo se lograra

cuando se pongan en consonancia todos los factores antes mencionados. Solé (2006) pone énfasis en la mentalidad estratégica de las personas, señala que hacerlo es ir ligando la capacidad de analizar problemas y la flexibilidad para dar soluciones.

En resumen podemos decir que, los procedimientos utilizados para adquirir, retener y recordar diferentes tipos de conocimiento y actuación les llamamos estrategias de aprendizaje.

2.2.2 Estrategias de comprensión lectora.

Dentro de las estrategias de aprendizaje se encuentran las estrategias de comprensión lectora, que están enfocadas específicamente a la forma en que nos enfrentamos a un texto para comprenderlo. Como hemos podido observar en el desarrollo de este trabajo, la evolución de la lectura va de la mano con las formas de abordarla, de entenderla y de explicarla, en el caso de las estrategias de comprensión lectora sucede lo mismo, desde su aparición se han realizado múltiples estudios y diversas propuestas para su aplicación.

Los primeros estudios realizados respecto a este tema fueron enfocados en niños y solo ponían énfasis en la repetición y organización, actualmente se sabe que estas estrategias no siempre son adecuadas y abusar de ellas resulta perjudicial para el aprendizaje. En los años setentas Gagné llamaba a las estrategias “ayudas” para abordar el texto, las clasificaba en ayudas intertextuales y extratextuales. Entre las primeras se toman en cuenta las indicaciones con que el propio autor construyó el escrito: la secuencia y el orden del texto, y en las segundas es el lector quien, mediante la construcción de objetivos y metas, encuentra en el texto lo que busca.

A partir de la amalgama que formaron los aportes de diversas disciplinas, hoy día resulta casi imposible hacer una sola clasificación en donde se abarquen todas las estrategias que existen, no obstante tratamos de nombrar las que resultan útiles respecto al presente trabajo. Después de revisar la literatura pertinente, encontramos que las investigaciones coinciden en algunos puntos; ésta parcialización está en función de los procesos mentales que participan en la comprensión lectora y se divide inicialmente, en dos grandes rubros:

Estrategias cognitivas: refiriéndose a los procesos mentales complejos que se requieren para la comprensión lectora (memoria, jerarquización, evaluación, etc.) y *estrategias meta-cognitivas*, que tienen que ver con la supervisión de la comprensión, es decir, reflexionar sobre el propio aprendizaje. Consideramos pertinente aumentar un tercer rubro: los aspectos emocionales y motivacionales, a lo que Mayer llama estrategias orécticas, aunque algunos autores consideran que son parte de las cognitivas, su importancia apremia una clasificación aparte. En el siguiente cuadro se presenta de manera resumida:

ESTRATEGIAS	Se refieren a:	Requieren de:	Pueden ser::	Se llevan a cabo por medio de:
COGNITIVAS	Los procesos de adquisición y de uso de la información.	<ul style="list-style-type: none"> - Decisión - Identificación - Reducción - Recuperación - Memoria - Jerarquización - Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Copia literal. - Paráfrasis del texto. - Selección de información importante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de notas - Resumen de textos - Formulación y contestación de preguntas
ORÉCTICAS	Las emociones y motivación del sujeto. La parte impulsora de la acción.	<ul style="list-style-type: none"> - Atención - Intención - Codificación - Planificación - Planeación - Control - Evaluación 	De forma: Intrínseca: el interés proviene del propio lector Extrínseca: el interés es de fuera (tarea, examen)	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de cronogramas - Formulación de metas
METACOGNITIVAS	"Acciones conscientes que se realizan para asegurar la efectividad del procesamiento de la información" (Nuñez, 1999: 44)	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación - Control de la comprensión. - Supervisión de la memoria - Decisión - Auto-regulación del aprendizaje a partir de textos. 		Toma de decisiones: <ul style="list-style-type: none"> - hacer - corregir o - no hacer.

Tabla 2.2. Clasificación de estrategias de comprensión lectora.
Elaboración propia. Basado en Nuñez (1999)

Tomando en cuenta los tres aspectos básicos antes citados, complementamos con una división que proponen otros autores; los cuales se enfocan en acciones específicas y en la forma de llevarse a cabo las tareas, ante esto

presentamos las estrategias más usadas en el ámbito de la lectura y por consiguiente en el del aprendizaje.

Armando Morales (Citado en Núñez, 1995) señala cinco estrategias básicas para enfrentar un texto:

- Estrategias de organización: En donde lo importante es dar un nuevo orden a la información, propone actividades como cuadros sinópticos y mapas conceptuales,
- Estrategias de focalización: La lectura es guiada por algunos aspectos específicos, lo que se puede realizar formulando preguntas.
- Estrategias de elaboración: En donde se reelaboran los elementos encontrados en la lectura y se crean nuevos por medio de analogías, paráfrasis y la reelaboración de ideas.
- Estrategias de integración: Requiere relacionar los contenidos de un texto con otros conocimientos, como es el caso de los ensayos.
- Estrategias de verificación: comprobar a certeza de las interpretaciones logradas (evaluaciones, autoevaluaciones)

Paredes (2005) enfoca su propuesta en tres tipos de estrategias: Identificación de estructuras, lectura de fondo y análisis del discurso, ésta clasificación es muy general y se concentra casi estrictamente en el texto.

Goodman (2006) plantea; que en el campo del aprendizaje se pueden aplicar distintos tipos de estrategias:

- De *muestreo*: en donde el lector selecciona lo que le será útil.
- De *predicción*: en donde se pone a prueba la capacidad para anticipar lo que viene y su significado.
- De *inferencia*: para complementar información utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y de esquemas previos.
- De *autocontrol y autocorrección*: en donde se controlan o rechazan predicciones, poner a prueba o modificar las propias estrategias y reconsiderar u obtener más información.

Otra propuesta es la realizada por Solé (2006) quien basa su clasificación en los propósitos que guían al lector, él propone:

- Estrategias que nos permiten dotarnos de objetivos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes.(por qué y para qué)
- Estrategias que nos permiten elaborar y probar inferencias y la consistencia interna del texto. la discrepancia entre lo que el texto nos ofrece y lo que ya sabemos.
- Estrategias dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento que adquirimos mediante la lectura., Se lee con el propósito de aprender.

Con el fin de integrar las clasificaciones antes expuestas, presentamos el siguiente cuadro en donde se muestran las estrategias más usadas en el ámbito de la comprensión lectora.

Podremos observar que las clasificaciones tienen estrecha relación, algunas engloban varios aspectos y otras hacen hincapié a acciones específicas pero, buscan básicamente lo mismo: hacer el aprendizaje más sencillo.

MORALES (1999)	PAREDES (2005)	GOODMAN (2006)	SOLE (2006)
De Organización: Se da un nuevo orden a la información ✓ Cuadros sinópticos ✓ Mapas conceptuales	Este autor integra todas las estrategias en tres grandes grupos : Identificación de estructuras Lectura de fondo Análisis del discurso		Estrategias dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento que adquirimos mediante la lectura., Se lee con el propósito de aprender.
De Focalización La lectura es guiada por algunos aspectos específicos. ✓ Formulación de preguntas.		De Muestreo El lector selecciona lo que le será útil	Estrategias que nos permiten dotarnos de objetivos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes.(por qué y para qué)
De Elaboración Se reelaboran los elementos encontrados en la lectura y se crean nuevos. ✓ Analogías ✓ Paráfrasis ✓ Reelaboración de ideas		De Inferencia El lector complementa información utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y de esquemas previos	
De Integración Se relacionan los contenidos de un texto con otros conocimientos. ✓ Ensayos.			
De Verificación Se comprueba a certeza de las interpretaciones logradas. ✓ Evaluaciones (examen) ✓ Autoevaluaciones		Predicción Se pone a prueba la capacidad para anticipar lo que viene y su significad	Estrategias que nos permiten elaborar y probar inferencias y la consistencia interna del texto. la discrepancia entre lo que el texto nos ofrece y lo que ya sabemos
		Autocorrección Se controlan o rechazan predicciones,	
		Autocontrol Se ponen a prueba o modifican las propias estrategias y se reconsidera obtener más información.	

Tabla. 2.3 Contrastación de estrategias.

Fuente: Morales (1999), Paredes (2005), Goodman (2006) y Solé (2006).

El uso de estrategias está presente en toda la vida del ser humano, en la trayectoria escolar aprendemos algunas formas de resolver problemas; algunas veces de manera explícita y otras implícitamente pero, podemos estar seguros que siempre utilizamos alguna.

Cabe aclarar que las personas usamos infinidad de estrategias, pero, aunque resulte reiterativo decirlo, no siempre son las pertinentes. Cada edad, nivel educativo, situación, área de conocimiento, asignatura, tema, y cada persona, necesita y ocupa diferentes estrategias para apoyarse en ellas en el momento que lo requiera.

En el caso de la lectura tenemos que realizar una serie de pasos, que no siempre se llevan a cabo en el mismo orden; se selecciona la información que requerimos, se combina con otros conocimientos aprendidos con anterioridad y se abre paso a la abstracción, desde la información, desde el discurso y en camino a la transformación de conocimientos y creencias (Van Dijk, 1993).

2.3 Estrategias de comprensión lectora para textos académicos

En el apartado anterior se resalto la importancia de usar estrategias adecuadas, recalcamos que los tres grandes rubros en que se dividen (cognitivas, oréticas y metacognitivas) no están separados, van de la mano. También indicamos que dependiendo del objetivo de lectura será la elección de la acción más apropiada a realizar. Resaltamos que; cada momento, características de texto y lector marcaran su uso; por tal motivo, ahora daremos cuenta de las estrategias sugeridas por distintos autores para abordar textos académicos, que son los que guían al presente trabajo.

En el caso del nivel superior encontramos que el tipo de textos a los que se enfrentan los estudiantes son distintos, generalmente se utilizan textos argumentativos, expositivos y en algunas ocasiones narrativos ya en el capítulo anterior se dijo algo sobre tipos de discurso que finalmente es equivalente al discurso escrito, cabe profundizar un poco sobre las características de éstos.

a) Textos argumentativos:

Existen dos tipos a saber, “los que se encuentran dentro de una teoría, como explicación de ella y los que desafían el principio de una teoría o marco conceptual” (Nogueira, 2003:98) en los dos casos las aseveraciones que se realizan dentro del texto buscan convencer sobre algún tema particular. En la vida académica se ocupan este tipo de escritos ya que se les introduce a los estudiantes al conocimiento de teorías acorde a su especialización.

b) Textos expositivos:

Describen sucesos relacionados lógicamente entre sí, tienen como finalidad convencer, explicar o presentar información novedosa, la estructura interna de estos se configura de tal manera que las ideas tienen conexiones lógicas íntimamente relacionadas.

Los textos expositivos son los que tradicionalmente se ocupan en el ámbito escolar. Incluyen una gran cantidad de información específica, basada en conceptos muy especializados. Estos textos suelen carecer de secuencia espacio temporal que facilite su comprensión (...) (Carretero, 2003:36)

c) Textos narrativos:

Tienen una estructura organizada por medio de ideas causales entre los sucesos que se narran. Son generalmente descriptivos y en el cuerpo del escrito podemos encontrar un inicio, desarrollo y un final, ejemplos clásicos de estos son las novelas.

Con la utilización de las anteriores formas textuales lo que se busca es aprender y la mejor forma de hacerlo es realizar una lectura crítica que “exige una actividad intelectual que permita la manipulación de conceptos para la construcción de nuevos sentidos” (Núñez, 1995:95), el trabajo implica discernir acerca de las opiniones planteadas, los hechos formulados y preguntarse si son ciertos o bajo qué perspectiva, y si estamos o no de acuerdo con los planteamientos del autor.

Recordemos también que el conocimiento actual es transmitido por medio de los textos en donde se plasma pero, los escritos de los últimos años no son los únicos que se utilizan en el campo educativo, en especial en los niveles superiores; en algunas ocasiones resulta relevante e incluso imprescindible retomar escritos que datan de mucho tiempo atrás, incluso siglos, estos textos, aunque muchas de las veces están actualizados respecto a las traducciones e interpretaciones, no así en contenido, por lo que requieren de otro grado de comprensión y de dominio. Cada época y lugar tiene su forma de leer, de comprender e incluso de interpretar, así como un uso propio del vocabulario, además, imperan distintas costumbres y valores.

Además, debemos tener en cuenta que “(...) la lectura es una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria, uno de los mayores obstáculos que debe sortear el alumno que inicia sus estudios superiores es precisamente el hábito de la lectura” (Narvaja, 2002:7), pues, “un estudiante universitario debería leer un promedio de 500/1000 páginas semanales, dependiendo de la carrera. Se calcula que el promedio de lectura es alrededor de 200 palabras por minuto, por lo tanto leer 500 páginas a la semana implica un gran esfuerzo” (Núñez, 1995:9). También consideremos que, existen diferentes formas de abordar y entender un texto, en nuestro caso son necesarias las que vayan de acuerdo con los modos propios de la educación superior, pues estas implican categorías de análisis distintas a las aplicadas en niveles educativos anteriores. Igualmente, es importante tener conocimiento de cómo funcionan los discursos, Este y otros planteamientos hacen que emerja la necesidad de replantear lo que el profesor puede hacer respecto al desarrollo del uso de estrategias en sus alumnos.

Por consiguiente retomamos las propuestas de Núñez (1995), Martínez (1997), Argudín y Luna (1997), Narvaja (2001), Carlino (2003) y Nogueira (2005) han enfocado investigaciones y propuestas de trabajo dirigidos a mejorar la comprensión lectora de los alumnos de Educación Superior¹¹, los cuales presentamos a continuación.

Argudín y Luna (1997) explican que las estrategias son procesos cognoscitivos y habilidades conductuales dirigidos a alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje en forma efectiva y eficiente; por lo tanto se deben de incorporar métodos que a fuerza de práctica se logre alcanzar el objetivo. Bajo este planteamiento, se sugiere realizar las siguientes actividades para tener una mejor comprensión de los textos en el nivel superior:

Antes de dar inicio a la lectura, se debe de tener un objetivo en mente, para que por medio de este se busque la información requerida, preguntarse “¿para qué leo?, ¿qué se supone que debo aprender?, ¿qué voy a hacer con lo que leo?, ¿necesito otras lecturas para comprender esta?” (Núñez, 1995:33).

¹¹ En el siguiente capítulo podremos encontrar a detalle en que han consistido esos trabajos y que forman antecedente al propio. Recalcando la importancia que tienen para la educación superior.

En un primer acercamiento al texto, lo apropiado es evaluarlo, esto se puede realizar con dos estrategias; hojear para obtener una idea general del texto y seleccionar lo que puede ser útil y; examinar para encontrar información específica. En el siguiente cuadro se presentan las acciones que se aplican en cada caso:

HOJEAR	<ul style="list-style-type: none"> • Se revisa el texto en su conjunto • Se revisa el índice • Se selecciona el o los capítulos de libro que pueden servir para conseguir el objetivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer el título • Leer el primer párrafo • Leer la primera oración de los párrafos intermedios • Lee el último párrafo completo
EXAMINAR	<ul style="list-style-type: none"> • Define el objetivo • Define la forma posible de respuesta (fecha, un lugar, un nombre, • Busca rápidamente la respuesta • Ignora el resto del material 	<ul style="list-style-type: none"> • Elegir las pistas de presentación gráfica que ayuden a recordar la información.

Tabla 2.4 Estrategias: Hojear y examinar
Basado en Argudín y Luna, (1997)

Como parte complementaria del análisis del texto, Argudín y Luna (1997) proponen evaluar la fuente, lo que se puede realizar revisando ciertas características incluidas en el material escrito.

- | | | |
|-------------------|--|--|
| Evaluar la fuente | <ul style="list-style-type: none"> • Autor: confiabilidad de acuerdo a su calidad | <ul style="list-style-type: none"> • Experto en la materia • Imparcial o tendencioso |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Editorial: imparcial o intereses creados • Lugar de publicación: confiabilidad • Fecha: actualización • Bibliografía en que se apoya el autor | |

Posteriormente, al efectuar la lectura es conveniente tratar de definir el propósito del autor e identificar el lenguaje que este usa.

Definir el propósito del autor	<ul style="list-style-type: none"> • Informar: basado en hechos, lenguaje y objetivos • Persuadir: basado en inferencias y opiniones, lenguaje objetivo. • Instruir: basado en hechos, lenguaje objetivo y claro
Identificar el lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo • Subjetivo • Connotaciones • El tono (sentimientos del autor)

Basado en Argudín y Luna, (1997:113).

Lo que se busca al leer un texto para aprender, es que el lector logre identificar las ideas centrales o que encuentre en el escrito alguna idea en particular y esto solo se puede realizar llevando a cabo la lectura de forma crítica. Lo que se busca es identificar la tesis o hipótesis central, que no es más que la propuesta que hace el autor y que mantiene con argumentos basados en razonamientos que sostienen el texto.

Para aproximarse a la tesis resulta útil preguntarse ¿qué meta persigue el autor?, ¿de qué trata el texto?, ¿qué quiere demostrar el autor?, ¿todo lo que dice el autor está relacionado con el tema central?, ¿la argumentación presenta estereotipos o falacias¹²? No olvidemos además, plantearse otras interrogantes como: ¿cuándo fue producido el texto?, ¿quién es el autor?, ¿a qué género discursivo pertenece el texto?

Existen varias estrategias que nos ayudan a dar respuesta a las interrogantes entre las que se encuentran:

- Examinar el índice y la portada.
- Leer cuidadosamente la introducción del libro.

¹²Nos referimos a estereotipo cuando se realiza una sobregeneralización que clasifica de antemano a personas o cosas poniéndolos dentro de una misma categoría, presentan de manera explícita un prejuicio o juicio de valor.

Las falacias son palabras son palabras que indican engaño y se usan comúnmente para provocar controversia, son utilizadas para creer lo que no es.

- Identificar los conceptos que sostienen el texto.
- En cuando el vocabulario: inferir el significado de la palabra por el contexto o consultar un diccionario.
- Buscar información adicional en cuanto al autor u obra.

Las estrategias antes mencionadas están dirigidas principalmente al análisis de los textos basándose en la parte estructural del mismo, sin dejar a un lado los conocimientos previos del lector, que como ya se recalco en apartados anteriores, no puede ser de otra manera; la lectura requiere de la participación permanente de quien la realiza.

Para comprender el significado global del texto existen infinidad de programas que plantean estrategias, a continuación se presentan las más comunes en el ámbito académico.

Carlino (2005) propone que para analizar un texto y comprenderlo es necesario:

- (...) identificar la postura del autor dentro del texto.
- ponderándola según las razones que brinda para sostenerla.
- reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados.
- reconstruyendo el vínculo entre unas posiciones o otras.
- poniendo en relación con otros textos leídos previamente.
- infiriendo las implicaciones que lo leído puede tener sobre otros contextos.

(Carlino, 2005:89)

Para lograrlo podemos apoyarnos en distintas actividades, entre ellas se encuentran.

ACTIVIDAD	¿QUÉ ES?	¿COMO SE REALIZA?
Cuadro sinóptico	Es una representación sintética que permite organizar, clasificando de manera lógica los conceptos y sus relaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Se organiza de lo general a lo particular • De izquierda a derecha • Con un orden jerárquico. • Se utilizan llaves para clasificar la información.
Resumen	Son exposiciones abreviadas en las que se identifican ideas claves Elaborar resúmenes: resumir pone en evidencia lo que cualquier lectura académica exige, adentrarse en un texto con un propósito propio y salir de él con un texto más breve que contenga las respuestas a las preguntas que uno se ha realizado.	<ul style="list-style-type: none"> • Leer de manera general el texto. • Sintetizar y organizar material. • Definir los aspectos fundamentales. • Reconocer nuestra propia comprensión.
Preguntas	<p>Literales: Preguntas que se puedan contestar con la información textual y se busca una sola respuesta de forma exacta.</p> <p>Exploratorias: Se busca información que se encuentra en el texto pero, que requiere una interpretación o de análisis. Si son elaboradas por el profesor: sirven para guiar la búsqueda de información. Si son elaboradas por el alumno: sirven de apoyo para guiar la propia comprensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se elige un tema • Se formulan las preguntas (qué, cuándo, dónde, por qué) • Las preguntas se contestan de acuerdo al texto.
Mapas conceptuales	Es una estrategia mediante la cual los diferentes conceptos y sus relaciones se presentan de manera que guardan un orden jerárquico entre sí, están unidos por líneas de enlace que establecen la relación entre ellos.	<ul style="list-style-type: none"> • Leer el texto • Localizar las palabras clave- Determinar la jerarquización • Establecer relaciones entre ellas • Unir conceptos relacionados • Utilizar conectores de manera clara
Subrayado.	Por medio de este método se seleccionan las ideas relevantes del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicar los puntos principales. • Elegir de frases o palabras relevantes.
Ensayos	Es un escrito estructurado en donde el autor da a conocer sus ideas, es una interpretación personal de un tema. Es deseable un contenido bien documentado, argumentación apropiada y organizada y uso correcto de lenguaje. La estructura general debe contener: Introducción, Nudo o cuerpo, Conclusión y Fuentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer una lista de ideas: buscar un orden lógico y en lo posible ordenar en categorías. • Hacer un esbozo de los argumentos. • Escribir y reescribir hasta estar satisfecho con el texto.
Cuadros comparativos	Por medio de ellos se identifican las semejanzas y diferencias de un evento para llegar a conclusiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos a comparar. • Marcar los parámetros a comparar. • Identificar y escribir las características de cada elemento. • Construir diferencias y semejanzas. • Elaborar conclusiones de lo comparado.

**Tabla 2.5. Descripción de actividades o estrategias.
Basado en Julio Pimienta (2007)**

Estas actividades, cuando son ejercitadas y llevadas a cabo de forma constante se realizan de manera automática.

En conjunto se debe de trabajar la parte orética, aunque el mejoramiento en este aspecto encierra diversos factores, hay algunas recomendaciones en lo que a estrategias se refiere que resultan pertinentes y se pueden aplicar en el aula y trasladar a la práctica diaria. Comúnmente las lecturas que se realizan en la escuela son requeridas para temas específicos, son impuestas por los profesores. Este factor es determinante para que el lector tome una posición respecto a estas, así que, se tiene que trabajar en la parte emocional, en la motivación.

Los autores antes mencionados, en sus investigaciones sobre esta temática aseguran que la visión positiva de las tareas realizadas respecto a la lectura (autoconcepto) se ve ampliamente mejorada si se trabaja permanentemente con pistas y ayudas junto con los alumnos, lo que se explica ampliamente en el apartado siguiente.

El logro de las tareas cae directamente en la visión que el lector tiene de sí mismo, lo que lo motiva y le sirve de impulso para realizar tareas posteriores, estamos de acuerdo con Carretero (2003) que para poner en práctica cualquier estrategia es necesaria la motivación, ya sea intrínseca o extrínseca, así consideramos que el profesor puede apoyar en alguna medida a los alumnos ayudándolo a cumplir con las expectativas que se formulan sobre él, así como promoviendo el compromiso recíproco.

2.4 Enseñar estrategias de comprensión lectura para textos académicos

Las estrategias de comprensión lectora no aparecen por si solas, requieren de alguien que las de a conocer y guíe su aplicación. Su aprendizaje no es instantáneo sino progresivo.

Carlino realiza una aseveración que para fines de este trabajo resulta de vital importancia

(...) se tiene la creencia que la lectura es una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre que sirve para entender cualquier texto que caiga en nuestras manos [esto no es así] existen diferentes modos de leer y

comprender los escritos, modos que forman parte de diversas culturas lectoras”
(Carlino, 2055:2)

De acuerdo con esta autora las estrategias de lectura demandadas en la universidad para entender los textos académicos es necesario sean enseñadas en la misma universidad. Las estrategias deben ayudar a los alumnos a participar en la cultura discursiva que les permita ser parte de ella, lo que solo se puede lograr si se inmiscuye en el lenguaje y conocimientos propios de esa comunidad.

Esta investigadora está de acuerdo con Beltrán (2003) y Martínez (1997) quienes afirman que existen diversos programas implementados en las instituciones de Educación Superior enfocados al entrenamiento de estrategias, a saber, programas complementarios de apoyo enfocados a la comprensión de la lectura y en otros casos a la redacción de textos, estos planteamientos resultan de interés e importancia pero, tienen ciertas limitaciones ya que solamente acuden a ellos algunos estudiantes y en ocasiones no se logra la transferencia en las clases diarias, por lo tanto los programas de comprensión de la lectura, no deben de ser ajenos al currículo, aunque resulte difícil por el restringido horario de las asignaturas y en ocasiones los grupos numerosos a los que los docentes se enfrentan, sí hay acciones que se podrían implementar, proponen que el aprendizaje e instrucción acerca de las estrategias vaya junto con el currículo, incluidas en las tareas académicas, en el contexto natural, así aumenta la posibilidad de que se pongan a prueba posteriormente

El docente puede apoyar a los alumnos si el docente tiene ciertos conocimientos acerca del proceso de comprensión lectora y de las características que tienen los textos que proponen en sus clases en los que se apoye el educando para aprender; es necesario tomar en cuenta que el objetivo final es tratar de conjuntar con lo que el lector ya sabe. “En el proceso de comprensión se forma entonces una especie de 'triálogo' en el que se debe lograr una interacción entre los esquemas del lector, la estructura discursiva (texto y contexto) y la intervención pedagógica” (Martínez, 1997: 26).

Bajo la propuesta de Paula Carlino, el profesor puede realizar una serie de actividades acompañadas con el contenido de la asignatura que promueven el

uso de estrategias entre los alumnos y que los incluirá poco a poco en la comunidad discursiva del área de especialización en la que pretenden entrar. De acuerdo a este enfoque es recomendable que el docente realice variadas actividades para que los estudiantes se familiaricen con las estrategias de lectura, aprendan a utilizar las claves relevantes de cada tipo de texto, para extraer del mismo la información pertinente. Existen diversas acciones que el docente puede implementar, a continuación se presentan algunas.

Como es común que en el nivel universitario se lean solamente fragmentos o tan solo un capítulo del libro, se recomienda que por lo menos el docente lleve a la clase el libro completo, lo muestre a los alumnos y si es necesario reproducirlo; indique que también se fotocopien la portada, contraportada y el índice.

El profesor debe de presentar al autor del texto que se va a trabajar o en su defecto solicitar al alumno que busque información básica sobre este. No debemos olvidar “aclarar situaciones contextuales (época literaria y características del texto)” (Núñez, 1995:32). Se deben de realizar actividades siempre respecto a él o los textos elegidos.

Anteriormente se describieron algunas técnicas realizadas para textos académicos, no debemos olvidar que al poner en práctica alguna estrategia, ya sea ensayos, análisis, resumen, etc, es importante no dar por sabido que el alumno está al corriente de cómo realizarlo, aunque es posible que efectivamente sepa aplicar la estrategia, bajo la perspectiva que se analiza, el docente guía lo que se puede o quiere encontrar en el texto.

Lo anterior se puede lograr formulando desde un principio preguntas guía respecto a la bibliografía, estas sirven como hilo conductor para que los alumnos puedan aplicar cualquier estrategia de manera adecuada, de acuerdo a lo que profesor considere necesario. Cabe resaltar que no se deja de lado lo que el lector aporta al texto o lo que puede encontrar por si mismo, solamente es una ayuda para entrar en una nueva cultura.

En algún momento se puede pedir a los alumnos que propongan algún texto, dando varias opciones para un mismo tema, siempre indicando desde un principio lo que se busca.

No está demás resaltar que la única forma de saber si las estrategias están siendo útiles a los alumnos el docente se comprometa a revisar siempre las actividades que este realizó y de forma general en clase posterior marcar los errores más comunes encontrados y proponer alguna forma para mejorar la comprensión.

De acuerdo a los investigadores sobre esta temática no es común que los profesores expliquen porque tal o cuál texto es relevante para el curso, ya que se da por un hecho que más adelante los alumnos lo descubrirán por si mismos pero, aunque resulte agobiante, es necesario mostrar la relación que hay entre el programa y los textos (Carlino, 2003; González F, 2004)

Respecto a la identificación de la postura del autor, se plantea que el profesor, como miembro de la comunidad disciplinar, enfatice bajo qué posición se analizara el texto, como ya antes se mencionó cada área de conocimiento tiene distintas formas de interpretación.

García (1995) señala que:

(...) la capacidad de reconocer en el texto las proporciones e ideas más importantes para lograr una representación coherente y completa del mismo no es algo que este dado se adquiere en el proceso de desarrollo (...) y aprendizaje de los sujetos (p. 15).

Sabemos que llevar a cabo las acciones antes planteada en lo que respecta a los profesores, resulta una demanda en tiempo y compromiso que muchas veces en las instituciones no es posible llevar a cabo pero, se han realizado investigaciones han derivado en programas en donde se integra el uso de estrategias en el quehacer diario del aula los cuales refieren buenos resultados, tales trabajos se reseñan de forma general en el siguiente capítulo.

CAPITULO III. PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD

En los capítulos anteriores presentamos el marco teórico de referencia, en ellos profundizamos en las características de la lectura vista como un proceso, de acuerdo a este enfoque pudimos darnos cuenta que de acuerdo a las exigencias de cada tiempo y conocimientos dominantes en ese contexto, la práctica lectora se lleva a cabo de diferente manera, misma que es determinante en la comprensión lectora. Indicamos las características de los textos académicos, poniendo énfasis en lo que los distingue de otro tipo de lecturas y en la importancia que tienen en el ámbito de la educación superior. Expusimos de manera general, algunos de los aspectos esenciales para que la comprensión lectora se pueda llevar a cabo, ubicándola en el plano de los procesos básicos que el estudiante requiere para aprender de los textos.

Posteriormente, abordamos el tema de las estrategias de aprendizaje específicamente las que son aplicadas para apoyar la comprensión de textos, se nombró de manera general, tanto las más utilizadas, así como las que el profesor puede, en un momento dado, enseñar a sus alumnos junto con el contenido de cada asignatura.

Para concluir con el marco que ha de dar sustento al presente trabajo, en este capítulo se presentan los estudios más relevantes que se han realizado en diversas universidades en México y en otros países, a saber, Australia, España, Argentina, Venezuela y Colombia, respecto a la comprensión lectora ante textos académicos en el nivel superior.

Lo anterior con la finalidad de enmarcar la complejidad de las interrogantes que guían la presente investigación, indagar, a través de los profesores, sobre la problemática a la que se enfrentan ante la lectura académica en la universidad”.

3.1 El problema.

En la actualidad se habla ampliamente sobre la deficiente comprensión lectora de los alumnos, experiencia de evaluación realizadas en los últimos años hechos a estudiantes de diferentes niveles educativos en nuestro país; arrojan

resultados altamente desfavorables tanto en educación básica como en media superior. A partir del 2006 se lleva a cabo en nuestro país exámenes enfocados a medir la habilidad lectora de los alumnos, en cuanto al nivel básico se aplica el examen ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares), entre otras cosas mide la habilidad lectora de los alumnos, esto se realiza bajo cuatro tipos de texto: argumentativo, apelativo, expositivo y narrativo; y esta agrupado en tres grupos de procesos cognitivos a saber: extracción de información, interpretación y; reflexión y evaluación. La aplicación de sus diferentes versiones año con año ha evidenciado resultados desfavorables por lo cual, se ha buscado implementar una serie de acciones para remediar este problema.

Al inicio del presente año (2011) en México se creó el Programa Nacional de Lectura el cual

(...) propone mejorar las competencias comunicativas en los estudiantes de educación básica y favorecer el cambio escolar a través de una política de intervención que asegura la presencia de materiales de lectura que apoyen el desarrollo de hábitos lectores y escritores de alumnos y maestros (Programa Nacional de Lectura, 2011).

Esta dirigido a alumnos de preescolar, primaria y secundaria, se pretende que por medio de la transformación de las prácticas docentes se planifique el trabajo en el aula aprovechando las diferentes herramientas a las que se tienen acceso como las bibliotecas de aula, recursos bibliográficos y los centros digitales con que se cuenta actualmente en muchas de las escuelas de educación básica. La propuesta es; que se desarrolle el interés y las habilidades de lectura de los niños y jóvenes en nuestro país, para que en un futuro al llegar a niveles superiores los alumnos comprendan la lectura a la que se enfrenten y aprendan por medio de ella.¹³.

Por otro lado existe una experiencia internacional en la que nuestro país participa, es un examen aplicado a jóvenes de 15 años llamado PISA (Programme for International Student Assessment), el cual "mide las habilidades para la vida (matemáticas, lectura y ciencias) independientemente

¹³ Para ampliar consultar en la pagina electrónica de la SEP "Programa Nacional de Lectura"
http://lectura.dgme.sep.gob.mx/pnl_dp_00.php

de si fueron adquiridas o no en el trayecto escolar” (OCDE. 2010). Bajo este enfoque se propone la siguiente definición respecto a la “competencia lectora”: “es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (PISA, 2006:47). Esta prueba toma en cuenta la lectura y sus aplicaciones en todos los ámbitos de la vida de los jóvenes objeto de estudio, no solamente las aplicadas en el contexto escolar; al igual que la de ENLACE los resultados han dado informe de la deficiente comprensión lectora de los alumnos y de la urgente necesidad de realizar acciones para remediarlo. Si bien ninguna de estas dos experiencias es similar, es posible identificar que estas acciones solo están dirigidas a educación básica y media superior, aunque están proyectadas para impactar en los niveles superiores posteriormente.

De acuerdo a los proyectos impulsados antes descritos podemos observar que el problema de la lectura académica es de cierta forma relegado, hay interés en investigaciones y acciones en cuanto a la población del nivel básico y medio superior pero, en México son pocas las dirigidas a Educación Superior.

Los docentes universitarios refieren que sus alumnos no entienden lo que leen; “maestros de las distintas especialidades coinciden en decir que buena parte de los alumnos no leen, no comprenden lo que leen, leen mal, presentan dificultades para expresarse por escrito”, “una actitud común es responsabilizar al nivel medio [o básico] por la mala formación brindada” (Castronovo, 2010:2), argumentando que la escuela no les ha enseñado lo suficiente ya vienen con fuertes deficiencias: argumentos sustentados en las pruebas ya antes descritas. No podemos negar la realidad de tales aseveraciones pues, como ya se refirió, existen múltiples y variadas investigaciones en torno a ello, pero, de acuerdo con los autores citados en capítulos anteriores, encontramos que las personas que logran llegar al nivel universitario de estudios se enfrentan a una nueva dificultad: el tipo de textos utilizados pertenecen a un área de conocimiento específico, lo que requiere nuevas formas de leer. Es precisamente esta problemática en la que enfocamos el presente trabajo.

Frente a esta panorámica se indagó sobre investigaciones que se han realizado en torno a la enseñanza de la lectura académica a nivel internacional (Australia, España, Venezuela, Argentina, Colombia) y en México para, posteriormente dar paso a la investigación de campo.

3.2 Investigaciones que se han realizado en el ámbito de la enseñanza de la lectura académica.

De las investigaciones encontradas identificamos las que tienen características que más se acercan al tema de nuestro interés. Hallamos que aunque la enseñanza de estrategias de comprensión lectora es un tema ampliamente estudiado, la mayoría de las indagaciones están enfocadas en los estudiantes, en las estrategias que estos aplican, también se encontraron gran variedad de reportes de programas de entrenamiento en los que se enseña a los alumnos el uso de estrategias de comprensión lectora, no obstante, son programas independientes y separados del currículo; cursos complementarios.

Respecto a lo que en este trabajo se busca, que es describir la problemática de los profesores ante la enseñanza de la lectura académica, se encontró que hay varias investigaciones tanto a nivel internacional como nacional, que se enfocan a este tema. A su vez se detectó que existen varios programas de capacitación enfocados a formación de profesores dirigidos a desarrollar habilidades didácticas para que puedan fungir como guías de los alumnos en cuanto a la comprensión de textos académicos.

Algunos de estos programas se presentan a continuación, cabe aclarar que no son los únicos existentes pero sí, los más representativos que de alguna forma impactan en la temática abordada.

En la mayoría de los países que se presentan a continuación, las investigaciones realizadas en torno a esta temática fueron realizadas a partir de los años ochenta, ya que con el aumento de la matrícula universitaria, aumentó también la diversidad de los alumnos, siendo algunos la primera generación en su familia en ingresar a una Institución de Educación Superior, al incrementar la planta de estudiantes, se vuelve notorio el rezago y deserción; crecen las dificultades y con ello, hay un incremento también en

investigaciones sobre qué es lo que está pasando y qué se puede hacer al respecto.

3.2.1. Australia.

Un ejemplo claro lo podemos encontrar en Australia, en donde partir de los ochentas se detecta que uno de los problemas centrales de los alumnos universitarios era la falta de comprensión lectora, aunque ya antes se había detectado no se había puesto en marcha ningún programa para enfrentarlos, por lo tanto se empiezan a desarrollar investigaciones en torno a este tema y al uso de estrategias que podrían apoyar en la resolución de éste problema. Se crean pues programas remediales de apoyo a los alumnos para que puedan comprender la lectura y con ello tener un mejor aprendizaje. Al continuar con las investigaciones y enfocarse al impacto que tienen estos programas, se identificó que las estrategias enseñadas en los cursos al estar descontextualizadas a los contenidos de las materias no son útiles al momento que los estudiantes las tienen que utilizar dentro de las materias del currículo, no son capaces de utilizarlas posteriormente; no saben cómo ni en qué momento. Además se encontró que los docentes parten de la idea que los programas de apoyo tienen que ser remediales ya que los estudiantes ya vienen con fuertes deficiencias, resultando en una gran contradicción, que deriva en otro problema: los profesores no se hacen responsables de las habilidades lectoras de sus alumnos; de ahí nace la idea de plantear la alfabetización académica en todas las materias.

Después de diez años de darle seguimiento a estos estudios, a finales de los noventas, la Universidad Edith Cowan la ciudad de Perth financió un conjunto de investigaciones que culminaron en el desarrollo y en la implementación de un "Programa para el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos", este programa se ocupó en la capacitación de profesores universitarios para que llevaran a cabo en sus materias la enseñanza de estrategias de lectura.

Lo mismo hicieron otras universidades como la de Curtin, la de Wollongong cerca de Sidney, la Universidad Tecnológica de Victoria en Melbourne, entre otras, quienes han implementado como una exigencia a su personal; que cada docente en cada materia se ocupe de la alfabetización académica, en estas y

en otras Instituciones se volvieron obligatorios una serie de programas en los que se propone integrar la lectura en el currículo.¹⁴

3.2.2 España.

Escofer (1999) y Tolchinsky (2000) realizaron una serie de investigaciones, dirigidas a la lectura y escritura de los universitarios su preocupación por los problemas que existen en España en estas áreas los llevó en un primer momento, a estudiar qué ocurre con su enseñanza en otras partes del mundo, a su vez, indagaron acerca de las prácticas de lectura y escritura en sus propias universidades, esto lo llevaron a cabo a través de encuestas que fueron aplicadas tanto a alumnos como a profesores, encontrando que lo que perciben los alumnos es totalmente distinto al punto de vista de los profesores en cuando a las prácticas que los segundos realizan para apoyarlos dentro del aula.

Los resultados de esta búsqueda sirvieron de base para llevar a cabo otros estudios, uno de ellos estuvo enfocado en revisar la documentación del programa de capacitación de profesores llamado “desarrollo profesional de docentes universitarios”: que llevaron a cabo Flores y Marruco; analizaron experiencias de estos talleres destinados a docentes de las Ciencias Sociales, este análisis derivó en cursos para enseñarles a los profesores a incluir el trabajo con la lectura (y escritura) en sus cátedras.

A partir de esa experiencia, a la fecha se han venido realizando otras investigaciones en distintas universidades españolas, de los resultados se resume que:

- (...) leer y escribir son prácticas omnipresentes en la educación universitaria aunque tienden a pasar desapercibidas como tales por el hecho de estar

¹⁴ Esta investigación se puede consultar en: Carlino, Paula. “Reading and writing in the Social Sciences in Argentine universities” <http://www.routledgecommunication.com/books/Traditions-of-Writing-Research-isbn9780415993388>

Y en: Carlino, Paula. “Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* de la UBA (ISSN: 0327-7763), Año XI, Nº 21, pp. 3-12, septiembre 2003.

naturalizadas y porque tanto alumnos como profesores suponen que son la prolongación de habilidades generales aprendidas en la escolaridad previa.

- Es habitual que las cátedras no se ocupen de la lectura y escritura que esperan lleven a cabo sus alumnos en virtud de esa suposición y de la creencia de que los estudiantes universitarios han de ser autónomos por ser adultos.
- Los profesores no suelen explicitar sus expectativas, no guían para que los alumnos puedan lograrlas ni devuelven sus trabajos escritos con comentarios que les permitan entender en qué se han apartado de ellas o cómo podrían acercarse a éstas en el futuro. (Carlino,2007:10)

En cuanto los resultados de los estudios realizados bajo la percepción de los alumnos:

- Señalan que es muy distinto leer y escribir para la universidad respecto de hacerlo para la escuela secundaria, y brindan ejemplo de los modos y géneros contrastantes, requeridos en uno u otro ámbito.
- En la universidad, en el ámbito de las Ciencias Sociales, se les pide elaborar un texto a partir de leer varias fuentes en las cuales distintos autores tienen posturas distintas sobre un mismo asunto.
- En cambio, en la educación media, leen textos que presentan una única posición, considerada absoluta, y raramente escriben más allá de reproducir lo dado: toman apuntes sobre lo que el docente explica o completan cuestionarios sobre la lectura de un texto en los que es posible responder sin entenderlo (dado que no se requiere construir la respuesta sino transcribir porciones literales de lo leído en correspondencia con cada pregunta). (Carlino,2007:11)

Ante esto, han empezado a aparecer talleres de capacitación docente en diferentes universidades del país donde se les enseña a incluir a la lectura como parte de la enseñanza en sus cátedras.

3.2.3 Argentina.

Entre los estudios más relevantes que se han realizado acerca del tema se encuentran los de la investigadora Paula Carlino¹⁵ quien afirma que, “el desarrollo de estrategias para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes, también llamada alfabetización académica debe de ser una propuesta para remediar la mala formación de quienes llegan a la universidad”

¹⁵ Doctora en Psicología de la Educación. Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

(Carlino, 2006:36), dentro de lo que ella propone se encuentran las estrategias que puede utilizar el docente para apoyar a los estudiantes que recién llegan a una nueva cultura académica, en sus estudios se encuentra ampliamente vinculada la lectura a la escritura¹⁶ pero, nosotros retomamos solo la parte a lo que lectura se refiere. A continuación se reseñan de forma general, a manera de ejemplo, tres experiencias de investigación realizadas en universidades argentinas.

Universidad de Camahue.

Liliana Ressia y Alejandra Muñoz (2005) llevaron a cabo una investigación en la Universidad de Camahue dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación, enfocada en estudiantes de Historia y de Geografía en los años 2002-2005.

Este estudio fue realizado con estudiantes egresados de nivel medio que habían obtenido calificaciones sobresalientes, la muestra fue de 80 sujetos a los cuales por medio de encuestas y entrevista semi-estructurada se indagó respecto a las tareas realizadas para estudiar, las estrategias que utilizaban comúnmente para comprender los textos y las orientaciones que recibían por parte de los docentes en cuanto a las tareas relacionadas con la lectura.

Nos enfocamos al último rubro ya que los resultados de los dos primeros, para fines de este trabajo, no resultan compatibles: Aproximadamente el 80% de los estudiantes dijeron que no recibieron ninguna orientación por parte del profesor, informan los autores que algunos estudiantes refirieron que cuando los profesores solicitan se haga alguna lectura, algunas veces ni siquiera se sabe de dónde proviene el texto, ya que son solo copias sueltas sin alguna otra referencia; también, la mayoría de los entrevistados, no dicen claramente si usan tal o cual estrategias, reconocida como tal pero, si explican que algunas veces trabajan con cuadros sinópticos, preguntas guía u otra actividad¹⁷.

¹⁶ Cabe aclarar que este trabajo está enfocado solamente a la lectura, aunque difícilmente encontramos a estas dos por separado en el ámbito escolar la investigación sobre escritura o sobre el vínculo entre ambas merece todo un trabajo aparte.

¹⁷ Esta investigación se puede consultar en: Liliana Ressia y Alejandra Muñoz Fuentes. (2005) *La lectura en la sala de clase, leer para estudiar*. Neuquen: Consejo Provincial de la Educación.
www.humanasvirtual.edu.ar/downloads/congreso/La%20lectura%20en%20la%20sala%20de%20...
[archivo de DOC](#)

Universidad de Sarmiento.

Paula Carlino, en la Universidad de Sarmiento, Argentina, dirige un proyecto llamado “Desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera” (PRODEAC). Este programa está basado en un proyecto que surgió en la Universidad de Camahue, reseñado anteriormente.

En el desarrollo de ésta investigación, se buscaron cuáles eran los problemas de los estudiantes que les impedían tener un mejor aprovechamiento de la vida académica; se identificó que, uno de ellos era la incomprensión de la lectura y que a pesar de existir programas remediales creados para el mejoramiento de la comprensión de textos estos no estaban funcionando. Fue entonces que durante 24 meses se llevaron a cabo cursos de formación docente para promover entre ellos la conciencia de que es necesario que en cada espacio curricular se ocupe de enseñar los modos de lectura que requieren realicen sus alumnos para aprender en cada materia. La finalidad central de la propuesta es “explorar las prácticas de lectura (...) que promueven las cátedras y las representaciones que tienen sobre ellas los estudiantes y los profesores” (Carlino, 2007; 26)

Bajo esta experiencia otras universidades, han realizado investigaciones y propuestas respecto a esta problemática. El programa se ha extendido a distintas instituciones en donde ha tomado vida propia.

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

Otra de las investigaciones relevantes es la realizada por Viviana Estienne que llevó a cabo en el periodo 2006-2008, en donde se analizaron las prácticas de lectura de los estudiantes del primer año de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), el trabajo se realizó por medio de entrevistas a profundidad a docentes y de observación directa de algunas clases con los alumnos. En las entrevistas se indagó respecto a los que el profesor hace y porque en su clase y el punto de vista de los alumnos respecto a lo mismo. Las observaciones sirvieron para corroborar la actividad en clase.

Para llevar a cabo el análisis se realizó un contraste con la concepción de los alumnos y la de los maestros respecto a la lectura en la universidad, el contraste de los dos puntos de vista dieron aportaron sustento para los resultados que se presentaron.

Los resultados básicamente se centran en la particularidad de los modos de leer esperados en la universidad que son distintos a los que el estudiante está acostumbrado, también resulto importante que los docentes tienen distintas expectativas que los alumnos y se identificó que esto es determinante en la forma de trabajar de los alumnos, pues algunas veces el profesor incluso evalúa con base en lo que supone el alumno debe de saber y no en lo que está aprendiendo.

3.2.4 Venezuela.

La Universidad de Zulia en Maracaibo, Venezuela después de identificar el problema de la lectura como un simple traslado de términos escritos a términos orales, sin que haya comprensión lectora, realizó una serie de investigaciones.

Así pues, se planteo el problema de investigación bajo distintas interrogantes:

¿Qué estamos habiendo en la Universidad de Zulia ante el problema de la pobre comprensión lectora (...) académica?

¿Debemos enseñar a leer especificando fines epistemológicos o de deducción de lo leído?

¿Debemos asumir la responsabilidad de mejorar la capacidad de lectura y escritura de los estudiantes?

(...)

¿Necesitamos ser más específicos en cuanto a la dirección para mejorar la comprensión lectora (...)? (Arrieta, 2006: 89)

Dentro de los resultados que obtenidos, resulta relevante que a pesar de que desde los años 80 se han realizado diversas investigaciones y que el material teórico abunda, no así las acciones realizadas.

Un antecedente importante que encontraron a raíz de estas indagatorias fue que, desde 1986 la Universidad de los Andes ha venido preparando especialistas en lectura por medio de talleres en donde los docentes aprenden

a emplear estrategias junto con el contenido de su materia para incluirlas en el aula, esta misma universidad a la fecha creó una maestría en *Educación Mención Lectura* y la especialización en *Lectura y escritura*. Esta información encontrada, llevó a indagar, si en la propia Universidad de Zulia se han creado suficientes las cátedras anteriormente y cuáles son los resultados obtenidos hasta ahora, encontrando que los programas aplicados han sido numerosos pero, al no estar centrados en el aula sino en talleres independientes los estudiantes no logran llevarlos a la práctica en otras materias.

Otra parte de las investigaciones realizadas, es la que respecta a los alumnos, en ella se reportaron que los estudiantes universitarios tienen poco interés por la lectura de libros, poco interés hacia la terminología desconocida y bajo nivel de información, lo que deriva en una escasa comprensión de los textos, ante esto, se detecto la necesidad de crear en la propia Universidad de Zulia un instituto Universitario de Comprensión lectora y Redacción académica (2005) en donde sea posible ayudar directamente a los alumnos y al profesor a traer “la práctica de la lectura como centro del currículo correspondiente sin recargar a los profesores en las asignaturas “(Arrieta, 2006:91)¹⁸.

3.2.5 Cátedra UNESCO de Lectura a Nivel Superior.

En 1994 se establece un acuerdo entre la Universidad del Valle de Cali, Colombia, la Universidad de Buenos Aires de Argentina, el Instituto Caro y Cuervo de Santafé de Bogotá y la Universidad Católica de Valparaíso de Chile para crear la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina.

Estas Instituciones el 5 de junio de 1995 crean la “Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura” firmando un convenio de cooperación en noviembre de 1996. La finalidad de este acuerdo es reforzar la educación superior y la investigación en el área de la lengua y el aprendizaje.

A la fecha se han integrado la Universidad Autónoma de Puebla (México), Universidad Ricardo Palma (Perú), Universidad Pedagógica Experimental

¹⁸ Esta investigación se puede consultar en: Beatriz Arrieta Meza; Judith Batista; Rafael Meza (2006) “La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículo”. . <http://redalyc.uaemex.mx>.

Libertador (Venezuela), Universidad Interamericana (Puerto Rico) y la Universidad Salesiana de la Paz (Bolivia).

Las propuestas de interacción se centran en impulsar la creación de nuevos programas y realizar actividades estratégicas para lograr el intercambio de experiencias y conocimientos que incidan en la “actualización e internacionalización de dichos programas y su correspondiente saberes” (Cátedra UNESCO, 2010). Incorporar la educación superior a dichos programas es importante porque:

“[se sabe que] al interior es las áreas disciplinares se desarrollaron géneros discursivos y diversos particulares para construir y difundir el conocimiento (...) se comparte la idea de que la interpretación y producción no depende tanto de habilidades generales, aunque estas sin duda están implicadas, como del desarrollo de competencias específicas, de las que hacen uso con menor o mayor grado de conciencia los profesionales y científicos ya formados o expertos en las disciplinas” (Cátedra UNESCO,2010)

De esta forma a partir de la fecha de su instauración en el marco de la Cátedra se han realizado diversas investigaciones y creado e impulsado programas de mejoramiento a la lectura, así como congresos que se han llevado a cabo en las diferentes universidades que la conforman.

A continuación se presenta un ejemplo de las muchas investigaciones respaldadas por la Cátedra.

Universidad del Valle de Cali (Colombia).

En la Universidad del Valle de Cali en Colombia en el 2000 se llevo a cabo un estudio en donde intervinieron alumnos de diversos semestres inscritos en un curso de español, el cual se llevo a cabo extracurricularmente.

Las indagaciones se llevaron a cabo con base a un modelo de intervención pedagógica desde la perspectiva discursiva, es decir, enfocado en el discurso, específicamente en la comprensión de la macroestructura de textos argumentativos.

La investigación se soporta en los fundamentos teóricos de una perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje y la Semántica Discursiva de la comprensión y de la producción del discurso escrito.

En cuanto a la fase experimental se enseñó a los alumnos estrategias enfocadas a la comprensión textual. Se buscaba que esta instrucción facilitara a los estudiantes entender los textos a través del reconocimiento de las Formas de Organización Superestructural. Siempre con el apoyo de los docentes al inicio y al final de cada tarea.

Los resultados arrojados por esta investigación comprueban que hubo un cambio estadísticamente significativo después de instruir a este grupo de estudiantes, confirmando que el aprendizaje y reconocimiento de las Formas de Organización Superestructural de los textos expositivos incidió en el mejoramiento de la comprensión textual de los estudiantes implicados en este estudio (Cátedra UNESCO, 2000)

En estos trabajos, la idea principal era indagar sobre el impacto de la enseñanza de estrategias en el aprendizaje de los alumnos. Aunque, los resultados solamente fueron el inicio para posteriores investigaciones, ya que el siguiente paso era saber que tanto eran transferibles esas estrategias a otras materias.

3.2.6 México.

Proyecto “Habilidades de Lectura a Nivel Superior”.

Yolanda Argudín y María Luna llevaron a cabo una investigación auspiciada por la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana a la que nombraron “Habilidades de Lectura a Nivel Superior”¹⁹, en ella resaltan la importancia de apoyar a los alumnos en el uso de estrategias de comprensión lectora.

En el marco de su investigación identificaron el nivel de comprensión lectora y las habilidades que el alumno requiere en la educación superior y en contextos

¹⁹ La información sobre el proyecto fue recuperada en el documento del proyecto inicial “Habilidades de Lectura a nivel superior” que dio origen al libro del mismo título impreso en 1989.

académicos, como finalidad tenían formular un método en donde se enseñe a los alumnos aplicar estrategias de manera integral

Realizaron un muestreo en 30 instituciones universitarias de todo México para ubicar los niveles de comprensión del alumno y con una investigación complementaria, con apoyo de docentes se indagó qué hacen y cómo realizan el apoyo los profesores hacia sus alumnos. Resultado de tal investigación fue la elaboración de dos manuales, un manual para profesores, que sirviera de guía para trabajar en un programa permanente que se instituyó en la misma universidad; y un manual para alumnos, en donde por medio de un libro en donde se explica al alumno que son y para qué sirven algunas estrategias, las más usadas para nivel universitario, se presentan además ejercicios para resolverse a modo de ejemplos, la idea central es que el alumno transfiera esas estrategias a textos reales y posteriormente las use en su vida académica diaria. Ambos fueron publicados en 1989, y están disponibles en las librerías.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

A decir de la UNAM, la Facultad de Psicología realiza diversas investigaciones enfocadas a la lectura y promueve de manera permanente talleres dirigidos al mejoramiento de la comprensión lectora, los cuales son dirigidos generalmente a estudiantes.

Encontramos también que entre las tesis de grado, en especial en las áreas de Psicología, Lingüística, Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) y en Pedagogía existen algunas que refieren diversos trabajos enfocados a la lectura académica, podemos decir que son escasas las dirigidas a indagar en la problemática desde el enfoque de los profesores; uno de los trabajos localizados está desarrollado en secundaria, presentado por María Jiménez²⁰ intitulada “Una aproximación a la lectura académica en secundaria” en la cual realiza un estudio sobre las habilidades lectoras de los

²⁰ Se puede consultar en TESIUNAM : Jiménez María. (2008) “Una aproximación a la lectura académica en secundaria”

http://132.248.67.65:8991/F/6E1KMD1CDCS92DM9YV7AMAHX8R9868F1D7CUPE6H3T156QYDJ5-00649?func=finda&find_code=WRD&request=lectura+academica&request_op=AND&find_code=WRD&request=linguistica+&request_op=AND&find_code=WRD&request=jimenez&local_base=TES01&x=75&y=17

alumnos, y la participación de los maestros en la enseñanza de la lectura. Damos cuenta de este trabajo porque se consideró importante recalcar que esta problemática no solo está ubicada en nivel superior, sino que es reconocible desde niveles anteriores, no obstante es muy poco. Como podemos observar hay un interés creciente en lo que respecta a las formas de leer en la universidad, incluso estas investigaciones han incidido en políticas públicas como es el caso de las universidades australianas, incluso en la creación de maestrías y especializaciones como en el caso de la Universidad de los Andes.

Se trata de una discusión que puede darse en dos planos, a los que mencionaremos sin profundizar, pero creemos que deben ser parte de una agenda de investigadores, pedagogos y gestores en este campo. Por un lado, una necesaria discusión acerca del alcance de los parámetros a partir de los cuales se determinan los estándares de comprensión y en qué sentido se tienen en cuenta variaciones sociolingüísticas y socioculturales que se ponen en juego en los modos de comprensión de sujetos que pertenecen a distintas comunidades. Estos modos de comprensión entendidos como parte de una experiencia cultural particular, rompen la ilusión de homogeneidad y cuestionan la posibilidad de pensar en estándares de comprensión (Bombini, 2008, sin no. de pagina).

El recuento de investigaciones y programas presentado en este capítulo, a pesar de ser solo una pequeña parte de los existentes, muestra el creciente interés de las Instituciones en el problema de la lectura académica.

Las Instituciones de Educación Superior y otras instancias como la UNESCO a lo largo y ancho del mundo entienden la necesidad de poner atención en esta problemática que afecta no solo a los alumnos sino a los docentes, a las propias instituciones y a todos en general ya que:

(...) al beneficio informativo que supone la lectura y a cierto valor instrumental vinculado con la posesión de la información o con la habilidad para desarrollar ciertas prácticas discursivas, necesarias para la escolarización. Desde estas concepciones se considera a la lectura como una práctica transversal dentro del curriculum escolar. En un sentido más general podríamos afirmar que este sujeto informado, o con destrezas para acceder a la información, es también el sujeto que gracias a su ingreso en la cultura escrita tiene garantizado el libre ejercicio de la ciudadanía (Bombini, 2008:sp).

Es así, que cada día crece la necesidad de poner en práctica acciones dirigidas a la lectura en el nivel superior a la par que se busca el mejoramiento en la educación básica y media superior, acciones que como en los ejemplos antes citados logren impactar de manera significativa en las políticas públicas, pero sobre todo dar un primer paso con los docentes, saber qué está sucediendo específicamente en el aula y que es lo que se puede rehacer en beneficio de la comprensión lectora de sus alumnos.

En el siguiente capítulo se presenta el trabajo de campo que se sustenta en el presente capítulo y en el marco teórico contenido en los capítulos I y II.

CAPITULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

En este capítulo se presenta el desarrollo del trabajo de campo el cual fue realizado en función del objetivo y preguntas de investigación, incluye el marco contextual, la elección de la muestra, así como la descripción del instrumento empleado para la recolección de los datos.

Desde la configuración del presente trabajo se planteo un primer acercamiento para: analizar la problemática de los profesores ante la lectura académica en la universidad e investigar cuáles son las estrategias que emplean para ayudar a sus alumnos para que comprendan este tipo de textos, las interrogantes que se busca contestar son: ¿Cuáles son las dificultades de comprensión lectora que identifican los profesores de la Licenciatura en Pedagogía en sus alumnos?, ¿La lectura académica representa uno de esos problemas, por qué?, ¿Qué estrategias utilizan para ayudar a los alumnos a comprender textos académicos?, ¿Qué hacen los docentes cotidianamente para promover el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes universitarios?

Con la finalidad de encontrar respuesta a estas preguntas se decidió utilizar una metodología de tipo cualitativo, la cual se presenta a continuación.

4.1 Metodología.

La metodología de tipo cualitativo fue elegida porque, de acuerdo con Hernández Sampieri (2004), ésta se fundamenta en un proceso inductivo que se centra en la exploración y la descripción; se procede caso por caso para llegar a una perspectiva general, los fenómenos serán observados en su contexto natural y los datos se recolectan en un solo momento y en un tiempo único para después analizarlos; así pues, se trata de una investigación no experimental con un diseño transeccional-descriptivo, de tipo exploratorio, la importancia de este tipo de estudios radica en que permiten indagar sobre la

incidencia y los valores que se manifiestan, que miden a un grupo de personas u objetos para proporcionar su descripción (Hernández Sampieri, 1991,2004) .

Las investigaciones cualitativas se llevan a cabo por medio de una recolección de datos no estandarizados, es decir, no se efectúa una medición numérica pues, lo importante es obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes. en este caso, se busca recuperar la experiencia de los profesores ante una situación específica el problema de la lectura académica en sus alumnos, de esta forma el "(...) propósito es reconstruir la realidad tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido" (Hernández Sampieri,2004:9); en este caso: los profesores en su labor como docentes; así pues, considerando que el método cualitativo representa todas estas bondades, se seleccionó como la forma apropiada de abordar la problemática que guía a esta investigación.

El trabajo de investigación se realizó en tres etapas:

En la primera, se efectuó la búsqueda de la literatura adecuada para el análisis y construcción de un marco teórico de referencia que diera sustento al trabajo de campo, contenido en los tres capítulos anteriores.

En la segunda etapa, la cual se presenta a continuación, se llevó a cabo el trabajo de campo, el cual consistió en elegir a los profesores; a la vez que se selecciono y construyo un instrumento adecuado para recolectar la información.

En la tercera etapa, se realizó el procesamiento de datos y el análisis de la información recabada, en lo que ahondaremos en el siguiente capítulo.

4.2 Marco contextual.

El trabajo de campo, está centrado en los profesores de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por lo tanto se presentan las características generales tanto de la licenciatura como de los profesores:

4.2.1 La Licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM.

La Licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM, es impartida en Ciudad Universitaria ubicada en el Distrito Federal al sur de la Ciudad de México. Es relevante aclarar que recientemente, en el 2007, fue aprobado el nuevo plan de estudios y puesto en vigor a partir del semestre 2010-1, por lo que en este momento (semestre 2011-2) se están llevando a cabo de manera simultánea el plan 1966 y el 2010. Así pues, actualmente se imparten asignaturas del primero, segundo, tercero y cuarto semestres del plan 2010 y del cuarto, quinto, sexto y octavo del plan 1966, por lo tanto, la planta docente actual se encuentra impartiendo asignaturas que estuvieron ubicadas en otro semestre en el plan 66, engloban contenidos de materias que desaparecieron o de nueva creación; lo que genero que en algunos casos, los profesores dan clase de manera simultánea en ambos planes o sea la primera la primera vez que imparten la asignatura con es contenido que se plantea en el nuevo plan (Ver Anexo 1).

En cuanto a los profesores, se eligieron por dos motivos:

El primero: fue porque se considera a los profesores actores sustanciales en la formación de los alumnos, ya que están encargados de apoyarlos para que puedan obtener las herramientas necesarias para que se puedan desarrollar en su quehacer profesional, “estudiar integralmente la educación con la finalidad de describir, comprender, explicar, evaluar e intervenir para el fortalecimiento y mejora de los procesos educativos” (www.filos.unam). De acuerdo a los programas de estudio 1966 y 2010 de la Licenciatura en Pedagogía de la FFyL, el pedagogo tendrá que tener una sólida formación humanística, científica y técnica que le permita la construcción de saberes pedagógicos para la atención de necesidades educativas, es el profesionista que se encarga de:

(...) analizar problemas, con el fin de proponer alternativas de solución relacionadas con el campo educativo y atender a diversos sectores de la población que requieren apoyo pedagógico: estudiantes, profesores, investigadores, orientadores, instructores, directivos, empresarios, padres de familia y sociedad en general (Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 1966 y 2010)

Para conseguir lo planteado en el perfil del pedagogo se requiere lograr desarrollar una de esas herramientas, consideramos, es la comprensión lectora.

Así que, de acuerdo con lo planteado en el capítulo anterior, sobre los problemas de lectura identificados y resaltados en el ámbito educativo, no solo a nivel nacional sino internacional, podemos afirmar, que es una problemática que de manera sustancial toca afrontar al pedagogo, ya que, como se indicó anteriormente le toca proponer alternativas de solución.

Se consideró pertinente enfocar ésta investigación en los profesores de la Licenciatura en Pedagogía, quienes finalmente están en contacto directo con los futuros pedagogos y pudieran aportar datos relevantes para este trabajo²¹., mismos que como único requisito se busco que tuvieran un mínimo de cinco años frente a grupo con el propósito de rescatar su experiencia

El segundo motivo para la elección, fue la accesibilidad que se podría tener a la FFyL para realizar la investigación.

4.3 Elaboración del Instrumento.

En el campo de la investigación, la recolección de los datos es parte fundamental, esto representa, obtener la información necesaria que dar respuesta a nuestras interrogantes; aunque, es el propio investigador, quien por diversos métodos recolecta los datos y decide la manera de hacerlo también, elige algún instrumento que le permita llevar a cabo esta tarea.

Para el caso del trabajo aquí descrito, se optó por la entrevista por ser un instrumento flexible y abierto que permitiría recuperar la experiencia de los profesores y de esta manera, abordar el problema planteado, ya que por este medio, a través de preguntas y respuestas, se logra una comunicación y construcción conjunta de significados; una construcción de la realidad (Sierra en Galindo 1998; Hernández Sampieri, 2004).

²¹ La comprensión de la lectura es básica para cualquier persona y en cualquier ámbito, ya sea de la vida diaria, educativo o profesional, pero la práctica pedagógica en general se basa en una relación estrecha de la teoría con la realidad y, la teoría, generalmente está contenida en los textos.

Diversos autores de metodología de la investigación (Hernández Sampieri, 2004; Baena, 1982; Bogdam, 1984, entre otros) señalan que existen diferentes tipos de entrevista, entre las que se encuentran: las estructuradas, las semiestructuradas (también llamadas no estructuradas) y las abiertas; en cuanto a las primeras, el entrevistador plantea preguntas específicas y en un orden previamente establecido, sin opción a realizar algún cambio; en las segundas, el entrevistador “se basa en una guía de asuntos o preguntas (...) tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández Sampieri, 2004:597), y; en la entrevista abierta, el entrevistador se basa en una serie de contenidos que maneja de acuerdo a sus necesidades.

Las entrevistas semiestructuradas se pueden plantear bajo tres formas: *a profundidad*, en donde la información que se obtiene es la definición personal de la situación, el encuentro está dirigido “hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones tal como lo expresan con sus propias palabras” (Bogdan, 1984:10); *enfocada*, en donde existe de antemano un tema o un foco de interés, hacia el que se orienta la conversación y mediante el cual hemos seleccionado a la persona objeto de la entrevista y; *focalizada* que se lleva a cabo en forma grupal.

Dentro de esta gama de opciones y retomando lo que Sierra (En Galindo, 1998:297) plantea respecto a que: “la entrevista cualitativa se encuentra a medio camino de la conversación cotidiana y la entrevista formal”, se optó por una entrevista semiestructurada, específicamente: enfocada, que permitiera responder cuestiones muy concretas, profundizar o ampliar en algunos aspectos que los entrevistados pudieran referir, pudiendo de esta manera, enriquecer la información recabada.

Cabe recordar que la entrevista es una técnica compleja que requiere de planificación (Echegaray, 1977), por lo tanto, se llevó a cabo la elaboración de una guía de entrevista sustentada en el marco teórico presentado en capítulos anteriores.

Como ya se indicó, la guía de entrevista está dirigida a profesores; en ella se plantearon preguntas generales en cuanto a la formación académica y experiencia en docencia del entrevistado, también se indagó sobre la(s) asignatura(s) que imparte y su ubicación semestral.

INFORMACIÓN GENERAL	
Formación académica y experiencia en docencia.	1. ¿Qué formación tiene? 2. ¿Cuánto tiempo tiene de ser docente? 3. ¿Cuánto tiempo en la UNAM? 4. ¿Qué materias imparte en Pedagogía? 5. ¿En qué semestre?

Adem

ás de los datos generales, se incluyen preguntas englobadas en dos dimensiones con sus respectivos ejes:

❖ Percepción docente:

- Dificultades observadas en sus estudiantes para comprender la lectura.
- Concepción de lectura académica.

❖ La propia práctica docente:

- Criterios para elegir los textos
- Estrategias utilizadas para promover la comprensión de la lectura de sus alumnos.

En la siguiente tabla se clasifican las preguntas planteadas en la guía, de acuerdo a los ejes a investigar.

Tabla 4.1 Criterios que determinan la guía de entrevista

//////	EJE	PREGUNTAS
1ra dimensión	Dificultades observadas en sus estudiantes para comprender la lectura	6. ¿Ha identificado en sus alumnos problemas o dificultades en cuanto a la lectura? 7. ¿Cuáles? 8. ¿A qué cree que se deban esas dificultades? 11. ¿Cree que trabajar estos textos represente un problema para los alumnos? 12. ¿Por qué?
	Concepción de lectura académica	9. ¿Considera que los textos utilizados en la universidad son distintos a los trabajados en los niveles anteriores? 10. ¿Por qué?
2da dimensión	Criterios para elegir los textos.	13. ¿Cómo elije los textos que va a trabajar con los alumnos?

	Estrategias utilizadas para promover la comprensión lectora de sus alumnos	Cuando trabaja con textos o lecturas: 14. ¿Qué actividades realiza con esos textos? 15. ¿La(s) puede describir? 16. ¿Con qué finalidad trabaja de esta forma?
--	--	--

En la primera dimensión se busca que las interrogantes resalten, desde la percepción del profesor, de acuerdo a su experiencia como docente, cuáles son las dificultades respecto a la lectura que tienen sus alumnos y saber si la lectura académica es incluida entre estas. Además, se buscó indagar sobre las concepciones de lectura académica que tienen los profesores y si existe un conocimiento sobre las características de este tipo de lectura o no.

La segunda dimensión está enfocada a la propia práctica docente de los entrevistados, desde cómo eligen los textos con los que trabajan en las asignaturas, la forma en que trabajan con ellos y las estrategias que utilizan comúnmente.

Bajo estas premisas se construyó un primer instrumento, se llevo a cabo el pilotaje y se realizaron los ajustes pertinentes, dando como resultado la guía de entrevista definitiva.

Cabe resaltar, aunque resulte reiterativo, que al ser una entrevista semi estructurada, las preguntas solo representan una guía, que permite no perder el foco de lo que se busca en la investigación; en cualquier momento y de acuerdo a las respuestas de los entrevistados se tiene total libertad de modificar, tanto el orden, como la ampliación o profundización de algún punto. A continuación se presenta el instrumento utilizado.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

“Los profesores ante el problema de la lectura académica:
En estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía”

GUIA DE ENTREVISTA

Objetivo: Indagar acerca de los problemas de comprensión lectora en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía observados por sus profesores, investigar la concepción de los profesores en cuanto a la lectura en la universidad y qué estrategias utilizan cuando trabajan textos con sus alumnos.

1. ¿Cuál es su formación académica?
2. ¿Cuánto tiempo tiene de ser docente?
3. ¿Cuánto tiempo en la UNAM?
4. ¿Qué materias imparte en la Licenciatura en Pedagogía?,
5. ¿En qué semestre?
6. ¿Ha identificado en sus alumnos problemas o dificultades en cuanto a la lectura?
7. ¿Cuáles?
8. ¿A qué cree que se deban esas dificultades?
9. ¿Considera que los textos utilizados en la universidad son distintos a los que se utilizan en los niveles educativos anteriores?
10. ¿Por qué?
11. ¿Cree que trabajar estos textos represente un problema para los alumnos?
12. ¿Por qué?

Cuando trabaja con textos o lecturas

13. ¿Cómo elige los textos que va a trabajar con los alumnos?
14. ¿Qué actividades realiza con esos textos?
15. ¿La(s) puede describir?
16. ¿Con qué finalidad trabaja de esta forma?

4.4 Selección de la muestra.

Las investigaciones de tipo cualitativo tienen la bondad de proporcionar al investigador total libertad de llevar a cabo la selección de la muestra, según sean sus necesidades y posibilidades.

En este trabajo se seleccionó a los entrevistados bajo dos criterios, el primero fue: que pertenecieran a la planta docente de la Licenciatura en Pedagogía y que tuvieran un mínimo de cinco años frente a grupo, con lo que se podría suponer, se aseguraría la riqueza de la indagatoria, y de esta forma poder recuperar su experiencia, para esto se revisó en la página electrónica del Colegio de Pedagogía la trayectoria de los profesores.

Respecto a la cantidad de entrevistas a realizarse es importante destacar que, en los estudios cualitativos no necesariamente se requiere obtener muestras representativas, sino, más bien de casos, pues lo importante es “postular la realidad que se define a través de las interpretaciones de los participantes respecto a sus propias realidades” (Hernández Sampieri,2004:9) por lo tanto, no consideramos necesario fijar un número de entrevistas²² sino buscar que los informantes proveyeran de experiencias diversas para enriquecer la investigación, por lo cual, se decidió, que los entrevistados impartieran asignaturas de diferente índole y que estas estuvieran ubicadas en diferentes semestres, es decir, se contara con profesores que estuvieran frente a grupo, tanto en el primer año de la Licenciatura, como en segundo, tercero y cuarto. Bajo estas premisas, se decidió quienes serían los entrevistados tomando en cuenta su experiencia y disponibilidad.

4.5 Aplicación del instrumento.

Se llevó a cabo la búsqueda de los profesores a entrevistar, lo cual se realizó por medio de la revisión de los horarios del semestre lectivo 2011-2 publicados en la página electrónica de la FFyL, se les localizó y de manera personal se

²² En la entrevista cualitativa, el entrevistador no puede fijar el número de entrevistas necesarias para el desarrollo de la investigación. si el procedimiento de estudio de la metodología cualitativa se caracteriza más por ser un proceso de encuentro que de búsqueda pre-formativa, el investigador tendrá que determinar en el proceso mismo de captura de información, la muestra que abarque su estudio (Sierra en Galindo, 1998:312)

solicitó su cooperación a 22 profesores, explicándoles el objetivo de la investigación, cabe indicar que no todas las solicitudes fueron aceptadas, ya que por diversos motivos no fue posible realizar la entrevista (falta de tiempo, no fue posible volver a localizarlos o no estaban interesados en participar). Finalmente se entrevistaron a 13 profesores, incluyendo las dos realizadas de manera piloto. Cabe resaltar que el periodo en que se llevaron a cabo las entrevistas pertenece al semestre 2011-2, por lo que, los profesores en ese momento impartían asignaturas correspondientes a los semestres pares: 2do, 4to, 6to y 8vo.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis, lo que se consideró pertinente, ya que de esta manera se podría recuperar de manera más acertada la información proporcionada. Además, con la finalidad de respetar la privacidad de los participantes a cada uno se les asignó una clave que los identificara, la cual está formada por una letra “P” que se refiere a “Pedagogía” y: un número (1, 2,3,...11) que indica el orden en que se llevaron a cabo²³, así por ejemplo, en P1-2, el número 1se refiere al primer profesor entrevistado y el -2 significa que la asignatura que imparte se ubica en segundo semestre. En cuanto a los entrevistados que imparten más de una materia se decidió aumentar en la clave un guión y un número adicional, para identificar el otro semestre en el que la imparten.

2do semestre	4to semestre	6to semestre	8vo semestre
P1-2		P5-6	P3-8-2
P2-2	P4-4	P7-6	P9-8-4
P6-2	P10-4	P8-6-2	P11-8

Para realizar el análisis e interpretación de los resultados se tomo en cuenta el marco teórico, el marco contextual, los ejes y dimensiones antes mencionadas y la información obtenida en el trabajo de campo, el cual se presenta de manera detallada en el siguiente capítulo.

²³ Las 2 entrevistas de forma piloto no se tomaron en cuenta para el análisis.

CAPÍTULO V. PROCESAMIENTO DE DATOS, ANÁLISIS y RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de la información recabada, se indica las características generales de los profesores tales como formación académica, experiencia en docencia y materias que imparten; se detalla, como se llevó a cabo el procesamiento de datos, su clasificación en categorías y variables y la asignación de claves para que la información sea más manejable. Finalmente se muestra el análisis con los segmentos recuperados más significativos de las entrevistas, los que sirvieron de base para relacionar el marco teórico presentado en capítulos anteriores con el trabajo de campo.

5.1 Características generales de los entrevistados.

En el proceso de obtención de información se entrevistaron un total de 13 profesores; dos de forma piloto²⁴ y 11 definitivas. A continuación se pueden visualizar las primeras interrogantes planteadas a los docentes fue respecto a su formación académica (ver Anexo 2), antigüedad y experiencia en docencia y la(s) asignatura(s) que imparten²⁵:

²⁴En las primeras dos entrevistas realizadas los participantes contaban con una experiencia de cuatro y dos años, frente a grupo, cabe aclarar que en un inicio fueron ayudantes de profesor por periodos de tres y cuatro años respectivamente, por lo que el tiempo de experiencia en total supera los cinco años, requisito previo para realizar las entrevistas. Este pilotaje aportó datos importantes para la adecuación y ajustes de la guía de entrevista.

²⁵ El análisis los primeros dos aspectos: la experiencia en docencia y el tipo de asignatura impartida por los entrevistados, se presenta más adelante pues, resulta pertinente abordarla después de las otras

Tabla 5.1. Características generales de los profesores.

PROFESOR	EXPERIENCIA EN DOCENCIA	ASIGNATURAS QUE IMPARTE
P1-2	11 años	Filosofía de la Educación 1 y 2
P2-2	37 años	Sociología de la Educación 1 y 2
P3-8-2	23 años	Historia de la Educación 1 y 2 Filosofía de la Educación 1 y 2
P4-4	37 años	Investigación pedagógica 3 y 4
P5-6	25 años	Organización educativa 1 y 2 Seminario de Investigación Sociopedagógica 1 y 2
P6-2	20 años	Sociología de la Educación 1 y 2
P7-6	14 años.	Prácticas Escolares 1 y 2
P8-6-2	7 años	Investigación Pedagógica 3 y 4 Psicotécnica Pedagógica 1 y 2
P9-8-4	13 años	Historia de la educación y la pedagogía 3 y 4

variables y así resaltar cual es su papel en los resultados obtenidos, cabe destacar que el impacto y la importancia de estos dos aspectos se retoman a lo largo de este capítulo.

		Ética profesional del magisterio
P10-4	8 años	Orientación Educativa
P11-8	9 años	Filosofía de la educación 1 y 2

5.2 Procesamiento de información.

Para llevar a cabo el procesamiento de la información se buscaron ciertas similitudes, como lo indican Seltiz (1998), Sierra (en Galindo, 1998) y Hernández Sampieri (2004) en las entrevistas cualitativas no es posible la generalización universalizante pero, si se pueden resaltar los aspectos únicos de cada caso. Bajo este planteamiento, se llevó a cabo la exploración de la información recabada; las categorías y las variables fueron emergiendo conforme se analizaron los pedazos o segmentos de las entrevistas. Se elaboraron tablas en donde se organizó la información con base en las categorías que se establecieron, también se les asignó una clave para efectuar el análisis de forma más sencilla (Hernández Sampieri, 2004).

Después de analizar la información recuperada en el trabajo de campo y realizar el procesamiento de los datos, esta se englobó en variables en torno a los dos ejes antes indicados: percepción docente y la propia práctica docente. A cada variable se le asignó una clave para facilitar su manejo.

En la tabla 5.2, podemos ver una panorámica de lo recabado por medio del trabajo de campo, en ella se muestra como se clasificó la información, la profundización y el análisis a detalle de cada una de las variables, se desarrolla posteriormente.

Tabla 5.2 Variables establecidas de acuerdo a las entrevistas.

	EJE	VARIABLES	CLAVE
1ra. dimensión. Percepción docente.	Dificultades observadas en sus estudiantes para comprender la lectura	• No están acostumbrados a leer / No tienen el hábito de lectura.	NL
		• No les gusta leer	NI
		• No les importa / falta de compromiso /no les interesa	NG
		• No entienden vocabulario / Poca claridad de conceptos / Confunden términos	NV
		• No contextualizan	NC
		• No profundizan, se quedan en lo superficial	NP
		• El nivel de comprensión es el adecuado	SP
	Concepción de lectura académica	• Lectura compleja	CP
		• Lectura Especializada	EP
		• Lectura Extensa	EX
		• Profundiza en aspectos específicos	PF
		• Es resultado de la exigencia de una comunidad especializada	EC
		• Lenguaje técnico / lenguaje de corte científico	LT
		• No hay diferencia con las lecturas trabajadas en niveles educativos anteriores	ND
2da dimensión. La propia práctica docente.	Criterios para elegir los textos.	• Textos cortos /pequeños	TP
		• Textos entendibles / vocabulario accesible para el alumno	TE
		• Textos que tengan que ver con su vida / con su contexto	TV
		Los alumnos eligen los textos libremente	TL
		• Textos que se puedan analizar / comparar con otros	TA
		• Textos clásicos	TC
		• Textos nuevos /actuales	TN
		• Los textos son elegidos de acuerdo al tema	TT
	Estrategias utilizadas para promover la comprensión lectora de sus alumnos	• Introducción o explicación del profesor antes de que el alumno lea el texto	EAL

	• Explicación y aclaración de dudas por parte del profesor después de que el alumno lea el texto	EDL
	• El profesor indica a sus alumnos que lea en casa	LEC
	• El profesor lleva textos para leer en clase	LEA
	• Ensayos	ENY
	• Preguntas / Cuestionarios	PRE
	• Exposición	EXP
	• Esquemas	ESQ
	• Subrayado	SBR
	• Lluvia de ideas	LII
	• Discusión en clase /Análisis en clase	DAC
	• Síntesis	SIS
	• Mapas mentales	MMT
	• Mapas conceptuales	MCT
	• Control de lectura	CTL

5.2.1 Primera dimensión. Percepción docente.

5.2.1.1 Dificultades observadas en estudiantes para comprender la lectura.

La elección de un instrumento como la entrevista semiestructurada permitió indagar a profundidad los aspectos que se consideraron relevantes; en cuanto al cuestionamiento sobre las dificultades observadas en sus estudiantes para comprender la lectura, en un primer momento, los profesores señalaron que han observado básicamente dos problemas: los alumnos no leen y los alumnos no entienden lo que leen, cuando el entrevistado refería estos dos problemas básicos se le preguntó qué quería decir específicamente, al profundizar al respecto surgieron diversas respuestas en donde clarifican a que se refieren, fue entonces que explicaron de manera más detallada el problema.

Respecto al problema no leen, refirieron que los alumnos no están acostumbrados a leer y por lo tanto no lo hacen, no tienen el hábito; también comentan que definitivamente no les gusta leer; además, han identificado una gran falta de compromiso con las tareas asignadas.

En cuanto al problema denominado no entienden lo que leen, se encontró que los alumnos no entienden el vocabulario, no tienen claridad en los términos y

confunden unos conceptos con otros; otro problema detectado es que no tienen la capacidad para contextualizar, para ubicar el sentido del texto en la época o lugar en el que fue escrito.

Hubo también, quien refirió que los alumnos tienen un nivel de comprensión lectora adecuado y no muestran mayores problemas.

En las siguientes tablas podemos apreciar, cuáles son las dificultades de comprensión lectora que han observado los profesores en sus estudiantes, también visualizamos las respuestas de los profesores al respecto, cabe destacar que en la mayoría de los casos refieren que han percibido en sus alumnos dos o más problemas.

Tabla 5.3. Clasificación de los problemas de lectura en estudiantes.

PROBLEMA GENERAL	PROBLEMA ESPECÍFICO	CLAVE
No leen (SNL)	No están acostumbrados a leer / No tienen el hábito de lectura	NL
	No les gusta leer, ni siquiera lo intentan.	NG
	No les importa / falta de compromiso /no les interesa	NI
No entienden lo que leen (SNE)	No entienden vocabulario / Poca claridad de conceptos / Confunden términos	NV
	No contextualizan, no se ubican en el momento en que el texto fue creado y para qué.	NC
	No profundizan, se quedan en lo superficial	NP
Sin problemas de comprensión lectora	El nivel de comprensión es el adecuado, no presentan mayores problemas.	SP

Tabla 5.4. Respuestas de los profesores. Problemas de lectura.

//////////	No leen				No entienden lo que leen				SP
Problema Profesor	SNL	NL	NG	NI	SNE	NV	NC	NP	SP
P1-2	•			•	•				
P2-2		•		•					
P3-8-2						•	•		
P4-4								•	
P5-6									•

P6-2		•		•	•	•		•	
P7-6		•							
P8-6-2	•	•	•		•				
P9-8-2		•			•				
P10-4		•	•		•		•		
P11-8	•			•			•		
Total	3	6	2	4	4	2	3	2	1

Como se puede observar en la parte sombreada se agrupa la primera respuesta de algunos profesores (SNE, SNL), quienes plantean en términos generales los dos grandes problemas antes referidos, cuando se ahondó al respecto, manifestaron detalles al respecto, surgiendo así clasificaciones más precisas

yo creo que hay un problema básico de comprensión de lectura

Entrevistador: *¿Podría explicar a qué se refiere?*

No están habituados a leer de manera rigurosa, metódica, sistemática, se pierden en los textos, pierden la perspectiva, confunden los ejemplos (P6-2)

El problema que yo observo es que los alumnos no leen, no están acostumbrados a leer y que no están atrapados por la lectura, no hay una necesidad de leer es algo muy ajeno a ellos (P2-2)

Dentro de los problemas específicos en cuanto a la lectura, en la tabla anterior observamos que más de la mitad de los profesores entrevistados perciben que los alumnos no leen porque no tienen el hábito de la lectura (NL)

tienen problemas para aceptar que la lectura es el recurso básico para estar en clase, para participar en clase, para poder discutir los problemas que se plantean, bueno ese es un primer problema no están acostumbrados a leer y tienen como temor (P6-2)

Explican, que al no tener la costumbre de leer y no ver a la lectura como una actividad que requieren para acceder a conocimientos genera a los alumnos otros problemas, por ejemplo, en opinión de algunos, esto repercute en la manera de expresarse correctamente tanto de forma oral como escrita:

bueno cuando de pronto hacemos unos ejercicios de lectura te das cuenta que hay chavos que no saben leer o incluso también en su redacción ves que no es muy buena dado que no están acostumbrados a leer (...) yo he observado es que de repente los chavos quieren escribir como hablan ¿no?, sin tener en cuenta ninguna estructura, entonces desde luego, si escriben así es porque no hay ningún habito de lectura, porque cuando leemos te das cuenta cómo puedes utilizar la gramática y cómo puedes estructurar un material (P7-6)

Otro factor importante que señalan, es que los alumnos no tienen un interés en la lectura (NI) y no les gusta leer (NG), claramente se puede observar con el siguiente comentario

no les interesa en lo más mínimo leer, solo porque tienen que entregar los trabajos lo hacen, de lo contrario nunca lo harían (P10-4)

Respecto al vocabulario (NV) empleado en las lecturas, solo dos de los profesores expresaron que representa un problema en la comprensión de la lectura

no entienden términos y no están acostumbrados a consultar un diccionario (...) yo les digo que su mejor amigo es el diccionario que no tengan miedo ir al diccionario, claro que esto es un trabajo doble pero que es muy gratificando cuando uno descubre en el diccionario alguna palabra nueva para usarse (P2-2)

por ejemplo si llegan a leer a filósofos se les dificulta les cuesta un poco de más trabajo porque no hay que usar diccionarios de la lengua, sino diccionarios especializados (P3-8-2)

Señalan además, que los alumnos no saben contextualizar (NC), no son capaces de ubicarse en el momento en que surgió el texto:

como yo trabajo textos clásicos de la filosofía, noto que ellos no entienden porque no se ubican en el momento histórico, hacen una

reinterpretación, pero con su desconocimiento no lo hacen adecuadamente (P11-8)

Lo anterior se justifica con lo que un profesor refiere:

las fuentes de consulta son muy incompletas a veces no saben ni que están leyendo, la cultura de la fotocopia (P2-2)

Solamente un entrevistado dijo, que los alumnos no tienen problemas respecto a la comprensión de la lectura (SPL):

Bueno, yo creo que no, realmente hay una lectura analítica de los estudiantes, me parece que el nivel de comprensión es adecuado y que pueden desarrollar a partir de las distintas lecturas una posibilidad de la escritura (P5-6)

Es interesante resaltar que algunos de los profesores consideran que los alumnos que tienen menos problemas con la lectura presentan características diferentes y en algunos casos depende de las escuelas a las que han asistido:

Son pocos los que muestran más comprensión en la lectura incluso son alumnos que tienen un perfil distinto, diferente (P8-6-2)

hay buenas escuelas preparatorias y malas escuelas preparatorias, entonces depende de cual le toco (P9-8-4)

depende del alumno más que las diferencias del texto (P11-8)

También se les preguntó a qué creen que se deban esas dificultades de falta de comprensión lectora en sus alumnos, a la mayor parte de los entrevistados en un primer momento, nuevamente enumeraron los problemas observados (no entienden, no contextualizan, no leen, etc), fue por medio de preguntas complementarias que se pudo ahondar en el tema y entonces refirieron cuáles eran las posibles causas. A lo que mencionaron, resaltando de manera reiterativa, que es un problema que viene desde niveles educativos anteriores, resultado de una mala formación

la propia escuela es la culpable (P2-2)

desde el aprendizaje mismo de la lectura no se ha hecho adecuadamente (P10-4)

En cuanto al cuestionamiento sobre si la lectura académica es o no considerado un problema, en el siguiente apartado se expone ampliamente.

5.2.1.2 Concepción sobre lectura académica.

Es importante rescatar las diversas concepciones de lectura académica de los profesores, ya que se considera que a partir de éstas se construye la metodología de enseñanza, al respecto, Pozo dice que “se entiende al profesor como un sujeto estratégico que toma decisiones a partir de sus teorías y creencias” (Pozo, 2006:420), de tal forma que a partir de ello construirá su quehacer educativo.

Recordemos que en el marco teórico señalamos, de acuerdo a los autores consultados, que en la universidad una de las formas básicas de acceder al conocimiento es la lectura y la lectura requerida en la Educación Superior es *académica*, es decir, deriva de una comunidad especializada y en su gran mayoría los textos que se revisan en este nivel educativo pertenecen a este tipo, por tal motivo, encontramos que en las preguntas realizadas a los profesores se indaga sobre el tipo de lecturas que se utilizan en la universidad, como un simi de lectura académica.

Al explorar sobre este aspecto se encontró que los profesores, más que una definición, asignan a la lectura académica ciertas características que la diferencia a las que han realizado los alumnos en niveles educativos anteriores. En las siguientes tablas se presenta la clasificación de las características de la lectura académica y lo que los profesores refirieron respecto a ellas, además se resalta si representa o no un problema en la comprensión de la lectura para sus alumnos.

Tabla 5.5 Clasificación de características de la lectura académica.

CARACTERÍSTICAS	CLAVE
Es una lectura Compleja.	CP
Es una lectura especializada / Con una visión específica, en este caso, de la pedagogía.	EP
Lectura Extensa. Son generalmente textos largos.	EX
Profundiza en aspectos específicos.	PF
Es resultado de la exigencia de una comunidad especializada.	EC
Se usa un lenguaje técnico / lenguaje de corte científico	LT
No hay diferencia con las lecturas trabajadas en niveles educativos anteriores	ND

Tabla 5.6. Respuestas de los profesores. Concepción de lectura académica.

Características \ Profesor	CP	EP	EX	PF	EC	LT	ND	Representa un problema
P1-2	•	•	•					Si
P2-2						•		Si
P3-8-2		•						Si
P4-4	•	•		•	•			Si
P5-6	•	•						No

P6-2	•							A veces
P7-6	•	•		•		•		Si
P8-6-2						•		Si
P9-8-2	•							Si
P10-4		•						Si
P11-8	•	•			•	•		Si
	7	7	1	2	2	4	0	

Como se indicó anteriormente, los entrevistados señalaron características de la lectura académica, más que una conceptualización. Se puede observar en la Tabla 5.6 que 7 de los 11 entrevistados refieren que la lectura en la universidad es compleja (CP) y específica del campo de conocimiento (EP), lo expresan de la siguiente manera:

La verdad es que la educación universitaria ya es de por sí más compleja nos está introduciendo en una comunidad especializadas y por lo tanto más compleja sin duda (P6-2)

El requerimiento de la lectura aumenta, se le pide a los alumnos que lean más, ya que los temas abordados, en especial en la Licenciatura en Pedagogía, se requiere de una lectura extensa (EX), lo cual se señala a continuación:

se requiere leer mas, en cantidad, los textos son extensos, son más difíciles (P1-2)

Otro punto señalado es que en la educación superior se requiere contar con un buen nivel de análisis para poder encontrar las ideas centrales y posteriormente poder relacionarlas con el quehacer profesional (PF)

aquí en la universidad se tiene analizar lo que se lee, no solo leer y ya, se tiene que profundizar, desmenuzar la lectura (P11-8)

Ah...si definitivamente, en profundidad en especialidad, en complejidad, si son otra cosa no, incluso yo quiero pensar que el encargo de la lectura también cambia, o sea, la lectura tiene que ser mucho más analítica (P4-4)

la importancia de lectura consciente y atenta no solo en la formación del pedagogo sino de todas las áreas de la educación superior pero, más en la del pedagogo que debemos tener una formación...que va a trabajar con muchos profesionistas y deben de tener una cultura
(P3-8-2)

En el capítulo I señalamos que los textos académicos son derivados de una comunidad específica (EC), que se rige con ciertas reglas, de acuerdo a este planteamiento se encontró que

[la lectura académica] es el requisito que la comunidad exige, porque yo le decía a este grupo -a ver si ustedes quieren presentar una ponencia en el congreso que ustedes quieran, como ahora que va a ver el de Pedagogía, pues ahí les dicen como, no va como quieran, hasta en el tipo de letra, el número de páginas-. Y lo mismo es todo, toda la vida académica esta como muy reglada y la gente aquí tiene que aprender a sujetarse a las reglas
(P4-4)

Cada comunidad se rige por ciertas reglas, como ya antes se señaló pero, también por un lenguaje, un vocabulario específico (LT), que muchas de las veces, solo al interior de ella es posible entenderlo, esto lo expresan de la siguiente forma

El mismo lenguaje que se utiliza en los textos está muy lejos de su realidad
(P2-2)

los textos de afuera, de otros niveles educativos, los que leen en casa; utilizan un lenguaje más coloquial y aquí es una terminología más técnica
(P7-6)

Otros profesores indican que la lectura académica se sustenta en

textos que yo siento que tienen un corte muy científico y el pedagogo no está muy acostumbrado a este tipo de textos sobre todo cuando hablamos de estadística o cuestiones como conceptos teóricos de investigación
(P8-2)

Resulta importante destacar que el hecho de que en este momento se está llevando a cabo el nuevo plan de estudios y que algunas materias ahora pertenecen a otro semestre, como ya se explicó, lo que deriva en un nuevo problema para los profesores

eso me paso precisamente en el semestre pasado con política y legislación, es más o menos el mismo contenido pero, a veces descuidaba yo la cuestión de que son 2 años antes y eso marca la diferencia, entonces afortunadamente me respondieron muy bien porque les dejaba lecturas complejas pero respondían bien, no, bueno se preocupaban por leerlas, por tratar de entenderlas pero, inclusive en lo que uno comenta de estas lecturas tienes que ubicarte en el nivel de semestre en el que estás (P9-8-2)

Todos los entrevistados refirieron que la lectura realizada en la universidad es distinta a la que se enfrentan los alumnos en otros niveles educativos, por lo tanto, coinciden en que la lectura académica tiene características específicas que genera problemas igualmente específicos.

Para finalizar este apartado retomamos la cuestión pendiente, respecto a: si la lectura académica representa o no un problema para la comprensión lectora de los alumnos. Al respecto, 9 de los 11 entrevistados respondieron *sí*, 1 *a veces* y otro *no*. Ante esto, podemos decir que la lectura académica si representa un problema para los alumnos, pues presenta ciertas características que coinciden con los aspectos en que los alumnos tienen dificultades.

5.2.2 Segunda dimensión. La propia práctica docente.

Bajo este apartado la información proporcionada por los profesores se refiere a su propia práctica docente; se buscó conocer qué es lo que hacen los profesores para que sus alumnos comprendan la lectura, los motivos y la forma en que eligen los textos y su manera de trabajar con ellos.

Parte fundamental para el campo pedagógico es encontrar respuesta a ¿qué es lo que se hace para que los alumnos aprendan de la mejor manera?

En el análisis realizado a las entrevistas encontramos que los profesores no trabajan de una sola manera y; que realizan diversas actividades y estrategias para que sus estudiantes aprendan los contenidos derivados de los textos.

5.2.2.1 Criterios para elegir textos.

Los profesores eligen los textos que servirán de apoyo para su práctica docente, de acuerdo a distintos criterios

Tabla 5.7 Clasificación de los criterios para elegir los textos.

CRITERIO DE ELECCIÓN DE TEXTOS	CLAVE
Textos cortos /pequeños	TP
Textos entendibles / vocabulario accesible para el alumno	TE
Textos que tengan que ver con su vida / con su contexto	TV
Los alumnos eligen los textos libremente según sus necesidades.	TL
Textos que se puedan analizar / comparar con otros	TA
Textos clásicos	TC
Textos nuevos / actuales	TN
Textos elegidos de acuerdo a la temática	TT

Tabla 5.8 Respuestas de los profesores. Criterios de elección de textos

Criterios de Elección Profesor	TP	TE	TV	TL	TA	TC	TN	TT
P1-2	•				•			
P2-2	•	•	•					
P3-8-2	•					•		•
P4-4				•				

P5-6				•				•
P6-2						•		
P7-6					•		•	•
P8-6-2	•	•						•
P9-8-2		•						•
P10-4		•						•
P11-8						•		•
Total	4	4	2	2	2	3	1	7

Como se puede observar, en todos los casos son varios los criterios de elección en los que el docente se basa.

Para la elección, principalmente se enfocan en la temática de su materia (TT), aunque no es lo único, si lo que inicialmente toman en cuenta

lo primero, es que este relacionada con la temática que voy a trabajar, el eje central es el tema (P9-8-4)

la materia que imparto requiere de sustento de diversa índole, de psicología, de pedagogía, incluso de sociología, yo los elijo de acuerdo al tema que voy a trabajar (P10-4)

Otro de los puntos mencionados, es el referente al lenguaje o vocabulario (TE) de los textos, a lo que explican

tomo en cuenta el tipo de lenguaje con el que el autor esta hablando, es decir, hay lecturas sumamente complejas que se que va a ser muy difícil que mis alumnos lo trabajen, entonces selecciono lecturas más sencillas (P9-8-4)

Uno de los entrevistados resalta la importancia de que las lecturas estén cerca de lo que el alumno vive, de lo que le interesa, al respecto señala

procuro que sean textos que tengan que ver con la vida de ellos (P2-2)

Reconocen que los alumnos leen poco y por lo tanto eligen textos cortos, pequeños (TP), que el alumno realmente lea

Para empezar procuro que sean textos muy cortos (P2-2)

los maestros en la universidad somos más dados a dejar artículos o pequeños textos que complementen los temas (P5-6)

Los profesores que refieren que es el alumno el que elige el texto, está en función, más bien de la asignatura que imparten, como el caso de asignaturas que requieran investigar, y que es necesario desarrollar en los alumnos autonomía, expresan que trabajan de esta forma porque:

particularmente no habría un texto único, agarrar un libro de texto si no que en los diferentes textos encuentran diferentes temas, entonces el desarrollo de la habilidad es esa: que ellos identifiquen cuales textos les sirven para distintos temas y con eso se inaugura la posibilidad de que investiguen (P4-4)

Bajo esta misma idea, de elegir en función de la asignatura, encontramos que en el caso de temas de filosofía, sociología e incluso de historia, los profesores prefieren los textos clásicos (TC) pues, expresan que son parte sustancial de la disciplina (la Pedagogía):

yo selecciono a los autores clásicos de la sociología de la educación que es el tema de la materia que son una de las disciplinas básicas que sostienen la pedagogía, junto con la historia, la filosofía (P6-2)

la materia que imparto requiere de sustento de diversa índole, de Psicología, de Filosofía, de Sociología y eso solo se puede lograr con los clásicos (P10-4)

En cambio, hubo quien recalcó la necesidad de elegir textos actuales, pues la asignatura así lo requiere:

desde el punto de vista de mi materia, debe de ser un texto actual, yo siempre les pido que toda la bibliografía que se maneje sea de 10 años a la fecha (...) deben de ser vigentes, porque, por ejemplo, ha habido diversos modelos de atención en educación especial, en educación en personas con discapacidad y por lo tanto si yo busco un libro de los 60s la filosofía que me va a dar es de el modelo de atención que se daba en esa época entonces a mi no me interesa ya

continuar reproduciendo ese esquema porque ya no me ayuda (P7-6)

De acuerdo al análisis anterior, podemos observar, que los criterios de elección de los profesores entrevistados están determinados por dos aspectos. Uno, el cuál retoma la información presentada relacionado con el tipo de materia que imparten los entrevistados (ya sea teórica o práctica) y el otro, relacionado, más bien, en función de lo que los alumnos pueden o quieren hacer, los eligen pensando en qué tanto el alumno será capaz de trabajarlo.

Solamente en un docente hace referencia al tipo de textos mencionados en el capítulo II, el narrativo, pues menciona el uso de novelas históricas; fuera de este, sus respuestas se centran en el quehacer docente, en su propia experiencia, se basan en la problemática que viven y trabajan día a día.

5.2.2.2 Estrategias para promover la comprensión de la lectura de sus alumnos.

En un esfuerzo de mostrar lo referido por los profesores en torno a este tema, se presentan dos clasificaciones, la primera se enfoca en cuatro aspectos:

Tabla 5.9 Clasificación de estrategias utilizadas por los profesores

Introducción o explicación del profesor antes de que el alumno lea el texto	EAL
Explicación y aclaración de dudas por parte del profesor después de que el alumnos lea el texto.	EDL
El profesor indica a sus alumnos que lea en casa	LEC
El profesor lleva textos para leer en clase	LEA

Tabla 5.10 Respuestas de profesores. Actividades o estrategias utilizadas por los profesores.

Profesor	EAL	EDL	LEC	LEA
P1-2		•	•	
P2-2		•	•	•
P3-8-2	•	•	•	
P4-4		•	•	
P5-6		•	•	

P6-2		•	•	
P7-6		•	•	
P8-6-2		•	•	
P9-8-2		•	•	
P10-4			•	•
P11-8		•	•	
Total	1	10	11	2

Se encontró; que los profesores no trabajan de una sola manera, realizan diversas actividades y estrategias para que sus estudiantes aprendan los contenidos derivados de textos

En lo que concierne a la explicación que dan los profesores respecto al texto, se resalta que solo 1 de los 11 realiza cierta contextualización antes de que el alumno lea, los demás lo hacen solo después que se haya realizado la lectura.

se da una explicación sobre el contexto histórico, económico, político, educativo, del autor o del conjunto de autores, porque a veces vemos un conjunto de autores de diferente contexto y esto permite un poco responder 2 cuestiones por qué escribe así, por qué estas opiniones, porque son diferentes los autores (P3-8-2)

A veces cuando el texto es complicado, siempre les pregunto ¿les pareció sencillo el texto, les dejo cosas, les dio nuevas ideas, fue repetitivo? (P1-2)

La totalidad de los entrevistados dejan leer el texto en casa (LEC)

previamente tienen que haber leído el material y después en clase solamente damos los argumentos de que es lo que nos pareció el texto pero, tienen que haber realizado una lectura previa (P7-6)

Una vez que lo leyeron lo discutimos, hacemos aclaración de partes complejas, de ideas generales del autor (P1-2)

Solo dos expresan que, además llevan pequeñas lecturas a clase y las trabajan en ese momento (LEA)

mejor, a veces llevo a clase pequeños textos y ahí mismo en equipo o individual en 5 o 10 minutos, de lee y se discute o comparan ideas
(P10-4)

El segundo aspecto se centra en las actividades o estrategias específicas que utilizan los profesores²⁶, siendo los más nombrados los siguientes:

Tabla 5.11 Clasificación de actividades o estrategias.

ESTRATEGIAS	CLAVE
Ensayos	ENY
Preguntas / Cuestionarios	PRE
Exposición	EXP
Esquemas	ESQ
Subrayado	SBR
Lluvia de ideas	LII
Discusión en clase /Análisis en clase	DAC
Síntesis	SIS
Mapas mentales	MMT
Mapas conceptuales	MCT
Control de lectura	CTL

Tabla 5.12. Respuestas de los profesores. Actividades /estrategias de lectura

Profesor	ENY	PRE	EXP	ESQ	SBR	LII	DAC	SIS	MMT	MCT	CTL
P1-2	•										
P2-2							•				
P3-8-2							•	•			•
P4-4				•	•				•	•	
P5-6	•						•				
P6-2		•						•			
P7-6							•				
P8-6-2		•		•			•	•			
P9-8-2	•					•	•				•
P10-4		•					•				

²⁶ Para consultar las características de las estrategias o actividades consultar la página 46 del capítulo II

P11-8	•		•				•				
total	4	3	1	2	1	1	8	3	1	1	2

Como podemos observar en la Tabla 5.12 los profesores refieren que utilizan una gran variedad de estrategias o actividades para que sus alumnos comprendan la lectura, explican que no es posible el uso de una sola.

Las siguientes expresiones de los docentes nos permiten visualizar lo anterior

ellos leen el texto en casa, a mi me entregan un ensayo y después de ese ensayo trabajamos el texto, algunas veces en el salón, otras; ideas básicas, qué entendieron, que fue lo que no entendieron y se explica un poco la idea (P1-2)

tienen que hacer un control de lectura y luego la discusión, el control de lectura implica identificar ideas principales hacer la síntesis de las ideas principales incluidas en el texto, tienen que poner por escrito en cuartilla y media y en la otra media, como pedagogos en formación (P3-8-2)

introducir la posibilidad que hagan mapas mentales, conceptuales, vayan identificando las partes principales de las subalternas de un texto , me parece que es una buena manera de que ellos puedan hacer mejor el trabajo de la lectura (...) recomiendo la utilización de esquemas para la comprensión global de la información que se tiene, recomiendo también, por ejemplo ahora que está elaborando su marco teórico que subrayen muy finamente y no de amarillo todo porque además subrayan todo del texto, si no que vayan haciendo como, vayan identificando como las ideas que son importantes para su trabajo (P4-4)

Leemos todo el grupo el texto, hago una presentación en clase, ellos participan y al final del curso los alumnos por equipo presentan una síntesis del artículo, entonces se retoma al final del curso y ya solo un equipo hace la síntesis (...) otro tipo de actividades como un cuestionario y ellos van contestando como una especie de guía de

estudio y contestan sobre lo que están leyendo y esas preguntas las uso para los exámenes parciales (P5-6)

hacer una lluvia de ideas para ver qué es lo que ellos comprendieron, entendieron o no consideraron relevante o en ocasiones también, traigo ya una estructura que me permite ir llevando o dirigiendo más bien, las preguntas o los comentarios que me van haciendo (...) realizamos en el salón de clase 2 o 3 preguntas que contestan rápidamente (P9-8-4)

Comentan que existen muchos factores que se deben tomar en cuenta para trabajar de una u otra forma, por ejemplo; depende del tema, la forma de trabajo del grupo, incluso de la época del año en que se encuentren

Varían mis métodos en cada semestre por año escolar hay veces que les pido síntesis sobre los textos, hay veces que planteo preguntas con la intención de guiarlos, les planteo preguntas concretas sobre el texto, los invito a participar mucho en clase y ahora estoy experimentando hacer exámenes al final de cada unidad (P6-2)

Si mira cuando empiezan son mas...es más fácil que lean, de hecho compran libros, hacen antologías, te entregan todo, pero a medio año como que ya están de bajada y como a medio año vuelven ellos a retomar poquito el interés, como para pasar el examen entonces tienen sus picos no, a veces leen mas, a veces leen menos (P8-6-2)

Otro planteamiento importante fue la vinculación tan estrecha que la lectura tiene con la escritura, que, aunque no es el objeto de estudio del presente trabajo, no podemos olvidar que está presente de forma permanente

que vayan vinculando mucho [la lectura] con la escritura, que ellos también escriban y entonces la tarea se complica aún más porque no solo no están acostumbrados al lectura tampoco a la escritura desarrollando que vayan vinculando (P2-2)

Finalmente se incluyó una pregunta de cierre ¿es responsabilidad del profesor universitario implementar estrategias para que los alumnos comprendan lo que leen?, a lo cual respondieron

podemos decir, bueno es que es problema de ellos y si pescaron o entendieron ya no es mi problema, yo creo que si habría que buscar estrategias que apoyaran al estudiante, o sea no vas a poner a poder volver a formarlos pero, yo creo que si es responsabilidad también, si no absoluta, si parcial en el sentido de que pues bueno, si no están dando lo que estamos esperando pues bueno buscar estrategias para que ellos puedan ir desarrollando esa habilidad, porque yo creo que es habilidad a desarrollar (P9-8-4)

los profesores tenemos que estar haciéndoles muchísimo acompañamiento a los alumnos para que efectivamente conforme van avanzando en su trayecto de formación, vayan perfeccionando y depurando las técnicas del ámbito académico que tienen que ver con la lectura y la escritura y la capacidad de sintetizar y de hacer esquemas y también de incluir su propia voz, ... además identificarse con ella y saber cuál es el requisito que la comunidad exige (P4-4)

Resulta importante aclarar que el 50% de los profesores respondieron a esta interrogante aún antes de plantearse las, por lo que se intuye que es una preocupación permanente de los docentes.

5.3 Resultados.

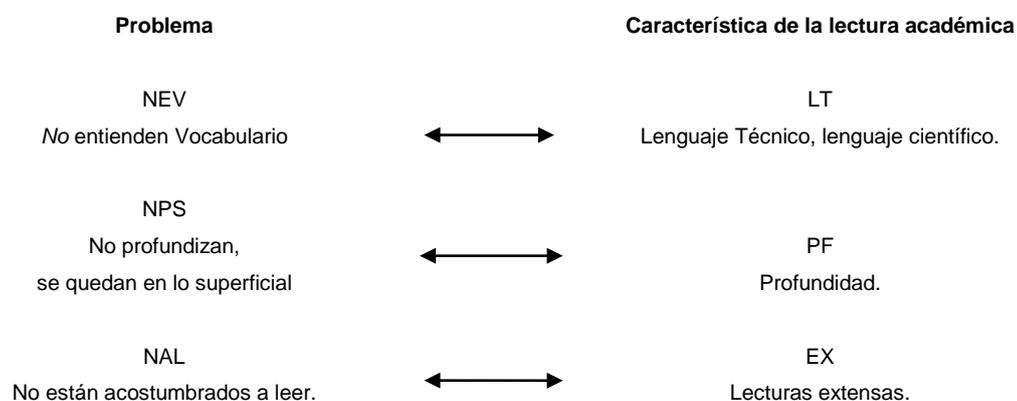
En el análisis de la problemática planteada “los profesores ante el problema de la lectura académica” donde el interés se centró en indagar si en los docentes existe conocimiento acerca de la lectura académica y si esta representa un problema tanto para ellos, como para sus alumnos, así como conocer, si es su intención apoyar a los alumnos a desarrollar la comprensión de este tipo de lectura y como lo hacen.

Antes de iniciar la presentación de resultados, cabe recalcar que, cada profesor significa un caso único y que lo referido se encuentra en función de la visión, experiencia y momento específico en que se encuentra, lo que se puede

apreciar de mejor forma en los fragmentos rescatados de las entrevistas que dan sustento a este análisis.

A lo largo de este capítulo hemos podido observar globalmente la situación de los profesores ante esta problemática, en un primer momento se encontró de forma reiterativa, que los problemas que tienen los alumnos respecto a la lectura a lo largo de su formación no desaparecen (no comprenden lo que leen, no leen, etc) siguen presentes en el nivel universitario, incluso en algunas ocasiones aparecen nuevos problemas o se transforman, como es en el caso de la lectura académica, la cual implica un grado de profundidad y complejidad que para los alumnos representa enfrentarse a un nuevo reto, encontrar formas de aproximación y comprensión de los textos que significan aprender y reaprender a utilizar la lectura como herramienta de aprendizaje para que sean de utilidad en su formación profesional.

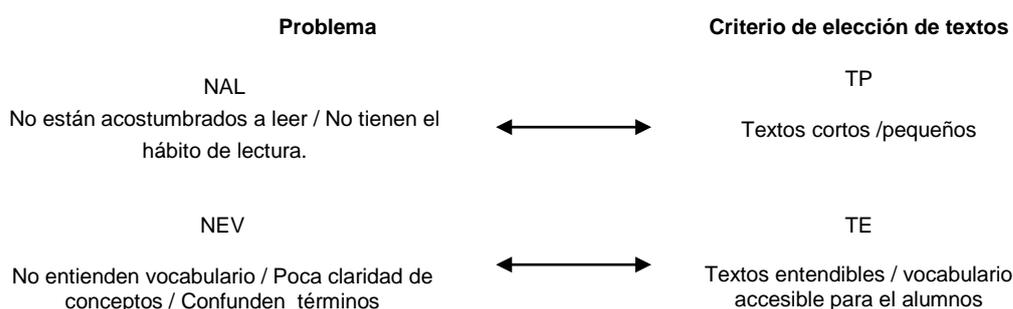
En el desarrollo del trabajo de campo pudimos observar que existe una íntima relación entre los problemas de comprensión lectora detectados por los profesores y las características de la lectura académica, lo que se aprecia en el siguiente esquema:



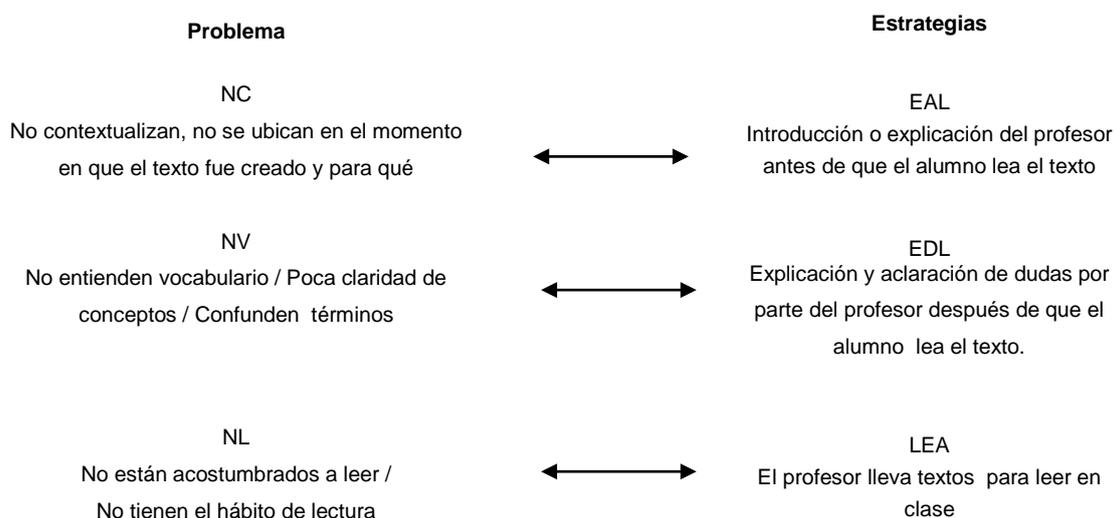
Lo anterior confirma, a criterio propio, que según lo referido en las entrevistas, la lectura académica representa uno de los problemas a lo que tanto alumnos como docentes se enfrentan en la universidad.

En cuanto al quehacer docente, es decir lo que hacen los profesores para enfrentar esta problemática, en el desarrollo del trabajo se detectó su preocupación y ocupación ante los problemas de lectura, en este aspecto se

encontró que todos y cada uno de los entrevistados explican cómo es que ellos, en su quehacer cotidiano utilizan varias estrategias para lograr que sus alumnos aprendan, ejemplo de ello es la relación presentada en los siguientes esquemas, en el primero, se observa la relación entre los problemas observados respecto a la lectura y los criterios para elegir textos:



Y en el segundo, podemos visualizar la relación existente entre los problemas de lectura y las estrategias utilizadas por los profesores para apoyar a sus alumnos.



En los anteriores ejemplos, resulta importante destacar algunos aspectos respecto a la forma de trabajar de algunos profesores, tales como el peso que dan al momento histórico en que surgen los textos, al realizar una explicación

sobre el contexto y sobre el autor, pues se asume a la lectura como un componente de la sociedad, a lo cual se dio énfasis en el Capítulo I.

Podemos ver que los profesores trabajan en función de los problemas que han observado, también se vislumbra el conocimiento, a través de la experiencia de las necesidades de los alumnos, lo que se refleja en su quehacer diario como docentes, los criterios bajo los cuales eligen los textos y las actividades o estrategias con las cuales los abordan con la intención de que los alumnos comprendan la lectura, asumiendo el compromiso de acercar a los estudiantes a la comunidad de práctica (en este caso, a la pedagogía) y de este modo generar esquemas de pensamiento que permitan que el propio alumno se sienta parte de esta.

También se encontró que los docentes se asumen como actores fundamentales para que sus alumnos alcancen a desarrollar la comprensión de los textos. Resulta importante señalar que las estrategias usadas por los profesores entrevistados son modificadas día a día, semestre a semestre teniendo más que ver con el grupo y la temática, respaldada por su experiencia, esto se puede explicar si retomamos a Goodman (2006) en lo que respecta a la construcción de un texto paralelo, pues lo que el profesor enseñe se incorporará (en el mejor de los casos), a lo que el alumno sabe.

En cuanto a los problemas de lectura en relación al semestre, no se encontraron diferencias significativas pues es interesante resaltar, que los profesores comentan que se supondría que conforme se acercan a semestres superiores este problema disminuiría, refieren que en cada una de las asignaturas van incorporando elementos, se nota en el avance, que van aportando elementos que van trabajando en otras asignaturas, pero, no es así, pues, aunque con características diferentes los problemas permanecen a lo largo de toda la formación de pedagogo, se detectó que, más bien está relacionado con el quehacer docente, el grupo, el tipo de asignatura y la temática a tratar

Considero que por medio de este trabajo logré concretar un primer acercamiento al tema. El marco teórico permitió esclarecer los conceptos

básicos necesarios para entender las complicaciones de la comprensión lectora y las especificidades de los textos considerados académicos que se abordan en la universidad, así como, entender que a la serie de acciones que se realizan para perseguir un objetivo se les llama estrategias, lo que contrasta con el trabajo de campo en donde los profesores explican su forma de trabajo, por medio de la que buscan, como una finalidad, no solo que sus alumnos comprendan los textos, sino que sean capaces de aprender de ellos, de tomar los conocimientos y desarrollar las habilidades que les permitan constituirse como profesionistas.

Las propuestas que se expusieron en el capítulo II, actividades y estrategias que proponen los teóricos para trabajar la lectura son aplicadas de una u otra forma por los profesores entrevistados, posiblemente no las llaman de la misma manera o las aplican con algunas modificaciones pero, reflejan la preocupación y ocupación constante en afrontar el problema.

Así pues, en el trabajo de campo se encontró que los profesores sí enseñan lectura académica en la universidad, no lo refieren de forma explícita pero, se refleja en las características con que la identifican y la relación con las estrategias que emplean para abordar los textos.

También se mostró (Capítulo III) que estos problemas no son privativos de los profesores de la Licenciatura en Pedagogía, ni solamente en la UNAM o en México en los que se enfoca este trabajo; existe una permanente preocupación en todo el mundo para realizar acciones en pro de la disminución de los problemas relacionados a la lectura académica en el nivel superior.

El resultado del análisis de las entrevistas resulto sumamente enriquecedor porque todas tienen información única reflejo de la experiencia de los profesores, de su personalidad y de la asignatura que imparten pues, cada una requiere de ciertas estrategias y está regida por formas de trabajo distintas, por lo que ahondar en este tema nos introduce a una temática de suma importancia para la formación de los universitarios.

Siempre se puede realizar un análisis más profundo, pero lo abordado en este trabajo tiene una estrecha relación con el ámbito pedagógico pues, como en los

capítulos iniciales se expresó, el tema es comúnmente explorado por otras disciplinas, cada una desde su muy particular área de conocimiento haciendo a la lectura académica su propio objeto de estudio. Fue enriquecedor para mi formación encontrar que los problemas presentados en este trabajo tocan directamente a la pedagogía.

CONSIDERACIONES FINALES.

La lectura desde su aparición, ha sido de vital importancia en la vida del hombre; es una herramienta que ha permitido resguardar y transmitir el conocimiento de generación en generación. Hoy en día, gracias a este valioso instrumento podemos acceder a esa información acumulada, pero, la única forma de aprovechar y disfrutar de ese recurso es comprender la lectura, a comprender, no solo me refiero a entender, extraer el significado de los textos, como ya se expuso en este trabajo, sino a comprender lo importante que es para nuestras vidas.

En todo el sistema escolar el aprendizaje está determinado por la lectura y aunque hoy día observamos un boom en el interés de mejorar las habilidades y los hábitos lectores de los estudiantes, considero que, el quehacer docente no es sencillo, pues intervienen diversos y múltiples factores que dificultan el trabajo diario, uno de ellos es precisamente la mala formación respecto a la lectura con que vienen los alumnos pero, creo además, que en el ámbito universitario no podemos esperar a que los niveles educativos anteriores hagan algo por remediar o por lo menos por disminuir esta problemática, debemos realizar lo que esté a nuestro alcance para lograrlo.

En este primer acercamiento se expuso la complejidad que representa la lectura, desde los códigos lingüísticos que debe poseer el lector y el conjunto de conocimientos con los que podrá conectar la información que el texto le dé, sin dejar a un lado el patrimonio cultural, el cual determina muchas de las veces el avance que el docente pueda tener para que el alumno alcance su

desarrollo profesional, de aquí la importancia de la intervención docente, pues, de acuerdo a la literatura revisada y a las experiencias que se han tenido en diferentes lugares, se resalta, que el papel del profesor es sustancial, por medio del uso y enseñanza de estrategias, puedo guiar y ayudar la alumno a introducirse a la comunidad especializada.

En mi experiencia como estudiante, ingresar a una nueva cultura, implica toda una restructuración de la forma de hacer, de pensar y de ver la vida, en el caso de la transición por los estudios universitarios, si logramos hacer propia esa cultura especializada, ya estamos un paso adelante en nuestra propia construcción como profesionistas. Resaltamos que enseñar a los alumnos estrategias de lectura es una oportunidad para facilitarles el camino

Por medio de este trabajo, pude observar que existen acciones que día a día se realizan, ya sea de forma explícita o no para apoyar a los alumnos, acciones para poder atrapar a los alumnos en algo en lo que no han sido atrapados por años: la lectura.

En el trayecto de elaboración de este trabajo encontré respuesta a algunas inquietudes, creo que logré plasmar la complejidad que significa la comprensión de la lectora.

Encontré que los resultados de las experiencias de evaluación tanto nacionales como internacionales refieren, que simplemente los alumnos no entienden lo que leen y esto nos enfrenta a un gran desaliento,²⁷ dando la impresión de que no hay más que hacer y de que los profesores, pues, hacen lo que pueden, pero esto no es totalmente cierto; ahondar en el problema me permitió ver que siempre hay algo que se está realizando y que siempre hay algo más que se puede implementar

Pienso que, conocer el problema permite seguir adelante y no ver lo que no podemos, no debemos perder de vista que existe una estrecha relación entre la identificación del problema y su posible disminución. Espero que quien tenga al

²⁷ Aunque existen, a la par de los resultados de estas experiencias de evaluación, propuestas para el mejoramiento o disminución del problema, los medios de comunicación se encargan que comúnmente de que solo veamos la parte negativa.

alcance este trabajo, le sirva para visualizar el problema de la lectura académica, como un primer paso para que nos acerquemos a una o varias posibles soluciones.

Así como presenté de manera reducida las investigaciones que se han venido realizando en algunos países incluido México, este trabajo, representa para mí, la apertura para un sinfín de posibilidades de investigación, que indudablemente atañen al campo de la Pedagogía.

Finalmente retomo la idea que marcó el camino para la realización del trabajo aquí presentado:

La lectura académica, es un tema que concierne a la Pedagogía pues: al ser el pedagogo el especialista que estudia el fenómeno educativo y entre sus misiones esta mejorar el aprendizaje y la enseñanza y; al ser la lectura una herramienta fundamental para aprender, se propone sea este campo en que el especialista se inmiscuya no solo como campo de investigación sino se convierta en un campo de acción. Por lo tanto, presentar los problemas de los profesores en su propia labor como docentes, así como lo que hacen para solucionarlos es de interés para el pedagogo, pues encierran toda una propuesta de trabajo para nuestra profesión.

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS.

Alliende, F. (1993). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile Editorial Andrés Bello.

Alvarado, M. E. (2001, abril). La pedagogía frente al nuevo milenio, un desafío interdisciplinario. *Revista Ethos Educativo No. 25*. pp. 114 -123. México.

Argudín, Y. y Luna, M. (1997). *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*. México: Plaza y Valdez Editores.

Baena, G. (1982). *Instrumentos de investigación*. México: editores Mexicanos Unidos.

Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*. No.332.pp.55-73. Madrid: Universidad Complutense.

Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen y porque*. Argentina: Conicet.

----- (mayo, 2003). Leer textos científicos y académicos en la Educación Superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Ponencia*

presentada en el 6to Congreso Internacional de la lectura y el libro, Buenos aires, Argentina.

----- (2003). Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA (ISSN: 0327-7763), Año XI, Nº 2.* pp. 2-15

----- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.

----- (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía No. 4.* pp. 11-21.

Carretero, M. (2002). *Constructivismo y educación.* España: Edelvives.

Cassany, D. (2008) *Prácticas lectoras contemporáneas.* México: Editorial Ríos de Tinta.

Castelló, M. (coord). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias.* Editorial Grahó: Barcelona.

Cavallo, G y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura.* España: Editorial Taurus.

Coll, C. (1998). *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid: Alianza Editorial.

Dubois, M. E. (1987) *.El proceso de lectura: de la teoría a la práctica.* Argentina: Editorial AIQUE Didáctica.

Echegaray, E. (1973). *Estudio Dirigido 2. Métodos y Técnicas de Investigación. Cuadernos Pedagógicos.* Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget.* Argentina: Editorial siglo XXI.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México: Siglo XXI.

- García, A; Martín, J; Luque, J y otros. (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de los textos*. México: Editorial siglo XXI.
- Garduño, S. (1996). *La lectura y los adolescentes*. UNAM. México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- González F, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis.
- González P, J. (2000, octubre-diciembre). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Revista EDUCARE*; año 4, no. 011, Universidad de los Andes. Mérida Venezuela.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Barcelona: Maestros y enseñanza, Paidós,
- Hernández Sampieri; Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Jiménez, M. (2007). *Una aproximación a la enseñanza de la lectura académica en secundaria*. Tesis para optar por el título de Maestría en Lingüística aplicada. Instituto de investigaciones Filológicas. UNAM. México.
- Larousse. (1988). *Diccionario Enciclopédico Ilustrado*. México.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela*. SEP. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marco Institucional de Docencia. (1988). Universidad Nacional Autónoma de México. Secretaría General. Consejo Universitario. Comisión del Trabajo Académico.
- Martínez, M. C. (1997). El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario. En *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica*. Calí, Colombia: Editorial Universidad del Valle.

- Narvaja de Arnoux, E; Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Argentina: Editorial universitaria de Buenos Aires.
- Nogueira, S. (coord). (2003) *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Núñez, E. (1995). *Didáctica de la lectura eficiente*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Pansza, Margarita. (1982, 4to trimestre). Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget. *Revista Perfiles Educativos. UNAM. Número 18*. pp. 3-16
- Paredes, E. (2000). Constructivismo y enseñanza de la lengua. Consideraciones de la zona de desarrollo próximo en la enseñanza de la lengua. *Didáctica XXI. Revista de la asociación Mexicana de profesores de lengua y literatura*. pp. 2-6.
- (2005). *Prontuario de lectura, lingüística, redacción, comunicación oral y nociones de literatura*. México: Noriega Editores.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Argentina: Editorial Eudeba.
- Pérez, G. (1990, enero-junio). Hacia la comunidad universitaria. *Revista Perfiles Educativos. UNAM. Número doble 47-48*. pp. 11-23.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía de planeación docente*. México: Editorial Parson.
- Pozo J; Sheuer, N. y otros. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y de alumnos*. Barcelona: Editorial Graho
- Sarmiento, Carolina. (1995). *Leer y comprender. Procesamiento de textos desde la psicología cognitiva*. México: Editorial Planeta.

- Seltiz, S. (1998). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Siglo XXI: México.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En Galindo, C. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Editorial Paidós.
- Smith, F. (1995) *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Stake. R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Editorial Morata.
- Svenbro, J. (1988). La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa. En Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid: Santillana.
- Taylor, J y R. Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Van Dijk, T. (1993). *Texto y contexto*. México: REI.
- Vidal-Abarca, E y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. España: CEPE.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

CIBERGRAFÍCAS.

- Arrieta, B; Batista, J. y Meza, R. (2006). *La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículo*. Extraído el 20 de septiembre de 2010 en el sitio web: <http://redalyc.uaemex.mx>
- Bombin, G. (2008, enero). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 46. Extraído del sitio web: <http://www.rieoei.org/rie46a01.htm>

Carlino, P. (2006, septiembre). ¿En qué se diferencian leer y escribir para la escuela media y la universidad? Actas del Primer Congreso Nacional, Leer, escribir y hablar hoy la ciencia y la literatura. Buenos Aires. Extraído el 25 de marzo de 2010 del sitio web:
http://humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso_ponencias.htm

----- (En prensa con arbitraje). *Reading and writing in the Social Sciences in Argentine universities* (20 pp.). En Traditions of Writing Research. Routledge / Taylor. Extraído el 13 de enero 2011 del sitio web:
<http://www.riutledgcommunication.com/books/Traditions-Writing-Research-isbn978041599338>

----- (2007). Estudiar, escribir y aprender en las universidades australianas. *Textura, Revista especializada en Lingüística*. Año 11. Número 21. Extraído el 13 de enero de 2010 del sitio web:
http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/especialidad/blc/Carlino_Estudiar_escribir_y_aprender_en_universidades_australianas_2-07.pdf

Castronovo, A. (2010). La lectura en la universidad. Extraído el 2 de marzo de 2010 del sitio web PRODEFUL-Biblioteca Central:
<http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/castronovo.pdf>

Dever, J. (2011). La teoría de Kintsh. en Métodos de enseñanza de la lectura. En "Just another wordpress .com site.". Extraído del 20 de junio de 2011 del sitio web <http://jessicadover.wordpress.com/2011/03/20/kintsh/>

Guiomar, E. C. y Kornfeld, L. M.. (2006). Ideas lingüísticas en la antigüedad. *En Educar. El portal educativo del estado Argentino*. Extraído el 20 de noviembre, 2010 del sitio web: http://aportes.educ.ar/lengua/nucleo-teorico/recorrido-historico/-la-lingueistica-anterior-al-siglo-xx/ideas_lingueisticas_en_la_anti.php

Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura 2010. Córdoba Argentina. Universidad Nacional de Río Cuarto. Extraído el 7 de enero de

2011 del sitio web: discurso.files.wordpress.com/2010/.../1c2ba-circular-enviada-jornadas-nacionales-catedra-unesco-de-lectura-y-escritura1.doc

Paredes, J. (2005, mayo-agosto). Decodificación y lectura. *En revista Electrónica Actualidades investigativas en Educación. Volumen 6*. Universidad de Costa Rica. San José Costa Rica. Extraído el 13 de junio de 2010 del sitio web: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44760207.pdf>

Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía (1966 y 2010) México, Universidad Nacional Autónoma de México. Extraído el 5 de abril del 2011 en el sitio web: www.filos.uman.mx

Programa Nacional de Lectura. (2011). México, Secretaria de Educación Pública. Extraído el 28 de marzo de 2011 del sitio web: http://lectura.dgme.sep.gob.mx/pnl_dp_00.php

Programme for International Student Assessment. (PISA). *Programa para la evaluación internacional de alumnos*. Extraído el 30 de marzo de 2011 del sitio web: www.pisa.oecd.org7pages/

Ressia, L. y Muñoz A. (2005). *La lectura en la sala de clase, leer para estudiar*. Extraído de la página web del Consejo Provincial de la Educación, Neuquén: www.humanasvirtual.edu.ar/downloads/congreso/La%20lectura%20en%20la%20sala%20de%20... • archivo de DOC

ANEXO 1.

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.

El plan de estudios fue aprobado por el Honorable consejo Universitario el 30 de noviembre del mismo año. Este plan se mantuvo vigente gracias a la actualización de contenidos que cada maestro realizaba en su programa de estudios, sin embargo, y a partir de las exigencias educativas de la actualidad, se ha formulado el nuevo plan de estudios 2010, el cual entrará en vigor a partir del semestre 2010-1, aún así el plan 1966 seguirá teniendo vigencia para generaciones anteriores al periodo antes mencionado.

En las siguientes tablas se presentan las asignaturas que se encontraron vigentes en el periodo que se llevo a cabo el presente trabajo.

Las asignaturas impartidas por los entrevistados se señalan en negritas.

Plan 2006

<i>PRIMER SEMESTRE</i>	<i>SEGUNDO SEMESTRE</i>
Investigación Pedagógica 1	Investigación Pedagógica 2
Historia de la Educación y la Pedagogía 1	Historia de la Educación y la Pedagogía 2
Filosofía de la Educación 1	Filosofía de la Educación 2
Teoría Pedagógica1	Teoría Pedagógica2
Psicología y Educación 1	Psicología y Educación 2

Sociología y Educación 1	Sociología y Educación 2
<i>TERCER SEMESTRE</i>	<i>CUARTO SEMESTRE</i>
Investigación Pedagógica 3	Investigación Pedagógica 4
Historia de la Educación y la Pedagogía 3	Historia de la Educación y la Pedagogía 4
Legislación y Política Educativa	Sistema Educativo Nacional
Didáctica 1	Didáctica 2
Psicología y Educación 3	Orientación Educativa
Economía y Educación	Comunicación y Educación

Plan 66

	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Asignaturas Obligatorias	Historia de la Educación en México 1	Historia de la Educación en México 2
	Orientación Educativa Vocacional y Profesional I-1	Orientación Educativa Vocacional y Profesional I-2
	Laboratorio de Didáctica 1	Laboratorio de Didáctica 2
Asignaturas Optativas (a seleccionar 1)	Teoría y Práctica de la Investigación Social –pedagógica 1	Teoría y Práctica de la Investigación Social –pedagógica 2
	Desarrollo de la Comunidad 1	Desarrollo de la comunidad 2
	Epistemología de la Educación	Metodología
Asignaturas Optativas (a seleccionar 3)	Pedagogía Comparada 1	Pedagogía Comparada 2
	Pedagogía Experimental 1	Pedagogía experimental 2
	Prácticas Escolares II-1	Prácticas Escolares II-2
	Psicofisiología Aplicada a la Educación	Psicopatología del escolar
	Psicología contemporánea 1	Psicología contemporánea 2
	Psicología del Aprendizaje y la Motivación	Teoría y Práctica de Relaciones Humanas
	Psicología Social	
	Sistema Educativo Nacional	Organismos Nacionales e Internacionales
Pedagogía Contemporánea 1	Pedagogía Contemporánea 2	
	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Asignaturas obligatorias	Didáctica y Práctica de la especialidad 1	Didáctica y Práctica de la especialidad 1
	Filosofía de la Educación 1	Filosofía de la Educación 2
	Legislación Educativa Mexicana	Ética Profesional del Magisterio
Asignaturas Optativas (a seleccionar 4)	Economía de la Educación	Problemas Educativos en América Latina
	Evaluación de acciones y Programas Educativos	
	Orientación Educativa Vocacional y Profesional II-1	Orientación Educativa Vocacional y Profesional II-2
	Sistemas de Educación Especial 1	Sistemas de Educación Especial 2

	Seminario de Filosofía de la Educación 1	Seminario de Filosofía de la Educación 2
	Taller de Comunicación Educativa 1	Taller de Comunicación Educativa 2
	Taller de Didáctica 1	Taller de Didáctica 2
	Taller de Investigación Pedagógica 1	Taller de Investigación Pedagógica 2
	Taller de Organización Educativa 1	Taller de Organización Educativa 2
	Taller de Orientación Educativa 1	Taller de Organización Educativa 2
	Técnicas de Educación Extraescolar 1	Técnicas de Educación Extraescolar 2

ANEXO 2

FORMACION DE LOS ENTREVISTADOS

LICENCIATURA	MAESTRIA	DOCTORADO	DIPLOMADO / ESPECIALIZACIÓN
Pedagogía			Diplomado en estudios avanzados
Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía	
Pedagogía	Pedagogía		Especialización en Educación de formadores de adultos
Pedagogía	Integración Educativa		
Pedagogía	Psicología		
Pedagogía	Pedagogía		Psicología

Pedagogía	Psicología		
Sociología	Sociología	Pedagogía	
Derecho	Sociología		
Filosofía	Enseñanza Superior		

ANEXO 3.

EJEMPLO DE ENTREVISTA.

**** Entrevistador**

* Profesor entrevistado.

**** Me podría decir ¿cuál es su formación académica?**

* Soy pedagoga, la licenciatura en Pedagogía, luego la maestría en Pedagogía aquí también, luego hice una especialización en educación de formadores de adultos en la UPN y una maestría en Grupos e instituciones en la UAM de Xochimilco...entonces

¿Licenciatura y maestría de aquí en Pedagogía?

Si, luego especialización en la UPN en adultos y luego en Psicología social en grupos e instituciones de la UAM

¿Cuánto tiempo tiene de ser docente?

Ufff

Mucho.

Desde el 76

¿Aquí, siempre o ha estado en otros lugares?

No, he estado en diferentes lugares

Bueno de hecho empecé en 73 en Chapingo y en 76 aquí, y ahorita trabajo aquí y en la Universidad Pedagógica Nacional.

¿También en Pedagogía allá, en la Licenciatura en Pedagogía?

Sí, aja, bueno ahí es otra organización académica pero, básicamente lo mismo, también doy clases en psicología algunas veces, en algunos proyectos...

¿En Pedagogía aquí, qué materias imparte?

Pues nada más esa de Introducción a la Investigación pedagógica o cómo se llame.

¿Primero y segundo semestre, verdad?...se llama investigación pedagógica I y II nada más?

Sí antes era Introducción a la investigación y ahora nada más así.

¿Siempre ha dado esa nada más, no ha dado otra?

No, siempre esa

¿Qué problemas ha identificado en sus alumnos en cuanto a la lectura?

Lo que pasa es que como yo no les dejo, realmente, lo que tienen que leer es uno: sobre la selección que ellos hagan de los textos, como la materia es de investigación yo regularmente no les doy textos obligatorios, entonces ellos traen diversos y ahí sí es un poco difícil identificar si hay problema porque como no hay una sola línea de una identificación de las ideas principales o las subalternas o lo que sea, sino, que ellos traen la información, realmente no tengo mucha caridad con respecto de esto solamente en un texto que les dejo leer ese sí es obligatorio, que después hacen cuadros razonablemente bien... eh... y no sé que tanto tocan fondo eso sí sería una preocupación no, en ese sentido de la lectura que...se van sobre lo que comprenden y es lo que reproducen y lo que es discurso complejo lo obvian; es un poco así, yo creo que eso sí pasa, lo que no entienden así como que no estaba ¿no?

Mejor lo omiten...

Exactamente, simplemente, sí...

¿Considera que los textos que se utilizan aquí en la universidad son distintos a los que los alumnos ocupan en otros niveles educativos?

Ah si definitivamente, en profundidad en especialidad, en complejidad, si son otra cosa no, incluso yo quiero pensar que el encargo de la lectura también cambia, o sea, la lectura tiene que ser mucho más analítica, aunque luego no son muy analíticos, de eso si me he dado cuenta, esa parte yo creo que falta. el desarrollo de una capacidad analítica, entonces está pegado con lo que te decía, esta idea de simplificar algo complejo o con la idea más sencilla con la que me puedo quedar sin entrar a profundidad, me parece que ese si es un problema formativo y me parece que lo traen desde la preparatoria...

¿De otro nivel educativo?

Bueno ya me había comentado como trabaja mas o menos con los textos, ¿bajo qué criterio elige el texto?, me decía que solo es uno (texto)...

Obligatorio sí, los otros son los que ellos eligen. Yo creo que también es parte del proceso de formación, más bien es como es investigación yo les doy una lista de fuentes de consulta y pueden digamos elegir... particularmente no habría un texto único, agarrar un libro de texto si no que en los diferentes textos encuentran diferentes temas, entonces el desarrollo de la habilidad es esa: que ellos identifiquen cuales textos les sirven para distintos temas y con eso se inaugura la posibilidad de que investiguen, no que yo les de la lectura y les diga en la página 25 al 32 encuentras sino que, está el repertorio de textos y busquen a ver en donde encuentran la información que tienen que traer para la siguiente vez . Entonces en este sentido es muy rico porque se...no quiero decir que se dispersen, más bien se diversifican, se diversifican las fuentes y se diversifica entonces lo que traen.

Entonces no es homogéneo y a mí me gusta así, no es un planteamiento homogéneo que tienen sino que es un planteamiento colocado como en la diversidad de posturas que los propios autores pueden manejar

Y también ellos eligen de acuerdo al tema que manejan, supongo...

Exacto, bueno pero, ahí también juegan otras cosas que tiene que ver con la disponibilidad del texto, o sea, se van a ir sobre los textos disponible no necesariamente sobre los textos buenos, o sea estamos pensando que toda la

bibliografía es buena verdad, o se van a ir sobre los textos que mejor comprenden y van como dejando a un lado o evadiendo, evitando los textos que resultan complejos, entonces yo no sé si en un momento determinado se queda el tema muy en la superficie y...con el texto que es obligatorio ahí si tienen que...porque es ese y de ese tienen que hacer un cuadro de comprensión

¿Solamente el cuadro, y luego lo comentan en clase o...?

Si, lo vamos rearmando con la participación de todos y con los otros cuadros que hicieron que son muchos, entonces vamos viendo que son lo que... se repiten cosas y hay otras que se tienen que ir completando

Alguna otra cosa que quiera agregar,

Pues bueno nada más que a mí me gusta mi trabajo, me gusta como lo hago y me parece que en términos formativos la lectura, por supuesto, es fundamental, la posibilidad de que los chavos comprendan lo que leen me parece importantísima. Me parece que introducir que también de pronto trabajamos ahí, me parece que es una de tus preguntas; introducir la posibilidad que hagan mapas mentales, conceptuales, vayan identificando las partes principales de las subalternas de un texto, me parece que es una buena manera de que ellos puedan hacer mejor el trabajo de la lectura y también; bueno en otras ocasiones en que hemos leído textos, también el manejo que tienen del vocabulario también me parece básico porque eventualmente partimos del supuesto de que comprenden el lenguaje complejo y técnico y pues no, se quedan con una idea vaga y eventualmente por el contexto le dan un significado que no necesariamente es el apropiado para ellos.

También eso has de cuenta que cuando...eso te puedo decir ; que cuando hemos trabajado textos sí recomiendo la utilización de esquemas para la comprensión global de la información que se tiene, recomiendo también, por ejemplo ahora que está elaborando su marco teórico que subrayen muy finamente y no de amarillo todo porque además subrayan todo del texto, si no que vayan haciendo como, vayan identificando como las ideas que son importantes para su trabajo

¿Y usted cree que lo puedan lograr o ha encontrado también dificultades en ese aspecto, como dice luego subrayan todo?

Si luego subrayan todo pero, mira lo que sucede es que como vamos bajando de la lectura y de la eventual identificación de temas que les puedan atraer o llamar la atención hacia que lo trasladen a fichas de trabajo entonces, ya van depurando

porque ya no escriben todo. Si se quedan solamente con la lectura, la lectura subrayada eventualmente toda la página esta subrayada pero, si uno les dice “a ver ¿de eso que subrayaste qué te sirve para la investigación que quieres hacer?”, ya van, digamos la mirada va siendo más fina y le van quitando la paja, la ta,ta, ta y se van hacia lo que pudiera ser como mas central del asunto y como después aparte lo tienen que escribir, entonces pasan dos cosas; a lo mejor lo copian pero no van a copiar el párrafo completo, entonces empiezan a ser selectivos o bien hacen un traslado conceptual y entonces lo escriben con sus propias palabras y entonces ahí ya estamos suponiéndole una capacidad de comprensión.

Me parece que corre por ahí y si yo si insistiría en que no vienen con la mejor disposición para la lectura; que si tenemos que ayudar de alguna manera a través de un conjunto de técnicas para que la vayan afinando pero, son chicos listos y lo logran...

¿Cree que en el último semestre lo logran?

Yo creo que hay que estar con ellos he ...eso si no te podría decir pero, deberían ¿no?, suena como una buena intención, creo que los profesores tenemos que estar haciéndoles muchísimo acompañamiento a los alumnos para que efectivamente conforme van avanzando en su trayecto de formación, vayan perfeccionando y depurando las técnicas del ámbito académico que tienen que ver con la lectura y la escritura y la capacidad de sintetizar y de hacer esquemas y también de incluir su propia voz,

Integrarse a la comunidad académica

Y además identificarse con ella y saber cuál es el requisito que la comunidad exige, porque yo le decía a este grupo “a ver si ustedes quieren presentar una ponencia en el congreso que ustedes quieran, como ahora que va a ver el de Pedagogía, pues ahí les dicen como, no va como quieran hasta en el tipo de letra, el numero de paginas ta, la ta,lalala”. Y lo mismo es todo, toda la vida académica esta como muy reglada y la gente aquí tiene que aprender como a , ni modo, a sujetarse a las reglas, yo les digo “ya cuando sean vacas sagradas las cambian pero por lo pronto esas son y hay que seguirlas”.

Pues sí y eso también lo tienen que aprender...

Pues muchísimas gracias, eso es todo...

De nada

Gracias...