



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**CREENCIAS Y ACTIVIDADES DE LECTURA EN ESTUDIANTES
DE BACHILLERATO Y DE DISTINTAS COMUNIDADES
UNIVERSITARIAS**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A :

MARIANA MARTÍNEZ MARTÍNEZ

TUTOR: DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS

REVISOR: DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

SINODALES: MTRA. MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ COMPEÁN

DRA. IRENE DANIELA MURIÁ VILA

DRA. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ



MÉXICO, D.F., 2014



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.

Agradezco el apoyo de la Universidad Nacional Autónoma de México y del proyecto PAPIME (DGAPA) PE301911 para la realización de ésta tesis.

Agradecimientos

En primer lugar me gustaría agradecer a mi mamá, gracias muchas gracias por estar presente en todo momento, por brindarme sabios consejos, por apoyarme en cada y una de las etapas de esta vida loca, por escucharme, Gracias!!

A mi papá y mis hermanos, gracias por acompañarme durante esta trayectoria, por todos esos momentos que hemos compartido juntos.

Al Dr. Gerardo Hernández Rojas, a quien especialmente le agradezco que haya sido mi director de tesis, gracias por dejar que formara parte de su proyecto de investigación, y por los conocimientos que nos compartió en cada una de sus clases que ahora son parte de mi formación profesional.

A mis compañeras del grupo SILA: Paty, Erika, Stephanie, con quienes compartí gratas experiencias durante mi participación en el proyecto de investigación.

A mi jurado: Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, Mtra. María Eugenia Martínez Compeán, Dra. Irene Daniela Muria Vila, gracias por sus comentarios y sugerencias que con gran disposición me proporcionaron para la revisión de ésta tesis.

A la Dra. Alejandra Valencia Cruz, gracias por su orientación, disposición y apoyo estadístico en la revisión de la tesis.

A mis amigos de esta grandiosa etapa: Cynthia y Miguel, con ustedes he pasado los mejores momentos en la facultad, las clases eran especiales con su compañía. Fabiola y Claudia, no podría haberlas encontrado en un mejor lugar y compartiendo grandes momentos al cursar el área educativa, y los que nos faltan. A Erika y Alma por todos esos momentos que hemos compartido desde el CCH y también al cursar juntas esta hermosa carrera. Y no puedo olvidarme de mis amigos del CCH Andrea, colega y amiga, Erik, amigo gracias por esas pláticas que tenemos. Gracias a todos por su amistad.

Por último agradezco a todos y cada uno de los participantes y docentes que me permitieron realizar la aplicación del cuestionario y entrevista que hicieron posible esta investigación.

CONTENIDO

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1. La lectura y la comprensión de textos	6
1.1. ¿Qué es la lectura?.....	6
1.2. ¿Qué es la comprensión de textos?.....	9
1.3. Procesos de la comprensión de textos.....	11
1.4. Modelos de la comprensión de textos.....	16
1.4.1. Modelo de lectura dirigida por datos de Gough.....	18
1.4.2. Modelo de automaticidad de Laberge y Samuels.....	19
1.4.3. Modelo de Goodman.....	20
1.4.4. Modelo estratégico proposicional de Kintsch y Van Dijk.....	21
1.4.5. Modelo de construcción e integración de Kintsch.....	25
1.4.6. Modelo transaccional de Rosenblatt.....	26
Capítulo 2. Lectura en la universidad	29
2.1. Conceptualización de alfabetización académica.....	29
2.2. Alfabetización.....	29
2.3. Alfabetización académica.....	33
2.4. Teorías implícitas de lectura.....	37
2.4.1. Origen de las representaciones implícitas.....	37
2.4.2. Naturaleza y funcionamiento de las representaciones implícitas.....	39
2.4.3. Teorías implícitas de lectura.....	41
2.5. Creencias de lectura.....	44
Capítulo 3. Metodología de la investigación	51
3.1. Planteamiento del problema y justificación.....	51
3.2. Preguntas de investigación.....	53
3.3. Objeto de estudio.....	53
3.4. Participantes.....	54
3.5. Escenarios.....	55

3.6. Instrumentos.....	55
3.7. Diseño del trabajo de campo.....	57
3.8 Procedimiento.....	58
Capítulo 4. Resultados: descripción y análisis.....	62
4. 1. Confiabilidad de la aplicación del cuestionario a las distintas comunidades académicas..	62
4.2. Creencias de lectura en las comunidades académicas estudiadas.....	62
4. 3. Prácticas de lectura en las comunidades académicas estudiadas.....	70
4.4. Actividades que realizan al leer.....	73
4.5. Dificultades principales en la comprensión de textos.....	79
4.6. Enseñanza de habilidades de lectura.....	81
4. 7. Cursos de lectura.....	84
4. 8. Resultados de las entrevistas.....	85
4.8.1. Naturaleza de las actividades de lectura.....	85
4.8.2. Sentido de las actividades por aprender.....	89
4.8.3. Tipos de textos.....	91
4.8.4. Formación adquirida.....	93
Capítulo 5. Discusión y conclusiones.....	96
5.1. Aspectos representacionales de la lectura.....	97
5.1.1. Sobre las creencias transaccionales y transmisionales de la lectura.....	97
5.1.2. Creencias sobre aspectos relacionados al proceso de planificación de la lectura.....	99
5.1.3. Creencias sobre aspectos epistémicos de la lectura.....	100
5.2. Sobre las prácticas de lectura de las comunidades académicas estudiadas.....	100
5. 3. Sobre las dificultades principales en la comprensión de textos.....	103
5. 4. Limitaciones y sugerencias para otros estudios.....	108
Referencias.....	109
Anexos.....	113
Anexo 1. Cuestionario de creencias y actividades de lectura.....	113
Anexo 2. Guión de la entrevista.....	118

RESUMEN

El presente trabajo tuvo por objetivo central el estudio del tipo de creencias (creencias transmisionales y creencias transaccionales) y las actividades de lectura de estudiantes pertenecientes al nivel de bachillerato (tercer grado) y de cuatro carreras universitarias (Odontología, Derecho, Letras Hispánicas y Psicología) de la UNAM.

Se utilizaron como estrategias metodológicas encuestas por cuestionario para estudiar el tipo de creencias de lectura predominante en las comunidades disciplinarias estudiadas de educación media y superior así como de las prácticas discursivas de las mismas. También se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a dos estudiantes de cada una de las comunidades estudiadas con la intención de profundizar en el estudio de las tareas de lectura que llevan a cabo los estudiantes de dichas comunidades.

Los resultados encontrados indicaron la predominancia de las creencias transaccionales de lectura en los cinco grupos de investigación. Sin embargo análisis más detallados demostraron que existen grupos (CCH, Odontología y Derecho) donde la concepción transmisional se mantiene con niveles relativamente significativos. Entre las creencias de lectura de los estudiantes pertenecientes a los grupos estudiados, el análisis indicó que las diferencias entre ellos se encuentran en aspectos relacionados con los procesos de planificación de la lectura y con la idea de la lectura como un instrumento epistémico que permite pensar, aprender y transformar el conocimiento.

Respecto a las prácticas discursivas de las comunidades estudiadas se encontró que estas varían dependiendo el nivel de lectura en el que se desarrolla cada comunidad académica. Es así que las diferencias encontradas entre las prácticas de estudiantes preuniversitarios y universitarios se encuentran relacionadas con los objetivos que orientan el quehacer de los profesionales en el área de conocimiento en la que se encuentran.

INTRODUCCIÓN

La investigación psicológica sobre los procesos de la comprensión lectora cuentan con una sólida tradición de varias décadas (Parodi, 2003; Pressley, 1999; van Dijk y Kintsch, 1983). Por otro lado, los aspectos más investigados en este proceso desde una perspectiva cognitiva se han centrado en el estudio de sus dimensiones procedimentales (subprocesos, estrategias específicas y habilidades metacognitivas), al grado de conceptualizarlas como actividades cognitivas complejas de solución de problemas y autorreguladas. Desde una perspectiva sociocultural también se han desarrollado líneas de investigación dirigidas a indagar sus dimensiones socio-funcionales y sus relaciones con prácticas comunicativas, con el contexto social y las comunidades de discurso en las que se insertan (Hernández, 2005). Es así que las implicaciones educativas derivadas de ambas aproximaciones para la enseñanza de la comprensión lectora son extensas y prometedoras.

No obstante, en los trabajos que se han generado, aún existen ciertas carencias y lados opacos que son evidentes en los dos campos. Uno de los aspectos menos explorados es el estudio del modo en que las personas desarrollan representaciones, creencias y/o teorías implícitas sobre la lectura y el posible papel mediador que éstas tienen en las actividades de lectura escolares y extraescolares.

Sin embargo ¿Por qué debería considerarse como importante el estudio de las representaciones que poseen las personas con respecto a la lectura? Y por otro lado ¿Por qué es importante identificar el tipo de actividades que realizan los estudiantes en las distintas comunidades académicas?

En primer lugar, es importante el conocimiento del tipo de creencias de lectura ya que están afectan el comportamiento de los lectores, es decir la forma en la que se acercan a la lectura de un texto determinado. En esta línea de trabajo, las investigaciones de Schraw y Brunning (1996) y Schraw (2000) han corroborado lo antes mencionado. En ellas se encontró que los lectores al llevar a cabo una tarea de lectura adoptan un

modelo implícito del proceso de lectura que caracteriza la forma en la que el lector interpreta y responde a los textos. En este sentido, la adopción de un modelo de transmisión afecta la comprensión y apreciación del texto, ya que el lector realiza una interpretación descontextualizada del texto donde el supuesto principal es que el significado de un texto reside en el mismo, por lo que no involucra la construcción de una interpretación personal, contrario al uso del de transacción, en el cual el lector se involucra en mayor medida en la construcción de una interpretación personal de aquello que se lee en base a las experiencias personales del primero, y en el que además el lector genera respuestas más críticas y personales.

Un estudio realizado en el contexto mexicano (Hernández, 2006) se encontró que estudiantes de secundaria, bachillerato y educación universitaria poseen una serie de creencias de lectura adquiridas a partir de sus experiencias educativas y personales previas en los ciclos escolares básicos y medio. Este sistema de creencias (teoría implícita) que poseen, llevan a caracterizar la lectura de diferente forma y en los que elementos como el papel del lector y el texto, su utilidad y los factores que hacen difícil o fácil la comprensión de un texto son diversos según la teoría implícita que se maneja.

Esta investigación nos permite identificar que es posible relacionar cierto tipo de actividades que un lector realiza en correspondencia con el modelo implícito del que hace uso cuando lee. Sin embargo surge la interrogante de si estas actividades así como sus representaciones son semejantes o pueden diferenciarse según el contexto académico en el que se desarrollan los estudiantes. Es por ello que la presente investigación partió del concepto conocido en la actualidad como alfabetización académica.

Desde el concepto de la alfabetización académica se plantea que no existe una única forma de leer y escribir para todos los ámbitos académicos. La manera en que se realiza la búsqueda, adquisición, elaboración y comunicación del conocimiento se da de manera distinta, es decir, es particular en cada comunidad, debido a la diversidad de temas, tipos de textos, propósitos y el contexto en que se lee.

Es por ello que algunas de las dificultades que enfrentan los estudiantes en su ingreso a nivel superior en la lectura y comprensión de textos, se encuentren relacionadas con

la poca relación que tienen con las prácticas discursivas de la comunidad académica a la que ingresan. Los alumnos se enfrentan a nuevas culturas escritas que corresponden a los distintos campos de estudio, mismas que les exigen modificar su identidad, sobre todo en la forma de pensar y analizar los textos, dificultad que se incrementa con el complejo vocabulario que se maneja en los textos científicos y cuyas ideas no siempre aparecen explícitas sino que requiere de una construcción basada en un conocimiento previo de dicho campo. Esto indica que las habilidades de lectura que se adquirieron en los primeros niveles de educación parecen no ser suficientes para el desarrollo y adquisición de un conocimiento más amplio y especializado. Dados los diferentes usos del lenguaje en los campos académicos hace necesaria la adquisición y apropiación de modos que permitan a los alumnos comprender aquello que se aprende.

Al respecto Carlino (2013) nos ofrece una definición actualizada respecto a la alfabetización académica, en la que cual se le identifica como el proceso de enseñanza que puede ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Con el objetivo de incluirlos en sus prácticas letradas y así establecer las acciones que han de realizar los profesores, con el apoyo de la institución educativa, para apoyar a los estudiantes a aprender a llevar a cabo tareas de lectura según los modos propios de cada disciplina o materia.

Desde la perspectiva de la alfabetización académica se puede vislumbrar que existen diferencias en las distintas comunidades de estudio respecto al tipo de actividades de lectura que ellas se realizan debido a que cada una de ellas posee una cultura académica particular, y así mismo, es posible que la concepción de lectura de cada una de ellas sea distinta y particular para cada una de ellas.

La problemática que se presenta es la falta de investigación en nuestro contexto con respecto a las temáticas anteriormente comentadas, si bien al principio se mencionan investigaciones respecto a este campo, estas se han desarrollado en mayor medida en contexto internacionales y con poca evidencia en México. Por ello este trabajo representa una aportación valiosa sobre el estudio de la alfabetización académica en estudiantes de bachillerato y universitarios en México, además supone la identificación de las concepciones de lectura de los alumnos, misma que puede apoyar a los

docentes en el planteamiento y estructura de actividades que forman parte del programa de las asignaturas que imparten y así mejorar el rendimiento de los mismos.

Específicamente se buscó trabajar con estudiantes de bachillerato y universitarios ya que son en estos niveles de educación en donde se tiene contacto con textos especializados, es decir, textos pertenecientes a una comunidad académica específica con un lenguaje particular que caracteriza a los integrantes de la misma, mismos que suelen ser complicados o confusos para su comprensión por los alumnos pertenecientes a dicha entidad.

Es así que el objetivo de la presente investigación fue la identificación de la representación de lectura que tienen en cada una de las comunidades y observar como esta concepción se relaciona con el tipo de prácticas de lectura que realizan en ellas. Además de la búsqueda de posibles diferencias en ambos aspectos para cada una de las comunidades estudiadas.

Se seleccionó la aplicación de encuestas a través de cuestionarios ya que representó un medio adecuado para cumplir con las metas de descripción de la investigación, sobre todo para adquirir información general de la población estudiada. Por otro lado, la aplicación de entrevistas semi-estructuradas permitió mayor flexibilidad para hacer preguntas e indagar con mayor profundidad sobre la temática de las actividades de lectura en las comunidades académicas.

El trabajo que a continuación se presenta estudia y demuestra que existe una representación conceptual de la lectura que guía la forma en que se acercan los lectores a los textos, sobre los procesos de comprensión lectura y su importancia para la adquisición y construcción de conocimiento. Además los resultados indicaron que cada comunidad académica se caracteriza por el tipo de prácticas discursivas que llevan a cabo. Respecto a las dificultades encontradas se observó la necesidad de apoyo de los docentes hacia sus alumnos en cómo leer los textos que les dejan, ya que si bien los alumnos llevan a cabo actividades importantes de lectura, no tienen una claridad sobre cómo realizarlas de manera adecuada, lo cual puede estar relacionado con su dificultad en la comprensión de dichos textos.

Creencias, representaciones y actividades de lectura en estudiantes de distintas comunidades universitarias

Capítulo 1. La lectura y la comprensión de textos

Leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien, es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad. El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto.
(Freire, 1989)

1. 1. ¿Qué es la lectura?

Leer es una actividad que tiene como principal objetivo comunicar y transmitir información, además de ser un aprendizaje escolar adquirido y una actividad social. Se dice que es un aprendizaje escolar ya que implica la apropiación y conocimiento de un sistema alfabético que representa y transforma el lenguaje oral en lenguaje escrito estableciendo así una relación entre signos y significados. Es una actividad social cuya práctica se considera indispensable para la interacción entre un individuo y su contexto social y cultural en el que se desarrolla; así mismo es una práctica que contribuye en gran medida al desarrollo de habilidades que capacitan y apoyan a los integrantes de una sociedad para su inserción en los distintos niveles de la estructura social y en la adaptación a los cambios constantes de la misma.

Dicha actividad implica a su vez un proceso en el que se consideran tanto las características del lector como las del texto y sus interacciones en el contexto. A este respecto, Solé (2007) define la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde el primero intenta obtener información en base a unos objetivos establecidos que guían y orientan su lectura ya sea para estudiar, para escribir acerca de un tema, para obtener información específica o por puro placer.

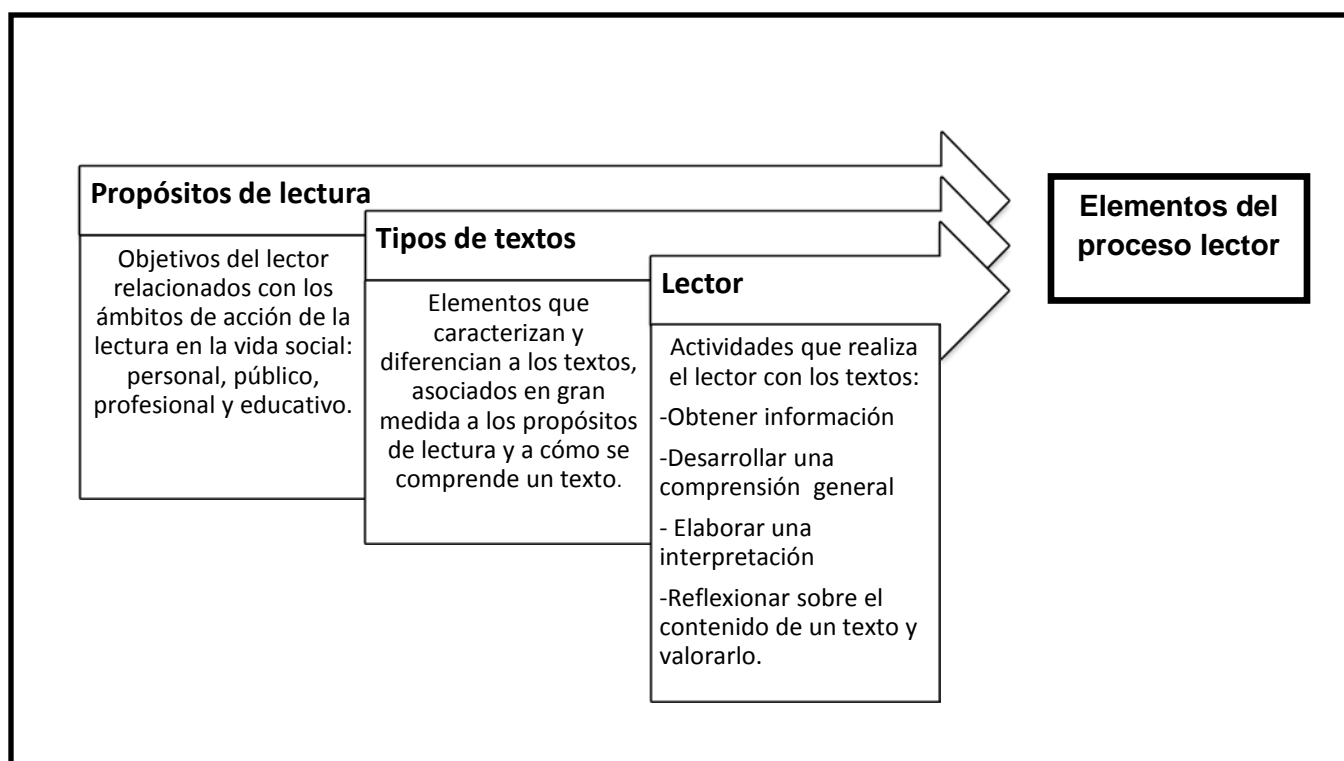
Una definición reciente, hace referencia a la lectura como una competencia, es decir, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes determinadas por un contexto en el que se desarrolla dicha actividad. Específicamente, el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) en 2006, define la competencia lectora como la “capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial, y participar en la sociedad”.

Las definiciones anteriormente descritas son sólo algunas de las múltiples definiciones de lectura que hay, no existe una sola en la que se integren todos los componentes que se hacen partícipes en su práctica, por el contrario se enfatiza su descripción en base a una serie de categorías conceptuales que apoyan la comprensión de dicho fenómeno, las cuales caracterizan a la lectura como: un instrumento de comunicación, un medio para conocer, la recreación de lo escrito, la formación del lector y una actividad recreativa y placentera (Sarmiento, 1995).

De cada una de ellas se pueden identificar una serie de elementos del proceso lector, Pérez y Zayas (2007) mencionan que el primero de ellos define los *propósitos de lectura* que corresponden a los objetivos del lector relacionados con los ámbitos de acción de dicha actividad en la vida social, estos son: personal, público, profesional y educativo.

La primera categoría, la lectura para fines privados, incluye actividades diversas que destacan su práctica con un objetivo recreativo, de ocio e intelectual, y como un medio que permite la interacción entre un grupo de personas. La lectura con un fin público consiste en ser un apoyo de las personas para su participación en actividades sociales;

en esta categoría se incluyen textos como los avisos sociales, convocatorias, etc. La lectura con fin educativo enfatiza el uso de textos elaborados para favorecer el aprendizaje, el razonamiento y pensamiento, como los textos académicos y de divulgación científica. Por último la lectura para fines profesionales tiene como meta preparar a las personas que van a integrarse al mundo laboral para la comprensión de los textos empleados en un determinado campo de trabajo.



Cuadro 1. Elementos del proceso lector. (Fuente: Elaboración propia)

Un segundo elemento del proceso lector son los tipos de textos, los cuales se asocian en gran medida a los propósitos de lectura y a cómo se comprende un texto. Estos se consideran como característicos de las situaciones comunicativas y se clasifican en textos continuos y discontinuos. La primera categoría contiene documentos de solo texto como los de género narrativo, expositivo, argumentativo, persuasivo y preceptivo. Los textos discontinuos son aquellos en los que se incluyen cuadros y gráficos, tablas, diagramas, mapas, formularios o anuncios (Sánchez, 2010).

Son los elementos de un texto una de las variables que cobra importancia en uno de los procesos de la lectura, como lo es la comprensión. Las diferencias que existen entre los textos y que los distinguen a unos de otros, generan en el lector expectativas a distinto nivel semántico (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como una entrada o *input* para el nivel siguiente, además guían la lectura y buscan su confirmación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente (Solé, 2007).

El tercer elemento hace referencia al lector, específicamente a las actividades que realizan con los textos: obtener información, desarrollar una comprensión general, elaborar una interpretación, reflexionar sobre el contenido de un texto y valorarlo. Sánchez (2010) concibe a tres de estas actividades como competencias de la “persona alfabetizada”, estas son: extraer información de los textos, interpretar la información desde sus conocimientos y metas personales y, reflexionar sobre los contenidos elaborados o interpretados y sobre el proceso seguido para obtenerlos y entenderlos.

1.2. ¿Qué es la comprensión de textos?

De manera introductoria se describieron algunas de las definiciones actuales de la lectura, se observa que en ellas se le caracteriza como un proceso que involucra una serie de subprocesos relacionados con el texto y llevados a cabo por el lector, uno de ellos es la comprensión.

En la década de los sesenta se tenía una concepción de la comprensión como el resultado de la decodificación del texto que hacían los alumnos, esto implicaba la denominación de las palabras y con ello de manera automática se pensaba que se llegaba a la comprensión. Sin embargo se identificó que de esta forma no se comprendía un texto automáticamente, consideraban que eran el tipo de preguntas que elaboraban los docentes lo que apoyaba esta actividad. Con el paso del tiempo se observó que las preguntas no eran una opción que permitiera comprender, pertenecían

a una forma en la que se podía evaluar la comprensión. Para los años setenta y ochenta, psicólogos y lingüistas comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el lector, con este enfoque se concibió a la comprensión como “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”, este significado se deriva de las experiencias personales acumuladas las cuales se utilizan para decodificar palabras o ideas del autor (Cooper, 1986).

Las concepciones más actuales establecen que la comprensión implica tres elementos o dimensiones fundamentales: el lector, el texto y la actividad de comprensión que realiza el lector sobre el texto. Se hace referencia al lector con énfasis en sus capacidades, conocimientos y estrategias que posee y que aporta durante su actividad lectora. Con respecto al texto, se considera como tal cualquier estímulo que pueda ser leído, ya sea de manera impresa o electrónica. Por último, al hablar de la actividad del lector se destacan tres componentes básicos: los propósitos del lector, las actividades o procesos mentales que realiza durante la lectura y las consecuencias que esa lectura tiene para él en la obtención de aprendizajes y experiencias nuevas. Todas estas dimensiones se realizan y adquieren sentido dentro de un contexto sociocultural que las engloba, es decir las demandas específicas para la lectura (García, 2006).

La comprensión de un texto puede ser de dos tipos: literal o inferencial. Se habla de una comprensión literal cuando el lector accede de manera estricta al contenido explícito del texto, buscando entender tal cual la información como se menciona en el mismo. Por el contrario, una comprensión inferencial se apoya en la comprensión literal sin embargo la actividad del lector va más allá del entendimiento explícito del contenido del texto, ya que elabora ideas que no están explícitas en él y establece relaciones de lo leído con situaciones que le son propias. Por lo que la información implícita en este tipo de comprensión se refiere a causas y consecuencias, semejanzas y diferencias, opiniones, conclusiones, etc. (Ugarriza, 2006). Es así que comprender un texto puede definirse como “una actividad constructiva y compleja que implica la interacción entre las características del lector y el texto (elaborado por un autor) dentro de un contexto y prácticas culturales-letradas determinadas” (Díaz Barriga y Hernández, 2011, p.228).

1.3. Procesos de la comprensión de textos

Para construir el significado de un texto, es decir comprenderlo de forma adecuada, el lector debe estar implicado en una serie de procesos específicos de la lectura los cuales pueden ser de carácter local y global. Ante los procesos locales se realizan tres actividades, la primera de ellas es el acceso al significado de las palabras mediante su decodificación; en segundo lugar se da la construcción de ideas o proposiciones a partir de lo que se expone en el texto; por último se crea una relación y articulación entre las ideas globales del texto (Sánchez, 2010).

Comprensión de textos	
Procesos locales	<ul style="list-style-type: none">• Acceso al significado de las palabras mediante su decodificación.• Construcción de ideas o proposiciones a partir de lo que se expone en el texto.• Se crea una relación y articulación entre las ideas globales del texto.
Procesos globales	<ul style="list-style-type: none">• Identificación del tema global de un texto, lo que diría de qué trata,• Extracción de las ideas globales.• Establecer relaciones entre las ideas globales.

Cuadro 1.1. Procesos de la comprensión de textos. (Fuente: Elaboración propia)

Para llevar a cabo estas actividades el lector debe hacer uso de la red de conocimientos que posee y de sus competencias lectoras. Un concepto al que hacen referencia algunos autores (Cooper, 1986; Sarmiento, 1995) para referirse a los conocimientos previos de la persona es el de esquemas, éstos son unidades conceptuales complejas compuestas por unidades más simples en donde se estructura y organiza el conocimiento que se tiene sobre un tema específico. Los esquemas como un sistema de representación constituido como un bloque de conocimientos

interrelacionados intervienen en los siguientes procesos: interpretación del dato sensorial (lingüístico y no lingüístico), recuperación de la información que se encuentra en la memoria, en la organización de la acción, al establecer metas y submetas y, por último en la ubicación y búsqueda de los recursos para la acción (Puente, 1991).

Específicamente los esquemas cumplen una serie de funciones en la comprensión de lectura (Anderson, 1984, citado en Puente, 1991). La primera de ellas indica que provee el marco de referencia para asimilar la información que aparece en el texto, así mismo es la estructura sobre la cual se integra la información nueva que llega a la memoria. Se dice que la información que es más congruente a un esquema será aquella que se aprenderá con mayor facilidad en contraposición a la no congruente con el mismo la cual se rechaza.

La segunda función hace referencia a la dirección de la atención en la lectura, esto ocurre mediante el planteamiento de hipótesis sobre el posible contenido del texto, es decir las expectativas del lector, que guían la atención del mismo al extraer datos que confirmen dichas hipótesis. Una tercera es que los esquemas sugieren el tipo de estrategia de búsqueda y procesamiento de acuerdo con la tarea a realizar y a su vez se relaciona con la intención del lector. La cuarta función es que capacita al lector para que realice elaboraciones y conclusiones. Una más es la facilidad que le brinda al lector para una búsqueda de elementos en el texto de manera organizada. Una sexta función es su utilidad para revisar y generar síntesis. Por último permite la reconstrucción inferencial en caso de no recordar información generando así hipótesis acerca de la misma

Se puede observar entonces que mucha de la actuación del lector depende en gran medida de la activación y uso de los esquemas de conocimiento que posee y que fueron adquiridos durante experiencias previas a la lectura.

González (2004) menciona que a pesar de que los conocimientos se suelen conceptualizar en esquema cognitivos, se pueden diferenciar varios tipos de conocimientos, estos pueden ser generales, específicos, sobre la estructura textual o metacognitivos. El conocimiento general hace referencia a todo aquel que tiene por

objeto el mundo físico y social en el que vive el lector. Es el conocimiento específico el relativo al área o campo del que trata el texto, este se activa de manera que al utilizarlo, el lector crea un modelo de expectativas ante el texto que se va a enfrentar. Aquel referente a la estructura textual, provee al lector de características del texto como lo es su género y forma de organización. Por último el metacognitivo, abarca varias categorías según el objeto del mismo: el lector, las tareas o las estrategias. El conocimiento de lector implica las percepciones o concepciones de sí mismo relacionadas con las actividades de aprender y pensar. Con respecto a la tareas se refiere al análisis de las actividades cognitivas que se van a llevar así como a su nivel de dificultad o su importancia relativa. Sobre las estrategias se habla de las formas de actuación del lector las cuales le permitirán un mejor o más fácil aprendizaje que otras.

Estos conocimientos condicionan la asimilación de la nueva información y apoyan en la relación entre las ideas conocidas y la nueva información. Para establecer esta relación ambas ideas deben estar presentes o activas en nuestra mente, en un espacio que se define como memoria de trabajo (Sánchez, 2010). Como bien lo indica su nombre, este tipo de memoria es un lugar de trabajo activo y consciente en el que la información se recupera y maneja, y en donde se mantiene por medio de repetición. Consta de un procesador ejecutivo central que coordina el almacén visual, especializado en información visual y espacial; un almacén verbal que se concentra en el habla, las palabras y los números; y una interfaz episódica, responsable de mantener y manejar el material relacionado con episodios o incidentes. Al ser un espacio en el que su capacidad de procesamiento es limitada, la información se mantiene activa por momentos breves, de ahí la importancia de la repetición (Feldman, 2006). Es así que a medida que se avanza en la lectura de un texto, nuestro conocimiento previo y unas partes del texto van accediendo a la memoria de trabajo y otras van siendo retiradas de ella.

Se ha hablado hasta el momento de las actividades que se llevan a cabo en los procesos locales para la comprensión de un texto, en los que se distingue la importancia del uso de los conocimientos que se poseen y de sus competencias de

lectura. Es momento ahora de describir las acciones que se desarrollan en los procesos de carácter global.

Los procesos globales implican actividades como la identificación del tema global de un texto, lo que diría de qué trata; la extracción de las ideas globales y reparar en las relaciones entre esas ideas. Estos procesos están estrechamente relacionados con uno de los modelos de la comprensión de textos desarrollado por los autores Kintsch y Van Dijk, el cual será abordado más adelante.

Otro tipo de procesos llevados a cabo durante la comprensión corresponden a la dimensión motivacional-emocional. En estos se enfatiza la importancia de los elementos motivacionales para el involucramiento en la lectura, lo que nos lleva a experimentar deseabilidad, viabilidad y perseverancia. Se diferencian tres grandes fases o momentos de esta dimensión: la fase deliberativa, la fase volitiva y la fase evaluativa, cada una de ellas con sus respectivos procesos (Sánchez, 2010).

Procesos motivacionales-emocionales		
Fase deliberativa Corresponde a una serie de posibilidades o metas que se plantea el lector para acercarse a un texto	Fase volitiva En ella se enfatiza que además de establecer una meta u objetivo previo a la lectura, se debe contar con una condición necesaria para que la tarea se desarrolle.	Fase evaluativa Hace referencia a la evaluación llevada a cabo mediante las atribuciones causales que los lectores utilizan para contarse a sí mismos su propia experiencia de lectura.

Cuadro 1. 2. Procesos motivacionales-emocionales de la lectura. (Fuente: Elaboración propia)

La fase deliberativa corresponde a una serie de posibilidades o metas que se plantea el lector para acercarse a un texto. En la primera de sus fases denominada predecisional, se ponen filtros para establecer relaciones entre distintas posibilidades que dependen

de motivos y creencias. Los motivos dan un valor a la tarea-meta planteada, estos pueden ser intrínsecos, ya que se retroalimentan de la propia acción; o extrínsecos, que dependen de las consecuencias que se perciban. Mientras que las creencias son las visiones de uno mismo que implican la deseabilidad y viabilidad o probabilidad de logro de la tarea. Estas visiones dependen de dos tipos de lectura: retrospectiva y prospectiva. La lectura retrospectiva es aquella donde se valoran experiencias anteriores y se comparan con la situación actual, dando lugar a percepciones con emociones asociadas. Por el contrario, la lectura prospectiva, contempla las posibilidades que se ofrecen o se predicen en el presente, generando expectativas con emociones asociadas.

Se puede hablar de creencias sobre los recursos, competencias o conocimientos que el lector pueda tener en relación con la tarea, esto se conoce como percepción de competencia. Otro tipo de creencias hacen referencia a que tan capaz o autoeficaz se puede sentir el lector para generar el comportamiento requerido y el grado de éxito que se espera alcanzar.

Otra de las fases mencionadas es la volitiva, en ella se enfatiza que además de establecer una meta u objetivo previo a la lectura, se debe contar con una condición necesaria para que la tarea se desarrolle. En este desarrollo puede ocurrir un debilitamiento en la acción de la misma, éste ocurre por influencia de una serie de circunstancias tales como: la competencia entre la meta inicial con las anteriores o las que surgen durante el proceso, la experimentación de una serie de emociones negativas como la frustración o el tedio durante la actividad lectora, lo cual influye en la viabilidad o deseabilidad de la tarea; y por último en las múltiples elecciones de la persona que dirigen la forma en que se enfrenta a la tarea. Existen una serie estrategias volitivas que puede emplear el lector para evitar este debilitamiento, entre estas estrategias se encuentra la revalorización de la meta inicial, y el recordar aquello que la justificó.

La última fase de los procesos motivacionales hace referencia a la evaluación llevada a cabo mediante las atribuciones causales que los lectores utilizan para contarse a sí

mismos su propia experiencia de lectura. Las atribuciones pueden ser analizadas sobre 3 dimensiones, la primera es la atribución de la causa a algo externo o interno, una segunda define una causa valorada como estable o inestable; y tercero es la definición de si la propia experiencia ha sido controlable o no controlable por uno mismo. Estas dimensiones activan emociones ligadas a la propia consideración de uno mismo, a la revisión que se atribuyen a los demás o al curso posterior de la acción.

1.4. Modelos de la comprensión de textos

Hasta el momento se han descrito los procesos que se llevan a cabo durante la comprensión de textos. Expertos en el tema han elaborado una serie de modelos a partir de los cuales se representa y organiza la comprensión de lectura, ello con el objetivo de describir, explicar, predecir e identificar factores que afectan éste fenómeno tan particular e importante.

Los modelos de comprensión lectora se han agrupado en tres grupos, estos son: modelos de procesamiento guiado por datos, modelos de procesamiento orientados conceptualmente y los modelos interactivos (Antonini y Pino, 1991; Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2005).

El primer grupo denominado también como los modelos ascendentes o *bottom-up*, hace referencia a la comprensión de textos como el procesamiento jerárquico y secuencial del lector sobre los elementos componentes del texto, este proceso inicia con el reconocimiento y decodificación de los estímulos externos, es decir, las letras y palabras; y se continua con elementos de niveles superiores tales como las frases y oraciones. Una característica importante de este tipo de modelos es que el significado de un texto reside en el mismo, no hay interacción entre los elementos que lo componen, las características del lector y el contexto en el que se lleva a cabo dicha actividad.

Los modelos orientados conceptualmente o ascendentes (*top-down*), indican de igual forma un procesamiento secuencial y jerárquico, sin embargo, contrario a los modelos

ascendentes, mencionan que el lector procede a partir de hipótesis o predicciones sobre el posible contenido del texto, las cuales elaboran utilizando su conocimiento y experiencias previas. Es durante la lectura y en interacción con el texto cuando estas hipótesis se rechazan o se confirman. En este caso el proceso inicia con los componentes de orden superior (conceptos y experiencias del lector) finalizando con los de nivel inferior, es así que para estos modelos el significado reside en el lector.

Modelos de la comprensión de textos	Modelos ascendentes o <i>bottom-up</i>	Hace referencia a la comprensión de textos como el procesamiento jerárquico y secuencial del lector sobre los elementos componentes del texto.
	Modelos orientados conceptualmente o ascendentes (<i>top-down</i>),	Indican un procesamiento secuencial y jerárquico, en el que el lector procede a partir de hipótesis o predicciones sobre el posible contenido del texto, las cuales elaboran utilizando su conocimiento y experiencias previas.
	Modelos interactivos	Se caracteriza al reconocer la actuación simultánea de los procesos ascendentes y descendentes para la comprensión de un texto. Tanto el conocimiento que tiene el lector sobre el mundo y el texto son útiles para la construcción de significado

Cuadro 1.3. Modelos de la comprensión de textos. (Fuente: Elaboración propia).

El último grupo de los modelos interactivos, se caracteriza al reconocer la actuación simultánea de los procesos ascendentes y descendentes para la comprensión de un texto, Antonini y Pino (1991) indican que un tipo de procesamiento puede ser predominante y ello estaría determinado por factores tales como: el dominio lingüístico del lector, la dificultad del texto, el conocimiento del tópico que tenga el lector y su habilidad de lectura. A diferencia de los dos grupos mencionados con anterioridad, el

proceso de lectura daría inicio cuando el lector, al situarse frente al texto, genera expectativas sobre los distintos niveles de procesamiento, el de las letras, las palabras o las oraciones; de esta forma la información que se procesa funciona como una entrada o *input* a los siguientes niveles, y mediante el proceso ascendente llega a niveles superiores. De forma simultánea se lleva a cabo un proceso descendente en el que se generan expectativas o hipótesis sobre el significado global del texto, las cuales guían la lectura y se confirman o rechazan con los indicadores de nivel inferior en referencia a elementos léxicos, sintácticos y grafo-fónicos. Es así que tanto el conocimiento que tiene el lector sobre el mundo y el texto son útiles para la construcción de significado (Solé, 2007).

A continuación se presentan algunos ejemplos de modelos representativos de cada uno de los grupos mencionados con anterioridad, del primer grupo se analizará el modelo de Gough y el modelo de automaticidad de Laberge y Samuels; en el caso de los modelos de lectura dirigida por conceptos se describe el modelo de Kenneth Goodman, y para los modelos interactivos se menciona el modelo estratégico y proposicional de Van Dijk y Kinstch, el modelo de construcción e integración de Kinstch y el modelo transaccional de Rosenblatt.

1.4.1. Modelo de lectura dirigida por datos de Gough

Gough utilizó los resultados de su investigación sobre los movimientos de los ojos del lector, específicamente la fijación del ojo sobre un punto de un texto y el paso rápido a otro punto del mismo, movimiento que se denomina sacádico, como punto de partida para su modelo. Describe que durante la primera fijación del ojo en el texto, se forma una representación en la retina denominada “icono”, esta representación, compuesta por 15 o 20 letras, permanece en la memoria icónica. Una vez almacenada esta información el siguiente proceso que ocurre es el reconocimiento y búsqueda de patrones de cada letra con movimientos de izquierda a derecha, cuya velocidad estimada es de 10 a 20 milisegundos por letra. A continuación las letras son asociadas con los fonemas correspondientes produciendo una representación fonética del estímulo visual, la cual se transfiere al “diccionario mental” o léxico del lector donde

inicia la búsqueda y reconocimiento de las palabras. Una vez que las palabras han sido reconocidas se almacenan temporalmente en lo que Gough denominó memoria primaria para después ser procesadas por un mecanismo que contiene el conocimiento semántico y sintáctico del lector el cual genera y determina el significado de las oraciones. Si la comprensión del texto es clara, el significado general para a la memoria de largo plazo (Antonini y Pino, 1991; Bruning, et, al., 2005)

Algunas de las conclusiones importantes que mencionan Antonini y Pino (1991) sobre este modelo es la importancia del reconocimiento de todas las letras en el campo visual, como primer paso antes de su asignación de significado, así como la supervisión constante del lector sobre cada letra y palabra del texto hasta llegar a su significado y, por último que desde este modelo, la lectura es comprendida como un proceso serial que ocurre paso a paso, nivel por nivel. Estas características llevan a definirlo como una propuesta detallada y sistemática de los eventos que ocurren en la comprensión de un texto. Sin embargo omite la disponibilidad del conocimiento debido a los diferentes factores sobre la lectura así como la influencia del contexto en la determinación del significado.

1.4.2. Modelo de automaticidad de Laberge y Samuels

Las características principales de este modelo son la atención y automaticidad del proceso. Parte de que el lector inicia automatizando las destrezas de la decodificación para después enfocar su atención en la comprensión. Siendo así la atención y la comprensión dos etapas que definen el proceso y cuyos componentes son: la memoria visual, la memoria fonológica, la memoria semántica y la memoria episódica.

En la primera etapa del proceso actúan la memoria visual y la memoria fonológica. La primera lo hace cuando el ojo detecta y procesa los rasgos gráficos correspondientes a las letras, los modelos ortográficos y otros como la longitud y la configuración de la palabra. Si se tiene un aprendizaje previo en la decodificación, el reconocimiento se da de manera automática sin recurrir a la atención. Mientras que el segundo tipo de memoria permite la asociación de las letras y las palabras con sus respectivos fonemas, ya que en ella se almacenan las representaciones acústicas y articulatorias.

En la siguiente etapa, el lector logra identificar el significado de la oración, esto ocurre mediante la memoria semántica, encargada de la comprensión, la cual no se automatiza y siempre requiere de atención y es donde se organizan las palabras en oraciones u otras unidades gramaticales para determinar las relaciones de significado. El último tipo de memoria, la episódica, permite la asociación de las experiencias personales en contextos dados que en ella se almacenan, con los componentes de las otras tres memorias, lo cual enriquece el significado del texto que se lee.

Los autores del modelo agregaron que algunos factores como: la habilidad del lector y la dificultad del texto, pueden hacer cambiar la ruta del procesamiento. Podemos concluir que este modelo a pesar de continuar con una representación serial de la lectura, enriquece el proceso mismo con la inclusión de las experiencias previas del lector para encontrar el significado del texto en cuestión.

1.4.3. Modelo de Goodman

Este modelo enfatiza que las predicciones que elabora el lector antes de iniciar su lectura, son las que orientan su proceso de comprensión. Establece que este procesamiento ocurre de manera simultánea e interactiva en cuatro ciclos: visual (toma del estímulo visual), perceptivo (identificación de letras y palabras), sintáctico (identificación de la estructura del texto) y semántico (construcción de significado) (Goodman, 1994 en Bruning, et. al., 2005)

Durante su lectura, el lector utiliza una serie de claves que lo guía en dicha actividad, las cuales se dividen en tres grupos. El primer de ellos, denominado como el nivel de las palabras, se ocupa de la relación entre el sonido y la letra, la forma gráfica de las letras, los acentos y las palabras conocidas por el lector. El segundo grupo llamado el de las claves textuales, se compone de marcadores estructurales tales como palabras funcionales, marcadores verbales, marcadores de preguntas, inflexiones, tono, acento y orden de las palabras. Y por último, el grupo de claves que trae el lector al proceso de lectura, representa sus experiencias previas, su conocimiento del mundo y su habilidad para entender conceptos (Antonini y Pino, 1991).

Es así que la lectura procede en 5 momentos: reconocimiento o iniciación, predicción, confirmación, corrección y terminación. El lector reconoce una muestra gráfica en el lenguaje visual como lenguaje escrito e inicia la lectura de un texto, para después construir un significado inicial para el mismo, esto representa la predicción sobre el posible significado del texto. A continuación se busca la verificación de la predicción que hace, si ésta se confirma la lectura continúa y el significado formado se enriquece con la nueva información. Si la predicción del lector es incorrecta, el lector disminuye su velocidad lectora, vuelve a leer lo que ya ha leído o busca información adicional para construir un significado más preciso.

Bruning, et. al (2005) menciona que el modelo de Goodman sugiere que los errores o falsas señales deben ser algo común durante la actividad lectora, ya que no son necesariamente producto de una mala o pobre lectura, sino que provienen también de una buena lectura.

1.4.4. Modelo estratégico proposicional de Kintsch y Van Dijk

Este modelo representa una de las propuestas teóricas más importantes e influyentes para la comprensión de la lectura. Es el resultado de la colaboración entre un psicólogo, Walter Kintsch, y un lingüista, Teun van Dijk (García, Martín, Luque, Santamaría, 1996). De él existen dos versiones, la primera de ellas se desarrolló en el año de 1978, misma que fue sometida a revisión y enriquecimiento generando así una segunda versión publicada en 1983 (Hernández, 2006).

El modelo estratégico proposicional parte de dos supuestos básicos: un supuesto cognitivo y un supuesto contextual, cada uno de ellos englobando a otros supuestos que se relacionan (Parodi, 2005).

Según el supuesto cognitivo, cada vez que el lector se enfrenta a un texto, construye una representación mental de su comprensión, misma que requiere que el lector posea una serie de conocimientos sobre el tema específico que se lee y así mismo sobre el cómo llevar a cabo el proceso de lectura. El lector al hacer una interpretación del texto realiza un procesamiento sobre la información contenida en el texto, activando de

manera simultánea los conocimientos previos que posee, los cuales se encuentran almacenados en su memoria. Esta interpretación constituye el supuesto constructivista del modelo.

De este supuesto cognitivo se deriva el supuesto interpretativo, en el que se destacan que el lector asigna un significado a la representación mental de lo que lee a partir del conocimiento que posee; el supuesto presuposicional, se relaciona con el uso de los conocimientos previos del lector sobre un tema en específico; el supuesto interactivo, se refiere al procesamiento en paralelo, ascendente y descendente, de los aspectos e información involucrada; y por último el supuesto estratégico, que caracteriza al lector como poseedor de un conjunto de procedimientos que le permiten utilizar de forma flexible sus conocimientos previos y la información del texto, de acuerdo a unos objetivos de lectura y de los diferentes tipos de textos.

El supuesto contextual describe que la comprensión no es un evento aislado o puramente cognitivo, sino que ocurre como parte de una situación específica y en un contexto sociocultural determinado. De este supuesto se derivan cuatro supuestos más específicos. El primero denominado como supuesto de la funcionalidad, refiere que el lector además de construir una representación del texto también hace una representación del evento social contextual. El segundo supuesto llamado interaccionista menciona como necesaria la interacción entre la representación del texto y el contexto en el que se lleva a cabo en la elaboración de una interpretación afín con los propósitos de los participantes y los factores contextuales. Un tercero, que incluye los actos de habla que elabora el lector sobre las condiciones contextuales y el manejo de las variables lingüísticas en cuestión. Por último, el supuesto situacional en el que se incluyen las normas, valores, actitudes y acuerdos que comparte los participantes de una situación contextual determinada.

Pasando a la descripción del modelo estratégico proposicional, Van Dijk y Kintsch (1983, en Irrazabal, 2007) distinguen tres niveles de procesamiento en la comprensión del texto: la estructura de superficie, la construcción de una representación textual o la base del texto y, la construcción de un modelo del mundo o de la situación descrita.

En el primer nivel, se procesan las palabras tal como aparecen en el texto. El segundo nivel hace referencia a la base del texto, la cual se entiende como una abstracción proposicional de la superficie del texto que combina el significado de ésta con algunas inferencias. En este nivel se generan la microestructura, la macroestructura y la superestructura.

La microestructura consiste en el tejido lingüístico esencial que hace inteligible el texto. Este nivel de representación del discurso implica una serie de microprocesos tales como, el reconocimiento de las palabras escritas, la identificación de las ideas del texto mediante las proposiciones, en las que se integra en un todo el significado de las palabras y de manera implícita se establecen relaciones entre ellas, las cuales pueden ser de carácter causal, motivacional y descriptivas; el establecimiento de un orden o hilo conductor (progresión temática) entre las ideas y, la realización de inferencias-puente necesarias para la vinculación e integración de proposiciones (Sánchez, 1993; Hernández, 2006; Ugarriza, 2006).

A partir de la microestructura, los lectores construyen la macroestructura o representación semántica del significado global del texto. En ella se establecen los vínculos coherentes entre todas las ideas del texto para generar el significado global del mismo, las ideas del texto se jerarquizan a partir de su nivel de importancia, se establece la integración y construcción coherente del significado global del texto, se formulan inferencias basadas en el conocimiento previo del lector, además se utilizan determinadas macroestrategias como las de selección-supresión, generalización y construcción, las cuales indica García (2006) permiten reducir y organizar la información de la microestructura desde un punto de vista global.

Al utilizar la macroestrategia de selección-supresión en una secuencia de proposiciones se suprimen aquellas que no son necesarias para la interpretación de las proposiciones posteriores. La supresión puede ser de dos tipos (Díaz Barriga y Hernández, 2010): supresión de la información trivial o de importancia secundaria y supresión de la información que puede ser importante, pero que es redundante o repetitiva. En la macroestrategia de generalización se sustituye una secuencia de proposiciones por una

idea o un concepto más general que no está explícito en el texto pero que sin embargo engloba a cada una de las mencionadas en la secuencia. En el caso de la macroestrategia de construcción un conjunto de ideas expresadas en el texto puede ser resumida o sustituida por una o más proposiciones que no estén en el texto pero que contenga el significado global de las mismas.

Cabe destacar que las ideas del texto se relacionan de manera diferente según la estructura o género textual de lo que se lee. Esto hace referencia al tercer nivel de representación, la superestructura, que es el conocimiento de las organizaciones esquemáticas que tienen la mayoría de los textos y los cuales debe poseer el lector para permitirles diferenciar, una narración de una argumentación o un artículo científico y elaborar así la representación del significado del mismo y la que hacemos propiamente los lectores de él.

Niveles de procesamiento				
Estructura de superficie	Construcción de una representación textual o la base del texto.			Construcción de un modelo del mundo o de la situación descrita.
Se procesan las palabras tal como aparecen en el texto	Microestructura Consiste en el tejido lingüístico esencial que hace inteligible el texto.	Macroestructura En ella se establecen los vínculos coherentes entre todas las ideas del texto para generar el significado global del mismo	Superestructura Conocimiento de las organizaciones esquemáticas que tienen la mayoría de los textos	Se elabora de manera personal y contextual una representación mental que integra la información que contiene el texto con el conocimiento previo del lector

Cuadro 1.5. Modelo estratégico proposicional (Fuente: Elaboración propia)

En el último nivel de procesamiento de la comprensión de un texto, la construcción de un modelo de la situación, se elabora de manera personal y contextual una

representación mental que integra la información que contiene el texto con el conocimiento previo del lector (García, 2006; Irrazabal, 2007). “El modelo de la situación sería una representación del contexto (en el nivel semántico y conceptual) en el que ocurren los acontecimientos que el texto describe, narra o explica” (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

En resumen el modelo estratégico proposicional de Kintsch y Van Dijk describe la comprensión de un texto como la construcción de una representación discursiva en la que se interpreta el significado del texto en varios niveles y se elabora un modelo mental en el que el lector es capaz de representar lo que se dice en el texto estableciendo una relación de lo que sabe y conoce y que está determinado por el contexto sociocultural en el que desarrolla la actividad lectora.

1.4.5. Modelo de construcción e integración de Kintsch

De acuerdo con Bruning, et.al. (2005) el modelo de construcción e integración (MCI) presenta una perspectiva de comprensión guiado por datos, con énfasis en los procesos de construcción e integración de la información en un marco conexionista, por lo que puede considerarse como un modelo híbrido.

El MCI describe que la comprensión de textos ocurre en dos fases centrales: una de construcción y una de integración (Bruning, et.al, 2005; Parodi, 2005).

En la fase de construcción el conocimiento es representado como una red asociativa de nodos que corresponden a las palabras, conceptos, preposiciones y el modelo de la situación. Estos nodos se interconectan entre sí y con el contenido de la memoria de trabajo para elaborar asociaciones o inferencias sencillas. Todas las asociaciones ya sean relevantes o irrelevantes son creadas de forma rápida por procesos automáticos ajenos al contexto.

La fase de integración da inicio con la activación de uno o más nodos, y en ella se da una disminución de las asociaciones que no logran ajustarse a la estructura general del texto. En esta fase el lector almacena frases u oraciones del texto y la red de proposiciones se activa y re-activa para después lograr una estabilización. Los nodos

proposicionales continúan activándose mientras se continúa con la lectura, y la fuerza de las asociaciones incrementa conforme estos nodos se relacionan con significado de lo que se lee, mientras que aquellos que no logran relacionarse con el significado del texto no se activan y se desechan. Al final el significado del texto es representado por aquellos que fueron activados durante una serie de múltiples ciclos en la lectura.

1.4.6. Modelo transaccional de Rosenblatt

Louise M. Rosenblatt, en el año de 1938 publica la obra que tiene por título “La literatura como exploración”, donde plasma su teoría de lectura la cual denominó como “transaccional”, y en la que destaca la contribución tanto del lector como del texto en el proceso lectura. Esta teoría representó en su tiempo un desafío sobre las concepciones teóricas y prácticas de lectura que se tenían en aquella época. En la actualidad se mantiene como una de las propuestas teóricas importantes para la enseñanza de la literatura.

Dicho modelo es una propuesta interesante en la que se explica la influencia de otros factores tanto contextuales y personales del lector que intervienen en todo tipo de lectura. Si bien la descripción que realiza Roseblatt hace referencia a textos literarios, no deja de mencionar que esto mismo ocurre con textos no literarios. Rosenblatt (2002) dice que cada que nos enfrentamos a la lectura iniciamos con el reconocimiento de los signos que han sido plasmados en el papel lo cual nos lleva a recordar experiencias previas que se han tenido con la lectura. Para dar sentido a la información, se crea un marco organizativo de la información a partir de los propios referentes sociales y culturales. Es así que conforme aparecen las palabras éstas se relacionan con lo que ya conocemos. Si se desconocen, se vuelve a la obra, buscando un marco organizativo que sea coherente con lo que conocemos y así se continúa con la lectura.

Sin embargo ni el lector ni el texto tienen un papel pasivo en este proceso, por el contrario es necesaria la actividad de ambos elementos para elaborar la interpretación de un texto, sin olvidar que ello se lleva a cabo en un momento o contexto particular. Ésta actividad es lo que denomina como transacción, relación recíproca entre el lector y el texto durante la lectura, que ocurre como un movimiento de espiral que va de uno a

otro lado, en el cual cada uno es afectado continuamente por la contribución del otro y establece el sentido de lo que se lee creando anticipaciones e influye sobre la interpretación de los siguientes signos. La transacción es el término que utiliza para designar que en el proceso de lectura los elementos que participan en él son aspectos o fases de una situación total.

A medida que se avanza en la lectura se utilizan lo que se conoce sobre la cultura, sociedad y también los propósitos o intenciones que guían la lectura. De igual forma el estado físico, los propios supuestos, preocupaciones personales, sentimientos, emociones, asociaciones, actitudes todo ello influirá en gran medida en la lectura que hacemos de un determinado texto. El proceso de construcción de significado se acompaña de una interpretación y evaluación que le permite al lector rechazar o aceptar lo ya construido, en caso de rechazarse se comienza nuevamente con nuevas expectativas.

Este modelo representa una visión total de la lectura, no deja elementos aislados cuya interacción no se precisa para la comprensión de un texto. Por ello su relevancia en la actualidad.

Con lo anteriormente descrito en este capítulo, se concluye que la comprensión de un texto no sólo es una actividad que permite la adquisición de información, por el contrario, implica una actividad constructiva donde el lector pasa de ser receptor a actor principal en dicho proceso debido a que este construye una interpretación personal de lo que lee, misma que va más allá del entendimiento explícito del contenido del texto, ya que elabora ideas que no están explícitas en él y establece relaciones de lo que este contiene con situaciones que le son propias.

Por tanto, siguiendo esta última definición de lo que se entiende por comprensión de un texto, se observa que los procesos relacionados merecen una explicación desde una perspectiva cognitiva para entenderlos de manera general. Sin embargo estas explicaciones no dejan ver la existencia de otros factores que influyen en dicha actividad, es así que el presente trabajo para la explicación, descripción, predicción e identificación de dichos factores que le afectan, se basa en los modelos estratégico

proposicional de Kintsch y Van Dijk y el modelo transaccional de Rosenblatt. Ambos permiten observar de manera general y a la vez de forma específica aquello que acontece mientras se lee un texto. El primero de ellos lo hace desde los supuestos básicos los cuales dan una visión cognitiva y contextual de dicho proceso lo cual nos hace ver que la comprensión de un texto no se da de manera aislada sino que parte de una situación específica en un contexto sociocultural en el que se comparten tanto actitudes, normas y valores que orientan la actividad de lectura y entre los que puede llegar a destacar las creencias que tienen los lectores, mismas que son uno de los aspectos de investigación en la presente tesis.

Mientras que el modelo transaccional de Rosenblatt lo hace desde la perspectiva transaccional, un aspecto de gran interés en la forma en que se representa a la lectura, misma relacionada con la definición del tipo de creencias que se investiga en el presente trabajo. Desde la perspectiva transaccional que presenta dicho modelo, la comprensión de un texto viene dada por la construcción que se elabora mediante la contribución de los elementos del lector como lo son sus experiencias previas, sentimientos, sus referentes sociales y culturales, es decir con aquello que se conoce y da sentido a la actuación del individuo en sociedad, y por otro lado de los elementos que caracterizan a los textos. Este modelo brinda una perspectiva donde lo contextual y lo personal intervienen en todo momento y en donde cada uno elaborará una construcción personal que cobra sentido por los referentes propios entre los que identifican al individuo dentro de una sociedad.

Capítulo 2. Lectura en la universidad

No hay tal como como un lector genérico o una obra literaria genérica; sólo hay millones de lectores individuales potenciales de millones de obras literarias potenciales. Una novela, un poema, una obra de teatro, permanecen solo como unas manchas de tinta sobre el papel hasta que un lector los transforma en un conjunto de símbolos significativos (Rosenblatt, 2002 p. 51)

2.1. Conceptualización de alfabetización académica.

Durante los primeros años de educación formal los alumnos adquieren y aprenden una serie de habilidades de lectura que les ayudan en la comprensión y en un mejor uso del lenguaje, este aprendizaje es parte del proceso de alfabetización de los individuos.

Al hablar de alfabetización las primeras ideas que podrían venir a nuestra mente son aquellas relacionadas con los beneficios que ésta brinda a los integrantes de las distintas sociedades, tales como un mejor posicionamiento social, apoyo para su integración y adaptación a las actividades cotidianas. Pero ¿cómo se conceptualizo dicho término? A continuación se presentará de manera breve la respuesta a esta interrogante.

2.2. Alfabetización

Se entiende por alfabetización al conjunto de habilidades de lectura, escritura, audición y lenguaje en un contexto de situaciones culturales y sociales (Morrison, 2005).

Las descripciones acerca de la historia de la humanidad nos permiten caracterizarla como uno de los objetivos básicos en la educación formal. Si bien su enseñanza es un factor importante a desarrollar en múltiples países, antes del siglo XX ésta no era considerada como una prioridad o derecho de los integrantes de una comunidad. Su

enseñanza estaba restringida a sectores específicos de una población, siendo los únicos individuos de acceso aquellos que tenía un mejor nivel social o pertenecían a una élite (Olmos y Carrillo, 2009).

Los múltiples cambios en la sociedad dieron origen a mayores oportunidades para el acceso y adquisición de dichas habilidades y con ello devino una serie de cambios conceptuales del término alfabetización mismos que iban de caracterizarla como el simple acto de saber leer, hasta comprender la escritura como una técnica compleja e igualmente especializada para ciertos sectores de la sociedad. En el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura, se identifican 38 tipos de alfabetización en cuyas definiciones se puede observar el cambio que ha tenido dicho término desde su concepción original, en ellas se refiere como habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, la extensión del término para nuevas competencias y como estrategia de liberación en la capacidad de leer el mundo (Braslavsky, 2003).

Fue durante la primera guerra mundial que este concepto fue clasificado por niveles con una connotación basada en el conocimiento y uso de la lectura y la escritura. Una de las primeras clasificaciones se publicó en 1957 por William Gray en la que se diferenciaba entre las normas mínimas de alfabetización y la alfabetización funcional. Las primeras correspondían a técnicas elementales para la lectura de un pasaje fácil y para que los soldados pudieran firmar con su propio nombre y así pudiesen resolver algunas de sus necesidades de la vida cotidiana, ejercieran sus derechos cívicos y adquirieran algún prestigio en las comunidades con mayoría iletrados. Mientras tanto la alfabetización funcional tenía por objetivo que el alumno fuera capaz de leer y escribir un párrafo en su lengua vernácula además de la escritura de una carta con todos los requisitos formales.

En el año de 1970 la UNESCO distinguía entre una persona alfabetizada y un alfabetizado funcional, entendiendo por la primera a aquella que podía comprender o escribir un texto corto y breve de su vida diaria, siendo alfabetizado funcional aquel capaz de intervenir en todas las actividades en las cuales la alfabetización es requerida

para el efectivo funcionamiento de su grupo en la comunidad y también para capacitarlo en la continuidad del uso de la lectura, la escritura y el cálculo para sí mismo y para el desarrollo de la humanidad (Braslavsky, 2003).

Las definiciones que se habían estado manejando para establecer las características de una persona alfabetizada enfatizaban lo útil que resultaba adquirir la lectura y escritura para desempeñarse en el campo laboral y adquirir un mejor posicionamiento social, sin embargo dejaban de lado los beneficios subjetivos y personales que estos originaban.

Debido a los cambios sociales y tecnológicos ocurridos en los siguientes años, fue necesaria la adaptación de la alfabetización a las condiciones de la sociedad, en las que aumentaron las exigencias en el desarrollo de habilidades laborales. Fue en 1990 cuando J.S. Chall propuso los siguientes niveles:

Niveles de alfabetización propuestos por J.S. Chall (1990)	
Debajo del nivel funcional	Personas completamente iletradas hasta aquellas que leer etiquetas y signos.
Nivel funcional	Personas que leen textos simples, tales como artículos de revista y del periódico local.
Lectura avanzada	Personas que leen textos de manera abstracta, con capacidad de resolver un problema procesando información compleja.

Cuadro 2. Niveles de alfabetización. (Fuente: Elaboración propia)

En la actualidad la alfabetización ha pasado a ser un recurso indispensable para resolver conflictos sociales tales como la pobreza y el desempleo, así como ser considerada un elemento significativo del nivel cultural que distingue a diversas sociedades (Olmos y Carrillo, 2009). Es así que la UNESCO la define como un derecho humano fundamental que constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida ya que resulta esencial para el desarrollo humano y social debido a su capacidad de

transformar vidas, siendo el principal instrumento que concede autonomía y mejoras en la salud, el ingreso y la relación con el mundo (UNESCO, 2012).

En conjunto con estas últimas definiciones se adopta una concepción sociocultural de la alfabetización que la describe como un proceso por el cual los individuos se apropian de la lectura y escritura como una serie de recursos o instrumentos psicológicos universales que optimizan su desarrollo individual y social. Cassany y Morales (2008) mencionan que la adopción de esta concepción proporciona una perspectiva más etnográfica e interdisciplinaria, destacando la relevancia de los factores contextuales como lo es la comunidad de hablantes, la retórica empleada, la organización social, las identidades y los roles del autor y del lector.

Es así que mediante esta concepción se puede decir que se está alfabetizado a diversos niveles. Wells (1987, en Solé, 2008) establece cuatro niveles de lectura, el primero de ellos lo denomina nivel ejecutivo, este implica el conocimiento y el uso del código escrito, así como el reconocimiento de las letras, palabras, frases y estructuras textuales. El segundo nivel, el nivel funcional, destaca la lectura como un medio que permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana. En el nivel instrumental, la lectura es útil para la obtención de información; y por último, el nivel epistémico, la reconoce como una herramienta para el análisis crítico de los textos, induciendo una transformación del pensamiento, y no sólo a la acumulación de información.

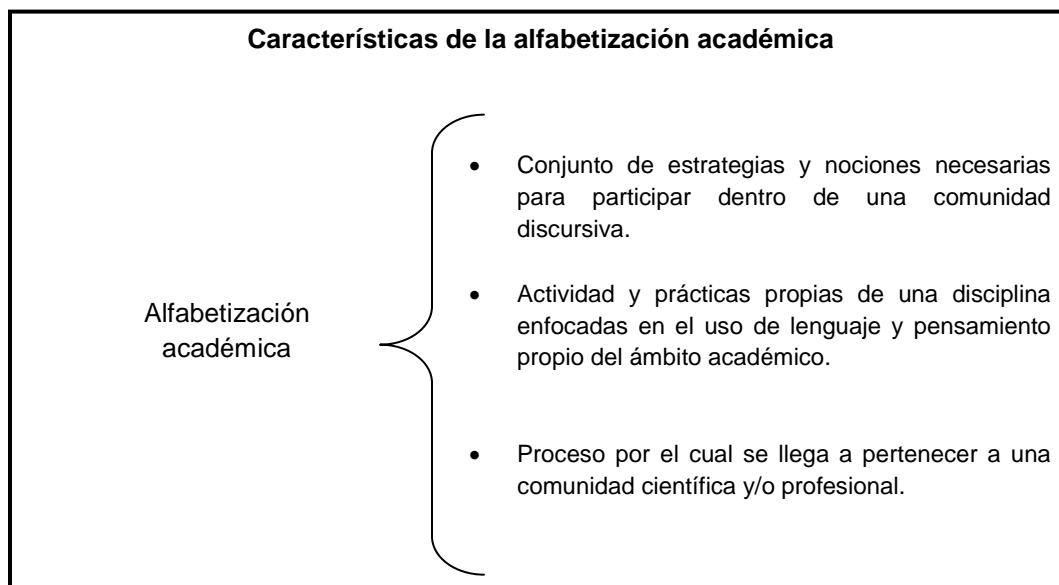
El uso de ellos es destacado principalmente hablando de los primeros niveles, los cuales se encuentran relacionados con la enseñanza de la lectura en la escuela, sin embargo esto presupone que se deja de lado el nivel epistémico, el cual exige el uso de prácticas que apoyen en la complejidad de las actividades que se requieren. Esto da soporte a la idea de que la adquisición e impacto cognitivo de la lectura exige su uso en prácticas socialmente significativas que fueren la reestructuración en niveles superiores de complejidad de los procedimientos ya adquiridos, tales como la decodificación, la comprensión del significado, el uso de los textos y la lectura crítica (Solé, 2008).

2.3. Alfabetización académica

La interrogante que surge es ¿en la actualidad y en las múltiples comunidades en las que se desarrolla el individuo existe una sola alfabetización? Esta cuestión permite distinguir la presencia de múltiples alfabetizaciones determinadas por los contextos en los que estamos constantemente interactuando, siendo una de ellas la denominada alfabetización académica.

Para hablar de alfabetización académica es importante iniciar con la descripción de las dificultades a las que se enfrentan los alumnos en su ingreso a nivel superior. Cabe resaltar que estas empiezan a partir de su experiencia en los primeros años de escolaridad formal donde se adquieren habilidades básicas de lectura y escritura, mismas que resultan no ser suficientes en el nivel universitario. Se ha observado que los estudiantes al ingresar al nivel superior de educación se enfrentan a diferentes corpus de conocimiento así como a distintas prácticas de lectura y escritura, las cuales resultan ser desconocidas para ellos, por lo que su poca familiaridad con ellas les suponen un reto y a la vez un obstáculo en la comprensión y composición de textos en su formación profesional. Carlino (2003) identifica lo anterior como una de las razones de las dificultades de lectura de los alumnos universitarios, una más es el supuesto de que la lectura es una habilidad básica y transferible, adquirida una vez y para siempre, que sirve para enfrentarse a la lectura de cualquiera de los distintos tipos de textos. Y por último la existencia de diferentes modos de leer y comprender los escritos, modos que forman parte de diversas comunidades académicas.

Partiendo de las múltiples dificultades a las que se enfrentan los alumnos en dicho nivel educativo, el concepto alfabetización académica permite establecer que en los diferentes ámbitos académicos la forma de leer y escribir no son o se dan de la misma forma. La búsqueda, adquisición, elaboración y comunicación del conocimiento se dan de manera distinta, debido a la diversidad de temas, tipos de textos, propósitos y el contexto en que se lee.



Cuadro 2.1. Alfabetización académica. (Fuente: Elaboración propia)

Los géneros discursivos son un concepto fundamental en las distintas comunidades académicas por la forma en que regulan el lenguaje. Estos son varios así como lo son los usos de la lengua y las actividades humanas, por lo que todas las manifestaciones lingüísticas tanto las de forma oral como escrita tienen una serie de reglas y tipos sobre los que operan las prácticas y hábitos de las personas, siendo el género que un individuo transmite a otro en un momento y lugar concreto, la unidad de la comunicación discursiva. Esta unidad resulta ser importante ya que a través de ella una persona puede ubicar el contenido temático, el estilo y composición de un texto. “Los géneros discursivos constituyen uno de los criterios principales para describir una comunidad discursiva, cuya identidad radica en la red o repertorio de géneros que esa comunidad utiliza tanto para la comunicación entre sus miembros como para comunicarse con otras comunidades” (Nogueira, 2010 p.19).

Desde la perspectiva sociocultural, los géneros discursivos tienen como funciones: a) la elaboración del conocimiento de la disciplina, a través del reconocimiento de los diversos géneros discursivos que caracterizan a una determinada carrera, siendo el estudiante mejor preparado aquel que conoce y domina dichas características para leer,

escribir, investigar y publicar en ella; b) construir la identidad de los autores-lectores dentro de la comunidad académica, es decir la imagen profesional que se proyecta a otros colaboradores a partir del uso satisfactorio de lo que se publica y se lee esta; c) apoya a los profesionales a ejercer el poder y las diferentes responsabilidades que exige su disciplina en dependencia del dominio de las habilidades de leer y escribir dentro de la comunidad así como el desarrollar las tareas que ahí se emplean, de modo más eficaz (Cassany y Morales, 2008).

Como bien se menciona son estos géneros un factor de importancia en la distinción de los tipos de textos que se leen en cada disciplina de conocimientos, lo cual exige a su vez el desarrollo de prácticas letradas particulares de la comunidad académica. En consecuencia, los estudiantes al ingresar a universidad se enfrentan al aprendizaje de las prácticas propias de la disciplina que empiezan a estudiar, las cuales suelen ser complejas ya que utilizan discursos altamente especializados y exigen el saber construir significados de modo específico y de acuerdo a lo preestablecido en ellas, es decir el dominio de cómo se dicen las cosas, a quién, con qué propósito, cómo se argumenta y cómo se organiza el discurso.

En una reciente investigación en el ámbito de la Odontología, Cassany y Morales (2008) identificaron la existencia de cuatro géneros discursivos que claramente se diferencian entre sí desde su estructura, sus propósitos y necesidades de comunicación y la posición de sus autores en la comunidad. En ella se encontró que gran parte de la lectura y la escritura de los odontólogos se lleva a cabo mediante los siguientes géneros discursivos: el resumen o abstract, el caso clínico, el artículo de revisión y el artículo de investigación. Caracterizando así el discurso odontológico con una alta impersonalidad y el uso frecuente de atenuantes.

En la población mexicana se llevó a cabo un estudio (Roux, 2008) con el propósito de conocer las prácticas de alfabetización académica de las distintas áreas de estudio (Ciencias Agropecuarias, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades, Ingeniería y Tecnología y Ciencias de la Salud) de la universidad pública del noroeste de México (UAT). Los objetivos de esta

investigación consistieron en: 1) conocer los tipos de texto que los estudiantes leen y escriben con mayor frecuencia en la universidad; y 2) los tipos de discurso o propósito comunicativo que privilegia los profesores en los tipos de texto que solicitan a sus estudiantes. A partir de las respuestas obtenidas de la aplicación de un cuestionario para indagar las prácticas de alfabetización de dichas comunidades y la entrevista a 10 alumnos pertenecientes a cada una de las poblaciones estudiadas, los resultados indicaron que existe una variación en el tipo de texto que son privilegiados por los profesores y requeridos a los estudiantes. Los estudiantes de agronomía dijeron escribir principalmente resúmenes, reportes de laboratorio e investigaciones bibliográficas; los estudiantes de química dijeron escribir reportes de laboratorio y resúmenes; los de contabilidad escriben ensayos e investigaciones bibliográficas; los de educación también escriben ensayos e investigaciones bibliográficas; los de informática indicaron que escriben investigaciones bibliográficas; y por último, los de medicina ensayos e investigaciones bibliográficas. Las entrevistas dieron la oportunidad de indagar con mayor profundidad dichos aspectos. Los resultados indicaron confusión entre los estudiantes con respecto a la forma en que caracterizan los tipos de textos más valorados por los profesores: el ensayo y la investigación bibliográfica. Sus ideas no eran muy claras sobre su elaboración, organización del contenido y de sus propósitos comunicativos.

Sobre los tipos de discurso que los estudiantes dicen utilizar en los textos que escriben, los porcentajes más altos se registraron, en primer lugar, en escribir para exponer y en segundo lugar, escribir con el propósito de describir. Al cuestionarlos sobre como realizan estas tareas, fue notable la falta de información y apoyo que tienen sobre cómo se redactan los textos que se les piden.

Entre las fuentes de información que utilizan los estudiantes para escribir, se encontró que las páginas de internet son el recurso más utilizado debido a su fácil acceso, rapidez y bajo costo. Los apuntes de clase y los libros de texto se encontraron también entre las fuentes más utilizadas.

Por último, los estudiantes mencionaron que las principales dificultades que tienen para escribir se deben a que no saben cómo expresar apropiadamente sus ideas por escrito, así como el no saber cómo organizar las ideas.

Esta breve introducción sobre lo que es la alfabetización académica nos lleva a preguntarnos si estas dificultades están influenciadas por una serie de concepciones aprendidas por los alumnos a través de sus experiencias de aprendizaje durante su formación escolar y si es así en qué medida podrían relacionarse con las prácticas de lectura que llevan a cabo en la universidad.

Para responder a estas preguntas se describirá a continuación desde el enfoque de las teorías implícitas el posible actuar de los alumnos universitarios y con ello se indagará específicamente en las creencias que poseen con respecto a dicha actividad y cómo se relaciona con sus prácticas de lectura.

2.4. Teorías implícitas de lectura

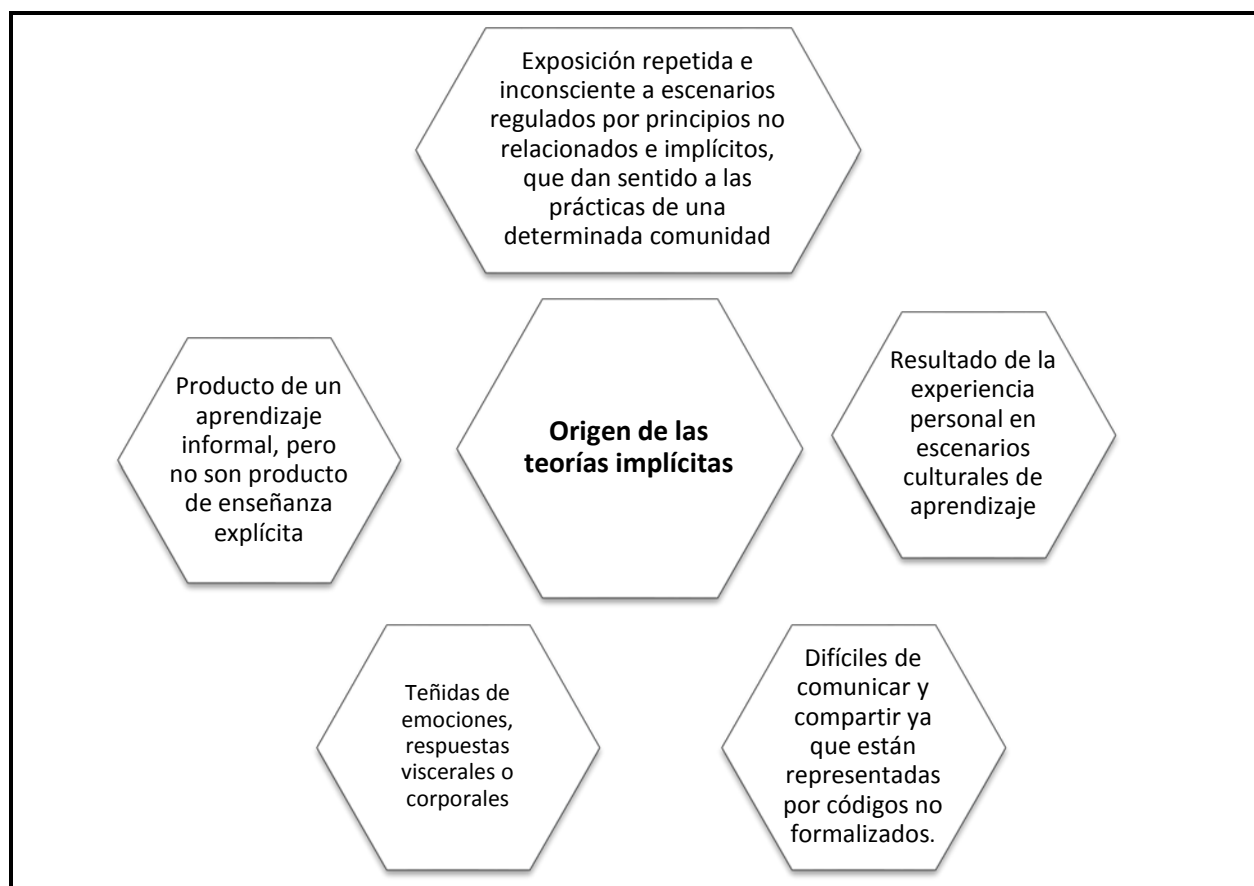
Las teorías implícitas son un conjunto organizado de representaciones de naturaleza implícita, es decir son aquellas creencias intuitivas, de conocimiento informal que se aprendieron de manera no consciente. Son parte de la actividad vital en la interacción con el medio social en el que nos desarrollamos ya que forman parte de las interpretaciones y predicciones de sucesos así como de la toma de decisiones. Pero ¿Cuál es el origen de dichas representaciones? ¿Dónde se construyen? ¿Cómo funcionan en este medio social en el que estamos interactuando constantemente? A continuación responderemos estas preguntas.

2.4.1 Origen de las representaciones implícitas

Las teorías implícitas tienen su origen en escenarios socioculturales. Estos escenarios son comunidades de prácticas que se componen por personas que realizan actividades y tareas que llevan a cabo en base a determinadas motivaciones y metas. Mediante estas prácticas, las personas van recolectando sus experiencias que sirven de base para la construcción de su conocimiento cotidiano y a su vez ayudan a modelar el tipo

de actividades y tareas que se llevan a cabo en los distintos escenarios, así como su organización temporal (Rodrigo, 2000).

El modelo de las teorías implícitas, propuesto por Rodrigo (1998), indica que nuestras representaciones implícitas se componen del conocimiento cotidiano o conocimiento previo que se tiene acerca de algunos fenómenos que acontecen en el medio en el que interactuamos. Este tipo de conocimiento se construye de forma implícita, las personas no tienen conciencia de que adquieren y se apropian de ciertas ideas que les permiten dar una explicación de los sucesos que acontecen. Una desventaja es que al ser de carácter implícito es más difícil acceder a él para poderlo compartir y comunicar, sin embargo no es imposible su acceso, existen formas que hacen posible que estas se revelen al que las posee mediante autorreflexiones encaminadas a explicitarlas verbalmente o bien cuando las predicciones y expectativas que resultan de las teorías no se confirman repetidamente.



Cuadro 2.2. Origen de las teorías implícitas. (Fuente: Elaboración propia).

Hasta el momento se observa que las personas tienen un papel activo en la construcción de sus teorías implícitas esto gracias a su interacción en un medio social-cultural característico. Esto supone a las mismas un carácter situado, que impone ciertas restricciones sobre su contenido y el modo en que éstas se representan. Respecto al contenido, a pesar de que las personas experimentan sus teorías como individuales y biográficas, tienden a ser más colectivas y normativas, sobre todo en determinados grupos sociales. Ocurre de esta forma porque las personas que se exponen a experiencias parecidas tienden a construir un conocimiento muy similar. A pesar de que esto reduce la variabilidad del contenido de las teorías, la existencia de un filtro regularizador de los escenarios socioculturales, admite la diversificación del conocimiento cotidiano en un conjunto limitado de versiones.

A partir de lo anteriormente descrito se pueden distinguir dos factores principales en el origen de las representaciones implícitas: a) la constante interacción del individuo con el ambiente y sus diversas situaciones de aprendizaje, en las que se repiten modelos o patrones; y b) el orden o regularidad en que suceden esas situaciones.

2.4.2. Naturaleza y funcionamiento de las representaciones implícitas

Las teorías que elaboramos a partir del conocimiento cotidiano representan todo aquello que conforma nuestra experiencia sensible tanto de los aspectos personales como del mundo físico, por lo que son varias las funciones que desempeñan en nuestra vida cotidiana. Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría (2006) mencionan que una de ellas hace referencia a la ayuda que nos brinda este tipo de conocimiento para obtener éxito y evitar problemas, al proporcionarnos respuestas, ya sean por una acción o predicción, sobre algo que no se ha realizado con anticipación y de lo cual no se tiene conocimiento alguno. A este respecto Rodrigo (1998) indica que su construcción se da para ser útil y eficaz al generar explicaciones y predicciones adaptadas al entorno físico y social y así generar planes de acción guiado a metas, lo cual mantiene a las personas como agentes activos y propositivos ya que, mediante sus teorías, intentan generar transformaciones en el mundo que les rodea.

Una segunda función de las representaciones es el mantener un equilibrio entre el cambio y la estabilidad del conocimiento, es decir regula todo aquello que las personas creen, piensan y hacen y que forman parte de su identidad y autoconcepto.

Un tercer rasgo de las representaciones implícitas, que representa su dependencia del contexto, se basa en su funcionamiento en el aquí y ahora, en esos contextos locales, en los que suelen ser más eficaces que cualquier conocimiento explícito o científico. Sin embargo este rasgo representa a su vez una de sus mayores limitaciones, la dificultad de transferirlas o adaptarlas a nuevas situaciones, ya que son útiles para contextos rutinarios y repetitivos, en los que los cambios suelen ser limitados, manteniéndose constantes; pero no para nuevos problemas o situaciones. Este rasgo representa una vez más el carácter situado de nuestras representaciones implícitas.

El último rasgo funcional que describe a las representaciones implícitas es su carácter automático o no controlado frente a la naturaleza voluntaria de las concepciones explícitas, el cual nos explica que nuestras creencias implícitas y las acciones que se derivan de ellas suceden sin necesidad de hacerlas o decidir las de manera consciente.

Solo queda una pregunta por hacer ¿Dónde almacena el individuo este tipo de conocimiento? Siguiendo el modelo de las teorías implícitas, estos contenidos construidos en los distintos escenarios, tienen una sede representacional en el individuo, donde se generan las representaciones y van sufriendo transformaciones, en parte, por las presiones negociadoras de los otros. Esta sede se ubicaría en la memoria operativa o episódica, ya que en ella se almacenan los esquemas que conforman las teorías y se activan en un contexto determinado, en respuesta a una demanda cognitiva. Siendo los modelos mentales de la situación o de la tarea, representaciones episódicas que integran la información proveniente de la teoría con la proveniente de la propia situación, cuya susceptibilidad al cambio permite que se modifique momento a momento, permitiendo así que se incremente a medida que cambian las situaciones (Rodrigo, 1998)

Es así que podemos concluir que las teorías implícitas son un conjunto de conocimientos que se construyen en escenarios socioculturales, que son compartidos

por otras personas que ya han construido o están construyendo un conocimiento, que tienen intenciones, motivos y metas particulares que los diferencian. Sin embargo comparten actividades y tareas que son significativas para su cultura, lo que les permite negociar y elaborar una representación compartida de dichas tareas. Estas teorías actúan así como creencias que las personas atribuyen como propias, y las orienta hacia una interpretación y predicción de eventos así como en la toma de decisiones; y que además pueden llegar a formar parte de su autoconcepto.

2.4.3. Teorías implícitas de lectura

Se puede observar que las concepciones implícitas que poseemos pueden ser variadas y su influencia con el contexto hacen posible la búsqueda y clasificación de la mismas dependiendo de una temática de estudio particular. Podría hablarse así de teorías implícitas de lectura, que serían el modo en que los lectores se representan o conceptualizan la comprensión de textos.

Algunas de las investigaciones realizadas sobre esta temática mantienen como tesis las siguientes ideas, la primera de ellas indica que los lectores construyen representaciones sobre la lectura las cuales producen ciertas diferencias individuales, la segunda menciona que dichas representaciones influyen en las experiencias que tienen los lectores con los textos (Díaz Barriga y Hernández, 2011).

En una investigación reciente con estudiantes de secundaria, bachillerato y de educación universitaria de nuestro contexto nacional se encontró que existen diferencias en las teorías implícitas que se tienen sobre la lectura (Hernández, 2008). El estudio consistió en la aplicación de entrevistas semi-estructuradas en las que se indagaron aspectos de conceptualización de la comprensión de textos como: qué se entiende por comprender un texto, en qué consiste la comprensión de un texto, el papel que juega el lector, el autor y el texto en esta actividad; qué utilidad tiene y los posibles factores que hacen difícil o fácil la comprensión.

Los resultados demostraron que la mayoría de los estudiantes de secundaria guían la actividad de comprender un texto a través de una teoría *reproduccionista*. Desde esta

teoría lo importante es la recuperación y reproducción de los significados que transmite el autor a través de los textos, siendo la función principal de la comprensión el saber qué es lo que el texto dice. Esta concepción lleva a identificar al texto como el documento o fuente principal de conocimiento.

Se identificó una segunda teoría, denominada como *interpretativa*, la cual tiene por características principales las siguientes: a) se reconoce al lector como un agente activo en la comprensión del texto, b) los lectores consideran el texto como una herramienta para el aprendizaje y enseñanza de conocimientos y c) existe una mayor responsabilidad, por parte del lector, en el éxito o fracaso de la comprensión. Sin embargo, aún con la intervención más activa del lector, se mantiene el énfasis en la autoría del escritor respetando lo que éste quiso decir en el texto.

Cuadro 2.3. Las teorías implícitas de lectura (tomado de Hernández, 2008, p. 761)

Teoría Implícita de Lectura	Descripción
<p>Reproduccionista ("Reproducir lo que el texto dice")</p>	<p>Se conceptualiza a la comprensión de los textos como un mero acto de recuperación del significado/mensaje que es puesto en ellos por los autores que "saben". En este sentido, el acto de lectura consiste en asistir al texto para instruirse de éste y reproducir fielmente las ideas que el autor expone en el mismo. La principal función que se le reconoce a la comprensión lectora es "transmitir saberes". No sorprende por tanto que la dificultad o facilidad para realizar la comprensión parezca depender sobre todo del escritor del texto.</p>
<p>Interpretativa ("Interpretar lo que el texto dice")</p>	<p>Se entiende al acto de comprensión de textos como una actividad interpretativa que depende en gran medida del papel activo del lector en la búsqueda e interpretación del significado de los textos. El lector, por tanto, puede matizar de manera subjetiva lo que se comprende, pero al final debe intentar reproducir lo que el texto dice. La función principal de la comprensión es acercarse a ellos para "aprender" (no tanto para que los textos enseñen desde el punto de vista del que hace el texto). Se considera que la dificultad para llevar a cabo la comprensión lectora parece depender sobre todo de la participación del lector en la dimensión motivacional y cognitiva.</p>

<p>Constructiva (“Construir significados junto con lo que el texto dice”)</p>	<p>La lectura es una actividad constructiva en la que llega a aceptarse que los significados comprendidos son contruidos por el lector gracias a lo que el autor dice en su texto. Se puede llegar a asumir actitudes valorativas o críticas sobre los textos o sobre aquello que dicen y cómo lo dicen los autores. La función principal de la comprensión lectora es comunicativa, aunque se reconoce que leer sirve para aprender, para desarrollar instrumentos cognitivos y para ayudar a interpretar la realidad circundante. Se considera que la dificultad para llevar a cabo la comprensión lectora depende de lo que hagan o dejen de hacer tanto el escritor como el lector.</p>
---	---

La teoría interpretativa comienza a aparecer en los estudiantes de bachillerato y se mantiene en la mayoría de los estudiantes universitarios, ésta considera que al comprender un texto el lector elabora una representación personal o propia sobre lo que lee con base en sus conocimientos o experiencias previas, la cual deja de ser una copia literal del texto de forma en que lector es capaz de asumir un punto de vista o derivar una conclusión a partir de lo presentado en el texto, pero en la que sigue importando la precisión y fidelidad de la representación con lo expuesto por el autor en el mismo, se podía decir entonces que el lector pasa a ser un intérprete del mensaje del autor.

Por último se encontró una tercer forma de conceptualizar la comprensión y que se definió como teoría *constructiva*. Desde esta visión, el significado deja de considerarse como propio del texto, pasando a ser una construcción del lector, en la que le es posible hacer críticas y valoraciones en desacuerdo o acuerdo sobre lo que en él se dice, sin restringirse a lo propuesto por el autor. “Sin duda es la teoría más compleja desde un punto de vista evolutivo y también tiene una relación complementaria con una conceptualización generadora del texto (entender a los textos como un dispositivo para dialogar o para crear significados y no solo recibirlos (Hernández, 2008, p.763)

2.5. Creencias de lectura

En el apartado anterior se explicó el origen y funcionamiento de las teorías implícitas así como la descripción de las teorías de lectura posibles a identificar en los estudiantes. Cabe recordar que al inicio de dicha descripción se caracterizaron estas teorías como un conjunto de creencias de conocimiento informal aprendidas de manera inconsciente.

Las creencias se definen como cogniciones, conocimientos o informaciones que los sujetos poseen sobre un objeto actitudinal (Ubillós, Mayordomo, y Pérez, 2004) Son una disposición adquirida en nuestra interacción con el mundo y con otros sujetos, que causa un conjunto coherente de respuestas hacia un objeto que se aprendió en algún momento por la percepción, la memoria o el entendimiento.

Las teorías serían aquellos sistemas que se ocupan cotidianamente. Una descripción importante sobre el uso de estos modelos es el trabajo de Schraw y Brunning (1996) quienes entre sus propuestas mencionaban que el lector invoca un modelo mental o epistemología del texto en el proceso de lectura, que media la relación transaccional entre el lector, autor y el texto. Las creencias, el conocimiento colectivo y experiencias que los lectores le dan al texto se incluirían en dicha epistemología, las cuales diferirían como consecuencia de los antecedentes sociolingüísticos del lector. Suponían que una vez que el lector se comprometía con una epistemología en particular, se operaba con la misma de forma consistente en los textos.

A partir de estos supuestos, dichos autores llevaron a cabo un estudio con el propósito de examinar la relación entre las epistemologías de un texto, la comprensión del texto y su evaluación. La hipótesis central de su investigación era que los lectores abordan un texto a través de un sistema de creencias epistemológicas (modelo implícito), las cuales dirigen la actividad y respuestas del lector, dando lugar a diferencias en la forma de construir el significado y el responder al texto. Para ello se identificaron tres tipos de conceptualizaciones sobre la lectura: el modelo de transmisión, de traducción y de transacción. Estos modelos difieren en el significado que le da el lector al texto según el modelo con el que se comprometen, y el papel del lector en el proceso de lectura.

En el modelo de transmisión el significado del texto se transmite del autor al lector, este último es un receptor pasivo y su principal objetivo es extraer el significado que el autor pretende transmitir. En el de traducción el significado reside en el texto, independiente de lo que quiere expresar el autor o la interpretación propia del lector. Aquí el lector es experto en decodificar el mensaje presentado de manera explícita o implícita por el texto, no hace referencia a sus propias experiencias, el medio cultural en el que se escribió el texto o las intenciones del autor. Mientras que en el modelo transaccional realiza una interpretación tomando en cuenta sus propias metas o propósitos dentro de un determinado contexto, así el texto tendría diferentes significados para diferentes lectores independientemente de las intenciones del autor o del contenido del texto, ya que estaría construido por el lector con respecto a sus conocimientos previos, experiencias previas de lectura y objetivos situacionales.

Su estudio se llevó a cabo con 154 estudiantes universitarios a quienes se les aplicó en un primer momento un cuestionario de las creencias del lector y posteriormente se les pidió la lectura de un texto expositivo y narrativo de 800 palabras. Con ello realizaron un análisis cuantitativo del instrumento, del primero, lograron identificar 2 factores psicométricos correspondientes a los modelos de transmisión/traducción y el transaccional, lo cual les permitió demostrar la consistencia entre estos modelos y las creencias típicas asociadas con ellos. Un segundo análisis arrojó resultados significativos en la relación de los modelos implícitos y la forma en que se aproximan los lectores a las tareas de comprensión y valoración de los textos leídos.

Entre sus conclusiones destacan que los lectores tienen una colección sistemática de creencias para la lectura que afectan su comportamiento hacia esta, estas constituyen un modelo implícito del proceso de lectura que pone límites a la interpretación y respuesta del lector sobre los textos. El uso de un modelo de transacción afecta de manera positiva la comprensión y apreciación del y texto, contrario al uso del de transmisión, que afecta negativamente a las dos. Cuando el lector se involucra desde la primer perspectiva, genera respuestas más críticas y personales, sin olvidar la comprensión de las proposiciones importantes del texto.

Creencias de los lectores consistentes con los modelos de transmisión y transacción de la lectura	
Escala de transmisión	Escala de transacción
<ul style="list-style-type: none">□ Preferencia por el despego personal.□ Interpretación descontextualizada del texto.□ Suposición de que el significado reside en el texto y/o con el autor.	<ul style="list-style-type: none">□ Preferencia por el compromiso afectivo.□ Interpretaciones personales del texto.□ Experiencias compartidas con los eventos del texto y caracteres.

Cuadro 2. 4. Creencias de lectura y su relación con los modelos implícitos de los lectores. (Fuente: Elaboración propia)

Relación entre los modelos implícitos y las respuestas personales del lector.	
Modelo de transmisión	Modelo de transacción
<ul style="list-style-type: none">□ Menor número de respuestas críticas y personales.□ Respuestas personales con distancia emocional de los principales eventos y consecuencias humanas del texto.	<ul style="list-style-type: none">□ Mayor número de respuestas críticas.□ Comentarios sobre la estructura del texto.□ Organización de respuestas personales (empatía para los eventos y caracteres del texto).

Cuadro 2.5. Relación entre los modelos implícitos y las respuestas de los lectores. (Fuente: Elaboración propia)

En un estudio posterior, Schraw (2000) exploró cómo las creencias de transacción y de transmisión influyen en la construcción del significado cuando se leen textos narrativos. Para el presente estudio se utilizó una metodología similar a la investigación anteriormente enunciada, el inicio de la misma consistió en la aplicación de un inventario de creencias del lector a 247 estudiantes universitarios, luego se les pidió contestaran un cuestionario sobre las ideas principales del texto leído y por último elaboraron un ensayo escrito en el que se les pedía dar una interpretación y exponer sus opiniones personales sobre dicho texto. Los resultados replicaron los hallazgos encontrados en la investigación anterior. Se identificaron diferencias entre los estudiantes sobre el tipo de creencias presentes en su experiencia de lectura. Los participantes que asumían un modelo de transacción tuvieron un mayor número de interpretaciones, respuestas temáticas y críticas, además manifestaban un alto nivel de actividad constructiva, en contraste con aquellos que asumieron el modelo de transmisión.

Con base en las investigaciones realizadas, se entiende por creencias de lectura a las ideas, representaciones y opiniones que poseen los estudiantes sobre la lectura, las cuales han adquirido a lo largo de sus experiencias en la cultura letrada, y que influyen en su práctica como lectores así como en la comprensión de un texto.

Las creencias de transmisión serían aquellas representaciones de los lectores que identifican la comprensión de la lectura como una reproducción casi fiel y textual de la información que transmite el autor en el texto. Aquellos lectores con este tipo de creencias consideran que el significado de un texto reside en el mismo, por lo que su actividad se reduce a la decodificación y recepción de un mensaje casi sin necesidad de hacer uso de sus experiencias y conocimientos previos o considerar el establecer metas y propósitos que orienten su actividad de lectura. Bajo esta perspectiva el texto tiene solo un significado para todos los lectores, así mismo en la comprensión que se tiene de un texto no se experimentan emociones o sentimientos personales.

Creencias de transmisión	Creencias de transacción
El significado de un texto reside en el texto mismo.	El significado de un texto depende de lo que en él se dice así como de la interpretación que realiza el lector del mismo.
El lector es un receptor pasivo de la información, no utiliza sus experiencias y conocimientos previos para identificar el significado del texto.	El lector además de recibir información de un texto construye el significado del mismo a partir de sus conocimientos previos y experiencias personales.
El principal objetivo del lector es decodificar un mensaje para extraer el significado que el autor pretende transmitir.	El principal objetivo del lector es hacer una interpretación del mensaje que el autor de un texto pretende transmitir.
Un texto tiene solo un significado ya que en su lectura no influyen expectativas u objetivos que orienten la lectura.	Un texto puede tener múltiples significados debido a las expectativas y objetivos que orientan la lectura.
Para la lectura de un texto es poco frecuente considerar las metas y propósitos del lector que orientan su lectura.	La lectura está orientada por una serie de metas y propósitos de lectura.
Al comprender un texto no se experimentan emociones o sentimientos personales.	Durante la lectura se producen emociones en el lector mismas que influyen en la comprensión del texto.

Cuadro 2.6. Características de las creencias de transmisión y transacción. (Fuente: Elaboración propia)

Mientras tanto las creencias de transacción corresponderían a las ideas o representaciones del lector que identifican la comprensión de un texto como una actividad de construcción e interpretación personal sobre lo que significa un texto basada en una serie de metas y propósitos establecidos. Los lectores que poseen este tipo de creencias tienen una actividad crítica y de reflexión sobre lo que leen a partir de las relaciones que establecen entre sus conocimientos previos y la nueva información.

Además consideran que durante la lectura se experimentan sentimientos y emociones, mismos que influyen en la comprensión de un texto.

Esta tesis adopta una concepción sociocultural de la alfabetización que la caracteriza como un proceso mediante el cual los individuos asumen la lectura como un instrumento psicológico que optimiza el desarrollo individual y social, que además de apoyar en las exigencias de la vida cotidiana así como ser un medio para obtener información, es considerada también como una herramienta epistémica que promueve el análisis crítico de los textos permitiendo así la construcción de una representación en la que se entrelaza el conocimiento previo del lector y la información que contienen los textos.

Tomando como referencia el concepto de alfabetización académica, esta investigación tuvo por objetivo la exploración de las prácticas de lectura en estudiantes mexicanos de bachillerato y de cuatro licenciaturas de la UNAM. Se buscó que a partir del conocimiento e identificación del tipo de actividades de lectura que se realizan en los grupos de estudio se pudiera vislumbrar la existencia de diferencias en la forma en la que llevan a cabo la lectura en su comunidad, dado que en cada grupo existe diversidad en el tipo de textos que leen, los propósitos y objetivos que guían la lectura y el contexto en el que se realiza.

Siguiendo este concepto así como las investigaciones realizadas en este tema, se buscó distinguir las principales dificultades a las que se enfrentan los alumnos al leer textos especializados así como conocer qué tipo de apoyo y ayuda reciben de sus docentes o de la propia institución en la que están inscritos, para la mejora de sus habilidades de lectura.

Es importante destacar que en la presente investigación se diferencia entre teorías y creencias, sin embargo no como categorías separadas por el contrario las creencias se consideran como elementos que se incluyen en las teorías las cuales son entendidas como un sistema que se ha construido en relación con la evidencia que se posee de un fenómeno en particular (Hirschfeld y Gelman, 2002). Este sistema, construido en escenarios socioculturales, compartidos por otras personas que ya han construido o

están construyendo su conocimiento, permite organizar la experiencia con el objetivo de dar una explicación causal de determinados fenómenos, en nuestro caso la lectura, y así elaborar predicciones acerca de cómo se representa e interpreta la comprensión de textos.

Al hacer revisión de investigaciones en las que se ha logrado distinguir que existen teorías o modelos que afectan la forma en la que se lee un texto, nos interesó el estudio de las creencias de lectura, las cuales se definen como las ideas, representaciones y opiniones que poseen los estudiantes sobre la lectura, las cuales han adquirido a lo largo de sus experiencias en la cultura letrada, y que influyen en su práctica como lectores así como en la comprensión de un texto. Siguiendo la clasificación de Schraw (2000) quien define dos categorías de creencias de lectura (creencias transaccionales y creencias transmisionales), se buscó identificar la predominancia de alguna de ellas en los grupos de estudio y así obtener un indicador de cómo se conceptualiza la lectura en las comunidades estudiadas. Una vez identificada la creencia predominante se buscó la posible relación entre esta y el tipo de actividades que se desarrollan en cada comunidad.

Capítulo 3. Metodología de la investigación

3.1. Planteamiento del problema y justificación.

Cuando los alumnos ingresan a una carrera universitaria, en realidad están empezando a formar parte de una nueva comunidad discursiva que no sólo tiene un objeto de estudio, unas estrategias metodológicas y un marco teórico-conceptual propios, sino que también tiene un discurso académico-científico que se expresa principalmente por medios escritos (usando tipos de textos y géneros específicos), y que exige un modo de pensar y de comunicarse particular en cada comunidad científica (Lemke, 1998). Es decir, cuando los alumnos recién ingresan a una nueva comunidad académica universitaria (cualquiera que esta sea) tienen que aprender a acceder al conocimiento que les provee dicha comunidad a través de los textos orales (p. ej. profesores, conferenciantes, etc.) y los escritos (artículos, ensayos, reportes de investigación, monografías, tesis, etc.) lo que les crea a aquéllos situaciones de aprendizaje complejas, porque no conocen con detalle las formas de leer, escribir y de pensar propias de la disciplina académico-científica. Situaciones que no ocurren sólo porque los ingresantes son novatos en la comunidad académica, sino porque la mayor parte de las veces no existen objetivos curriculares explícitos ni políticas institucionales que se dirijan a realizar esta tarea formativa.

En tal sentido, algunos autores han defendido la idea de que los alumnos requieren de una nueva alfabetización específica *de* y *para* cada disciplina, que les provea de herramientas comunicativas escritas y sociales y que les otorgue una nueva identidad para participar de una manera efectiva en las distintas prácticas académicas letradas (Carlino, 2005; Ivanic, 1998; Parodi, 2010). Esta línea argumental suscribe la idea y permite afirmar que se requiere completar la alfabetización básica propia de los ciclos escolares básicos y medios, con una *alfabetización académica* que se caracterice por la exposición a los alumnos de experiencias de lectura y escritura situadas dentro de

prácticas que tengan sentido al interior de las distintas comunidades académicas discursivas.

En otros términos, los aprendizajes logrados sobre las competencias comunicativas lecto-escritas gracias a la alfabetización básica, por más funcional que ésta haya sido, no son suficientes para el desempeño satisfactorio de los alumnos en las carreras universitarias porque éstas demandan implícitamente nuevos aprendizajes específicos que de no conseguirlos, puede provocar que los alumnos se muestren como poco capaces para construir significados apropiados cuando leen o cuando escriben textos.

En nuestro contexto nacional, son escasos los trabajos que se han acercado directamente a estudiar este campo; los pocos que lo han hecho han encontrado resultados confirmatorios a la situación antes descrita (Hernández, 2012; Roux, 2008). Luego entonces, hacen falta estudios a profundidad sobre la literacidad de cada carrera académica (p. ej. las ciencias naturales, sociales, humanidades, etc.) y aún más, se requiere, con base en estos resultados obtenidos y el análisis de los géneros y tipos de discurso propios de cada carrera, generar propuestas educativas innovadoras, eficaces y específicas que enfrenten directamente a subsanar los problemas ya documentados.

Las creencias que los alumnos desarrollan sobre la lectura y la escritura son parte importante de las actividades de literacidad académica que ocurren dentro de determinadas comunidades académicas-discursivas. Estas creencias, particularmente las de lectura, han sido en lo general poco estudiadas en nuestro medio y además se les ha estudiado sin considerárseles como uno más de los componentes de lo que constituye la literacidad básica y académica de los estudiantes.

Si bien cuando los alumnos ingresan a las carreras académicas ya poseen una serie de creencias adquiridas a partir de sus experiencias educativas y personales previas en los ciclos escolares básicos y medios (Hernández, 2006 y 2008), en las carreras académicas que luego sigan, se supone que podrán tener ya sea cambios o reforzamientos dadas las actividades instrumentales y de aprendizaje que realicen con los textos. Sin duda la escasa investigación parece que ha encontrado argumentos al respecto (Hernández, 2006 y 2012), pero se requiere de más información para

profundizar en ellos y, también, de una estrategia más amplia para indagar con más sistematicidad la relación triple de *comunidad discursiva -prácticas de literacidad-sistemas de creencias de lectura y escritura*. El presente trabajo pretende hacer una modesta contribución en esta dirección al indagar tanto las creencias de lectura, como las prácticas que reciben en esta actividad comunicativa, que tienen una muestra de estudiantes de varias comunidades disciplinares-discursivas procedentes de carreras de las ciencias sociales, naturales y humanas, además de estudiantes del ciclo preuniversitario (bachillerato).

3.2. Preguntas de investigación

El problema de investigación que preside este trabajo está expresado en las siguientes preguntas fundamentales:

- 1) ¿Qué tipo de creencias de lectura poseen los estudiantes de bachillerato y universitarios de distintas licenciaturas?
- 2) ¿Existen diferencias de índole cualitativa entre las creencias de lectura de los estudiantes pertenecientes a los grupos de bachillerato y universitarios estudiados?
- 3) ¿Qué tipos de actividades reportan realizar en sus prácticas educativas, los estudiantes pertenecientes a los grupos de bachillerato y universitarios estudiados?
- 4) ¿Qué diferencias existen entre las prácticas de lectura que reportan los estudiantes de bachillerato y universitarios?

3.3. Objeto de estudio

Esta investigación se basa en cuatro objetivos que son:

- 1) Identificar las principales creencias de lectura que tienen los estudiantes de bachillerato y universitarios de distintas licenciaturas.
- 2) Describir las diferencias existentes entre los tipos de creencias de lectura que tienen los estudiantes provenientes de las muestras estudiadas.

- 3) Estudiar los tipos de actividades de lectura que realizan los estudiantes de bachillerato y universitarios de las muestras estudiadas.
- 4) Describir diferencias entre las prácticas de lectura que realizan los estudiantes de bachillerato y universitarios.

MÉTODO

3.4. Participantes

La investigación se desarrolló en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Plantel Sur. Esta institución fue seleccionada a través de un procedimiento no aleatorio por conveniencia, es decir un muestreo cuantitativo en el que se seleccionan a los participantes ya que estuvieron accesibles o disponibles para ser estudiados. De ella se obtuvo una muestra de 57 estudiantes de sexto semestre con edad aproximada entre 17 y 18 años, de ambos sexos (femenino y masculino).

Mediante el mismo procedimiento se seleccionaron cuatro comunidades académicas universitarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), campus Ciudad Universitaria. Por cada comunidad se tuvo acceso a un grupo de estudiantes de ambos sexos (femenino y masculino), cuyas edades oscilaban entre los 20 y 22 años, en todos los casos se solicitaron como criterios los siguientes: nivel de escolaridad de los estudiantes (tercer año en todos los casos) y que fuesen alumnos regulares en activo. El primer grupo perteneció al área de ciencias naturales aplicadas (Odontología), el segundo de las ciencias sociales (Derecho), el tercero de las humanidades (Letras Hispánicas) y el cuarto grupo de la carrera de Psicología (ver tabla 1).

Por cada una de las muestras se pidió el apoyo voluntario de dos alumnos para la aplicación de la entrevista semi-estructurada, teniendo para ésta última una muestra de 8 estudiantes universitarios (dos por cada comunidad académica estudiada) y 2 estudiantes de bachillerato.

Tabla 1. Participantes de las comunidades académicas universitarias.

Comunidades estudiadas	Nombre de la clase	Semestre	Número de participantes
Colegio de Ciencias y Humanidades (Plantel Sur)	Psicología	5	57
Facultad de Psicología	Conocimientos de frontera I	5	55
Facultad de Derecho	Derecho internacional	5	53
Facultad de Odontología	Endodoncia	5	57
Facultad de Filosofía y Letras (Licenciatura en Letras Hispánicas)	Literatura española (Moderna y contemporánea)	5	52

3.5. Escenarios

El estudio se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Plantel Sur, para la aplicación del cuestionario de creencias y actividades de lectura, se utilizó uno de los salones de la planta alta del edificio CH que tiene un cupo aproximado para 60 personas, contaba con escritorio y pizarrón al frente. En él existía suficiente ventilación ya que contaba con ventanas a lo largo de ambas paredes laterales del salón. Al estar localizado en la planta alta del edificio se controlaron posibles variables de distracción. Respecto a la aplicación en las distintas comunidades académicas visitadas, esta se llevó a cabo, para cada carrera, en los salones correspondientes a su propio contexto.

3.6. Instrumentos

Cuestionario creencias y actividades de lectura

Este cuestionario se elaboró con base en el inventario de creencias de lectura de Schraw (2000), el cual consta de 16 reactivos, 6 de ellos pertenecientes a la categoría de creencias de transacción de la lectura, 6 para creencias de transmisión y 4 más con posibilidad de ubicarse en ambas categorías; y en las secciones II, III y IV del instrumento denominado CALA (Cuestionario para Alumnos sobre Literacidad

Académica), que indaga sobre las percepciones que tienen los alumnos de las experiencias que tienen con las tareas académicas de lectura y escritura y que realizan en sus actividades curriculares regulares. Estas secciones del cuestionario están estructuradas con respuestas complejas de elección y abordan distintos aspectos para que los alumnos respondan a ellos, tales como: a) los tipos de textos que utilizan en sus clases, b) las tareas de lectura que se les solicitan, c) las prácticas de enseñanza y evaluación recibidas sobre el proceso de lectura, y d) las necesidades de formación de habilidades de lectura que reportan tener.

El instrumento final construido para esta investigación, quedo conformado por 5 secciones, la primera de ellas indaga sobre el tipo de creencias de lectura que tienen los estudiantes. Esta sección se reestructuró a partir de la primera versión, quedando así con 26 reactivos, 13 para creencias de transmisión y 13 más para creencias de transacción, todos con respuestas tipo escala Likert.

La segunda sección consta de reactivos en los que se busca identificar los tipos de textos y actividades realizadas por estudiantes en su formación académica, para ello se les pidió respondieran eligiendo entre una serie de opciones aquellas que fueran representativas a sus experiencias de lectura en la universidad.

La sección III, dificultades principales en la comprensión de textos, debían seleccionar entre una serie de opciones sobre tipos de actividades de lectura aquellas que les representaran mucha dificultad o poca dificultad al realizarlas.

Para la sección IV, enseñanza de habilidades de lectura, se pido identificaran en qué grado consideraban que sus profesores de la carrera les han proporcionado apoyo didáctico de una forma directa de una serie de actividades que se les mencionaban, para ello debían marcar una de tres opciones (muchas ayudas, pocas ayudas, ninguna ayuda) por actividad.

Por último se pidió contestaran a una serie de cuestiones sobre su asistencia a cursos de lectura de tipo curricular o extracurricular tomados dentro de su facultad o externo a ella, así como una breve descripción del curso y el nombre del mismo.

Entrevista

Se diseñó una entrevista semi-estructurada para ser aplicada a la muestra de alumnos procedentes de cada comunidad académica. Para ello se diseñó un guión básico *ex profeso* para indagar y profundizar sobre la información que el cuestionario de creencias y actividades de lectura anterior arrojó, y así se identificaran los tipos de actividades de lectura que han realizado y realizan los alumnos de las distintas comunidades estudiadas.

Este se encuentra conformado por una serie de interrogantes que van de lo más general a lo más específico. Para su elaboración se consideraron las siguientes categorías:

1. Importancia y naturaleza de las actividades de lectura.
2. Sentido de las actividades por aprender
3. Tipos de textos que utilizan los alumnos.
4. Formación adquirida

Por cada una de estas categorías se construyeron de 3 a 4 preguntas, conformando un total de 15 interrogantes para la entrevista final, todas y cada una de ellas tuvieron por característica ser preguntas abiertas.

3.7. Diseño del trabajo de campo

A continuación se describe el diseño metodológico que siguió la investigación, el cual tuvo dos fases, en la primera de ellas se llevó a cabo un estudio descriptivo con una muestra amplia y la segunda un estudio de casos con pocos participantes. Este diseño se hizo con la intención de buscar profundidad en la indagación de las creencias y las prácticas de cada comunidad estudiada.

La fase inicial, se desarrolló utilizando como técnica de recogida de datos un cuestionario mixto de creencias y prácticas (ver más abajo), la segunda empleando

como técnica de recogida de datos la entrevista semi-estructurada. Estas dos fases se describen con detalle en la siguiente tabla:

		ACTIVIDAD
FASE I Estudio descriptivo	Subfase 1	Diseño y desarrollo del cuestionario Creencias de Lectura
	Subfase 2	Validación teórica del Cuestionario Creencias de Lectura
	Subfase 3	Piloteo del instrumento.
	Subfase 4	Diseño y desarrollo del cuestionario Creencias y actividades de lectura
	Subfase 5	Aplicación del instrumento creencias y actividades de lectura
FASE II Estudio de caso	Subfase 6	Diseño y aplicación de entrevista a alumnos de las distintas comunidades universitarias y preuniversitarias.

3.8 Procedimiento

Fase I. Estudio descriptivo.

- *Subfase 1. Diseño y desarrollo del cuestionario Creencias de Lectura*

Se diseñó y desarrolló el cuestionario de creencias de lectura para los alumnos preuniversitarios y universitarios con el propósito de identificar el tipo de creencia que tienen sobre la lectura (creencias de transmisión o de transacción) y que es predominante en dichas comunidades. Para ello se basó en el inventario de creencias de Schraw (2000), el cual consta de 16 afirmaciones, 6 de ellas pertenecientes a la categoría de creencias de transmisión y 6 para la categoría creencias de transacción. Siguiendo la lógica de las afirmaciones consultadas se construyeron 26 reactivos, 13 para la categoría de creencias de transmisión y 13 para creencias de transacción, con opción de respuestas tipo Likert.

- *Subfase 2. Validación teórica del Cuestionario Creencias de Lectura*

Se diseñó, desarrolló y aplicó un instrumento para someter el cuestionario creencias de lectura a una validación por juicio de expertos. Para su construcción se tomó en consideración la descripción de la población a la que se pretendía aplicar dicho instrumento, la definición correspondiente de las dos categorías de creencias que se buscaban medir (creencias de transmisión y creencias de transacción), para así orientar a los expertos encuestados en la identificación de los ítems en correspondencia a la categoría a la que fueron asignados.

En un primer momento se aplicó dicho documento a una muestra de 10 jueces expertos en la temática. Se llevó a cabo un análisis de frecuencias para obtener el porcentaje de respuesta de los expertos encuestados con respecto a la pertenencia de cada uno de los ítems a la categorías asignadas, así mismo a partir de los comentarios, observaciones, sugerencias de los expertos en cuanto a la redacción y claridad de los mismos se corrigieron los reactivos correspondientes. Posteriormente se realizó una segunda validación, con una muestra de 4 jueces, y se validaron los reactivos siguiendo nuevamente el procedimiento de la primera validación por juicio de expertos.

- *Subfase 3. Piloteo del instrumento.*

Se llevaron a cabo dos piloteos del instrumento. El primero de ellos se aplicó a una muestra de 94 estudiantes de 8° semestre de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología, de la UNAM. Los datos obtenidos se introdujeron en el paquete de Análisis Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS para Windows Versión 15.0) y se realizó un análisis de tipo descriptivo de los resultados. Se inició con el análisis de los datos obteniendo frecuencias por cada uno de los ítems, esto permitió examinar las características generales de los datos y así editarlos o limpiarlos tanto como fuese necesario, de manera que se encontraran posibles errores tales como valores perdidos o faltantes. Posteriormente se realizó un análisis de discriminación y distribución de los ítems, el cual indica los puntajes altos y bajos de los mismos con la finalidad de identificar que éstos discriminan entre las dos escalas que se buscan medir y así identificar los tipos de creencias de lectura que existen en los estudiantes (creencias de transmisión y de transacción). Por último se realizó un análisis de confiabilidad para

obtener el alfa de Cronbach para identificar el nivel de confiabilidad del instrumento, es decir, si éste funciona de manera consistente.

Con base a los resultados y hallazgos obtenidos se procedió a verificar los reactivos, en cuanto a la redacción, claridad, y se realizaron ajustes necesarios al instrumento. Una vez realizados dichos ajustes se aplicó un segundo piloteo a una población de 120 estudiantes de 7° semestre de la licenciatura en Psicología de la UNAM.

- *Subfase 4. Diseño y desarrollo del cuestionario creencias y actividades de lectura*

A partir de los resultados obtenidos del análisis estadístico del primer piloteo, así como de las dos validaciones por juicios de expertos, se procedió con la reestructuración del instrumento, la cual incluyó la incorporación de nuevos reactivos correspondientes a las creencias de lectura así como la corrección en redacción y claridad de los ya evaluados, ello con el objetivo de establecer mayor claridad entre las categorías de creencias de lectura estudiadas (creencias de transmisión y creencias de transacción) y en la mejora de la confiabilidad del instrumento. Así mismo se agregaron reactivos correspondientes al tipo de textos y actividades de lectura que realizan los estudiantes como parte de sus tareas académicas, las dificultades principales en la comprensión de textos, la enseñanza que reciben en cuanto habilidades de lectura y por último una serie de cuestiones sobre su asistencia a cursos de lectura.

Con estos últimos elementos que se añadieron, se llevó a cabo el segundo piloteo para obtener la confiabilidad del cuestionario de creencias de lectura y observar el comportamiento de los reactivos correspondientes con las secciones que complementaban el cuestionario para el diseño de su versión final.

- *Subfase 5. Aplicación del instrumento creencias y actividades de lectura*

Se aplicó el instrumento a estudiantes del Colegio de Ciencias Humanidades Plantel Sur y de cuatro comunidades académicas universitarias (Derecho, Odontología, Letras Hispánicas y Psicología) de la UNAM.

Para la aplicación del cuestionario se dirigió a la coordinación de asuntos escolares de la institución solicitando apoyo para la aplicación del cuestionario a un grupo de dicha institución, correspondiente a los semestres que se pretendían estudiar. Una vez dada la autorización y aprobación del coordinador se pasó a hablar con los docentes que deseaban participar en la investigación quienes dieron acceso a su clase para la aplicación del mismo.

Fase II. Estudio de caso.

- *Subfase 6. Diseño y aplicación de entrevista a alumnos de las distintas comunidades universitarias y preuniversitarias.*

Se diseñó una entrevista semi-estructurada para ser aplicada a alumnos procedentes de cada una de las muestras de estudiantes de bachillerato y universitarias, esto con el objetivo de profundizar en la investigación sobre las prácticas discursivas que describen a las comunidades académicas estudiadas. Para su diseño se partió de cuatro rubros temáticos, el primero de ellos orientado a conocer la importancia que consideran los estudiantes tiene la lectura en la comunidad académica a la que pertenecen y así mismo la naturaleza de estas mismas. En segundo lugar se elaboraron cuestiones que permitieran indagar el sentido que le dan los estudiantes a este tipo de actividades para su aprendizaje. Un tercer rubro enfocado a conocer el tipo de textos que utilizan en sus clases y por último la formación adquirida, es decir explorar el tipo de ayudas que han recibido de sus profesores para mejorar la comprensión de los textos que les son asignados o consultados.

Una vez elaborado el guión de entrevista se procedió a su revisión en redacción y claridad de las preguntas, para después ser aplicado a dos estudiantes de cada una de las muestras de las comunidades estudiadas.

La aplicación se realizó de forma individual, en uno de los salones disponibles y correspondientes al contexto de cada una de las comunidades académicas y en un horario establecido por la disponibilidad de los entrevistados. Para el almacenamiento del audio de la entrevista para su posterior análisis, se contó con una grabadora digital.

Capítulo 4. Resultados: descripción y análisis.

A continuación se describirán los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de creencias y actividades de lectura, así como de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a dos alumnos por cada comunidad académica. En primer término, se presentan los resultados del cuestionario en el orden de su estructura: 1) creencias de lectura, 2) tipo de textos y actividades realizados en la formación académica, 3) principales dificultades en la comprensión de textos, 4) enseñanza de habilidades de lectura y, 5) cursos de lectura. Posteriormente, se presentan datos relacionados con la entrevista que complementan la información obtenida en el primer instrumento mencionado.

4. 1. Confiabilidad de la aplicación del cuestionario a las distintas comunidades académicas.

Previo al análisis de las puntuaciones obtenidas en las escalas de transmisión y transacción en cada grupo de estudios, se llevó a cabo un análisis para comprobar la fiabilidad del instrumento aplicado a las muestras seleccionadas. Los resultados obtenidos indicaron para la escala de transmisión un Alfa de Cronbach de 0.63 para 11 elementos. En esta escala se eliminaron dos ítems con el propósito de elevar su valor de confiabilidad. Mientras tanto la escala de creencias transaccionales obtuvo un alfa de 0.70 para 13 elementos.

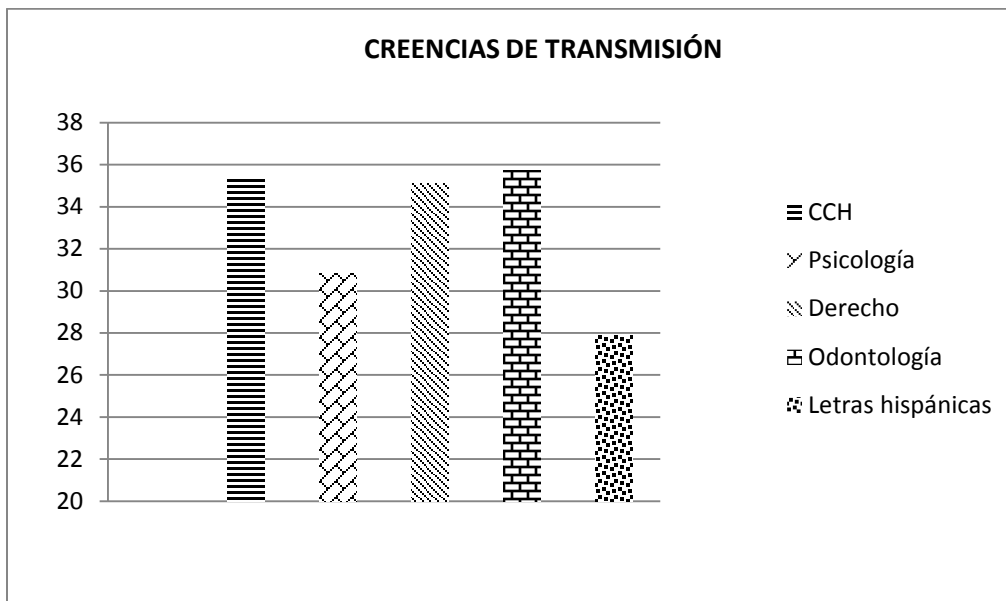
Para el objetivo de este trabajo, los valores obtenidos para la fiabilidad de ambas escalas nos indican que se trata de un rango lo suficientemente bueno para cualquier propósito de investigación, esto siguiendo las recomendaciones de Barraza (2007).

4.2. Creencias de lectura en las comunidades académicas estudiadas.

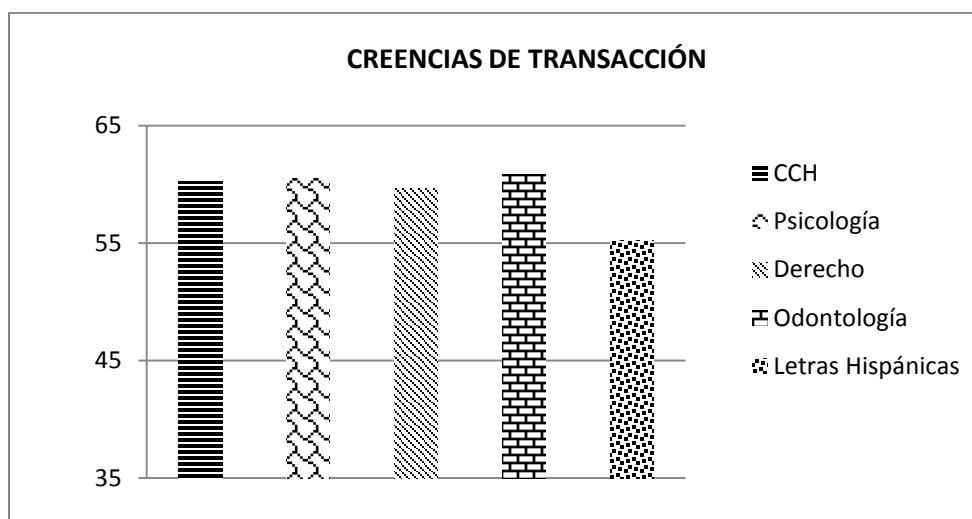
Para el análisis de los datos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario creencias de lectura, se procedió al establecimiento de una base de datos digital en el

paquete de Análisis Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS para Windows versión 17.0) en donde se vaciaron las respuestas arrojadas por los alumnos encuestados. Ésta se conformó de 24 reactivos que constaron de respuestas tipo Likert con 6 opciones de respuestas en las que se pidió indicaran el grado de acuerdo que tenían con las cuestiones que se les presentaron.

Para identificar si existían diferencias en el tipo de creencia predominante en los distintos grupos de investigación se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) de un solo factor para obtener las medias de cada uno de los grupos y determinar si la diferencia entre éstos resultaba significativa para una $p \leq .005$. Para la escala de transmisión se obtuvo una $F=15.59$ con una $p=.000$, y para la escala de transacción se obtuvo una $F=5.42$ con una $p=.000$. Estos datos indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos estudiados. En la gráfica 1 y 2 se muestran los datos que corresponden a dicha comparación entre los grupos estudiados para ambas escalas.



Gráfica 1. Medias de la escala creencias de transmisión en los grupos de estudio.



Gráfica 2. Medias de la escala creencias de transacción en los grupos de estudio.

Se puede observar que las medias más altas se ubicaron en aquellos ítems relacionados a la creencia transaccional de la lectura, siendo ésta la que parece predominar en cada grupo de estudio, especialmente en los estudiantes preuniversitarios del CCH (60.2), y los pertenecientes a Psicología (60.5) y Odontología (60.8).

Para observar con más detalle las diferencias estadísticamente significativas entre las medias de cada uno de los grupos, se utilizó la prueba HSD de Tukey para comparaciones múltiples. En este análisis se observó que en la escala de transmisión, los alumnos de CCH tienen diferencias significativas con estudiantes de Letras Hispánicas y de Psicología. Para el caso de los estudiantes de Psicología, existen diferencias con los de CCH, Derecho y Odontología. Mientras que los alumnos de la carrera de Derecho tienen variaciones con respecto a los estudiantes de Psicología y Letras Hispánicas. Los de Odontología con los de Psicología y Letras Hispánicas; y por último los de Letras Hispánicas con los de Derecho y Odontología (ver tabla 1).

Esto indica que los estudiantes de CCH, Derecho y Odontología poseen una concepción semejante de la lectura con alto nivel de transmisión, mientras que aquellos

que difieren son los estudiantes de Letras Hispánicas y Psicología, los cuales tienen un nivel más bajo en la concepción transmisional de la lectura.

Tabla 1. Prueba post hoc. HSD de Tukey Comparaciones múltiples.

Variable dependiente	(I)carrera	(J)carrera	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Transmisión HSD de Tukey	CCH	Psicología	4.50292	.003
		Derecho	.22608	1.000
		Odontología	-.38485	.998
		Letras Hispánicas	7.43544*	.000
	Psicología	CCH	-4.50292	.003
		Derecho	-4.27684*	.006
		Odontología	-4.88777*	.001
		Letras Hispánicas	2.93252	.130
	Derecho	CCH	-.22608	1.000
		Psicología	4.27684*	.006
		Odontología	-.61093	.987
		Letras Hispánicas	7.20936*	.000
	Odontología	CCH	.38485	.998
		Psicología	4.88777*	.001
		Derecho	.61093	.987
		Letras Hispánicas	7.82029*	.000
	Letras Hispánicas	CCH	-7.43544*	.000
		Psicología	-2.93252	.130
		Derecho	-7.20936*	.000
		Odontología	-7.82029*	.000

Nota: *La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Para el caso de la escala de transacción, el grupo de Letras Hispánicas tuvo diferencias significativas con los cuatro grupos restantes, CCH, Psicología, Derecho y Odontología (ver tabla 2).

La diferencia entre ellos se debe a que los estudiantes de Letras Hispánicas indican un bajo nivel en la concepción transaccional de la lectura. Puede suponerse que esto se debe al tipo de actividades de lectura que realizan, en el que se deja de lado la implicación de lo leído para la resolución de un problema en específico. Contrario a actividades de lectura de estudiantes de Odontología y Psicología cuya literatura es un apoyo para la resolución de casos clínicos, la elaboración de programas de intervención, aplicación de nuevas técnicas para la resolución de casos etc. En la

siguiente sección se abordara con mayor detalle el tipo de actividades de lectura que reportan realizar los estudiantes de las distintas comunidades estudiadas.

Tabla 2. Prueba post hoc. HSD de Tukey Comparaciones múltiples. Creencia transaccional.

Variable dependiente	(I)carrera	(J)carrera	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Transacción HSD de Tukey	CCH	Psicología	-.33149	.999
		Derecho	.53403	.995
		Odontología	-.61268	.991
		Letras Hispánicas	5.00137*	.004
	Psicología	CCH	.33149	.999
		Derecho	.86552	.972
		Odontología	-.28119	1.000
		Letras Hispánicas	5.33287*	.002
	Derecho	CCH	-.53403	.995
		Psicología	-.86552	.972
		Odontología	-1.14671	.921
		Letras Hispánicas	4.46734*	.015
	Odontología	CCH	.61268	.991
		Psicología	.28119	1.000
		Derecho	1.14671	.921
		Letras Hispánicas	5.61406*	.001
	Letras Hispánicas	CCH	-5.00137*	.004
		Psicología	-5.33287*	.002
		Derecho	-4.46734*	.015
		Odontología	-5.61406*	.001

Nota: *La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

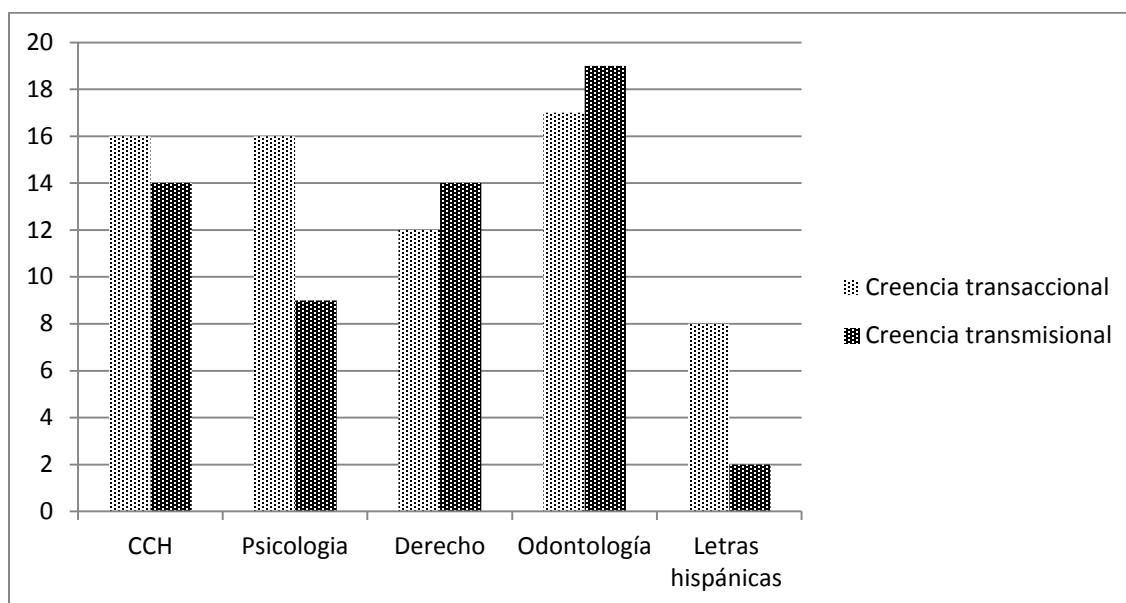
Sin embargo antes de pasar a dicha sección cabe describir un último análisis. En los análisis anteriormente descritos se observó que algunos de los alumnos encuestados tenían puntuaciones semejantes para ambas escalas, lo que indicaba que no tenían una creencia definida de lectura. Solo algunos se ubicaron en una de las categorías, ya sea la de transmisión o de transacción, que definía su concepción de lectura.

Es así que para identificar el número de casos en los que se tenía una creencia definida de lectura, se llevó a cabo un análisis de los puntajes totales a partir de su transformación a puntajes Z. Cabe destacar que este tipo de puntajes son transformaciones que se hacen a los valores o puntuaciones de una distribución normal, con el propósito de analizar la distancia respecto a la media, expresándolas en

unidades de desviación estándar. Un puntaje Z nos indica la dirección y grado en que un valor individual obtenido se aleja de la media, en una escala de unidades de desviación estándar. Es así que para determinar la distribución de la creencia predominante en cada comunidad académica, se obtuvieron los puntajes Z de ambas escalas de creencias.

A partir de estos puntajes, se clasificó a cada uno de los estudiantes encuestados y se les ubicó en la categoría de creencias de transmisión y creencias de transacción, en correspondencia al puntaje Z que obtuvieron.

Sólo 127 de los sujetos encuestados se ubicaron en una de estas categorías, en la categoría de creencias de transmisión se ubicó el 21% de los sujetos encuestados y en la categoría de creencias de transacción puntuaron 25.2% de los estudiantes. Mientras que el otro 53.6% de la población no logro ubicarse en ninguna de las dos categorías. En la gráfica 3 se representó el número de estudiantes que puntuaron para cada categoría, en ésta se observa que a excepción de los alumnos de Derecho y Odontología, la creencia predominante es de carácter transaccional.



Gráfica 3. Número de alumnos que puntuaron para la categoría de creencia transmisional y transaccional de la lectura.

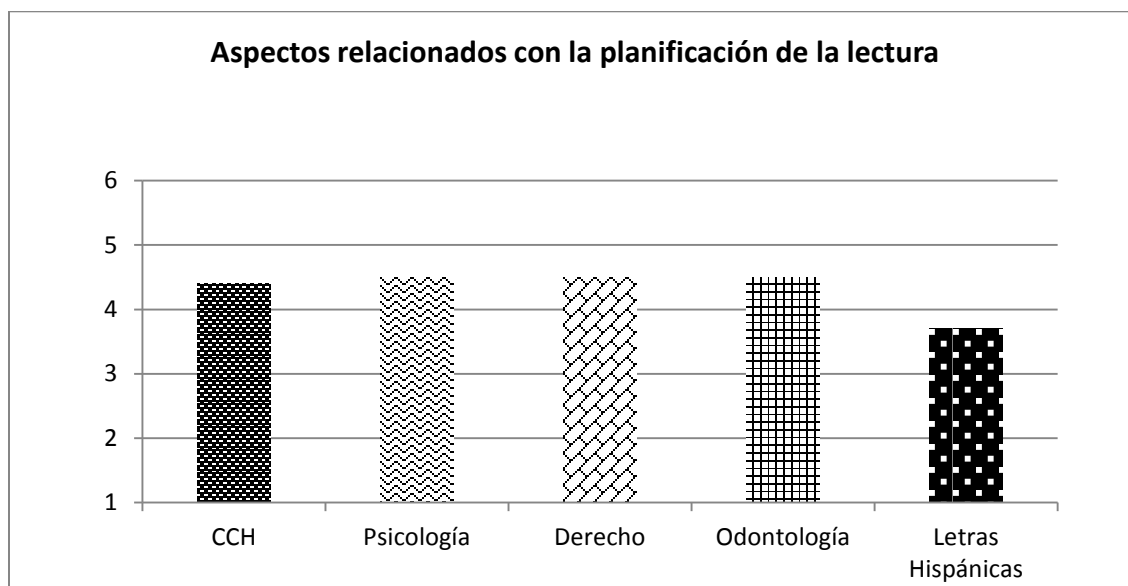
Así, con base en los resultados del análisis de varianza (ANOVA) de un factor podemos concluir que los cinco grupos académicos estudiados registran una creencia predominante de carácter transaccional. El segundo análisis indica diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, primeramente para la escala de transmisión, los estudiantes de CCH, Derecho y Odontología registraron diferencias con estudiantes de Psicología y Letras Hispánicas, esto debido a que aquéllos registraron un mayor puntaje en la escala de transmisión contrario a los alumnos de Psicología y Letras Hispánicas cuyo puntaje en la escala de transmisión es menor. Esto indica que a pesar de predominar una concepción transaccional de la lectura, existen grupos donde la concepción transmisional se mantiene con niveles relativamente significativos. Por último, el análisis con los puntajes Z nos permitió identificar que los alumnos no parecen poseer una “concepción pura de lectura”, ésta puede no estar completamente definida aún en el ingreso a una comunidad académica especializada con prácticas de lectura características de un área de conocimiento.

Para describir con mayor detalle donde se encuentran semejanzas y diferencias entre los grupos, se hizo un último análisis para el cual se obtuvieron los promedios de las respuestas de los estudiantes encuestados en la encuesta utilizada. Los reactivos del cuestionario de lectura se clasificaron en las siguientes categorías: 1) aspectos relacionados a los procesos de planificación de la lectura, 2) creencias de transmisión, 3) creencias de transacción y 4) aspectos epistémicos de la lectura.

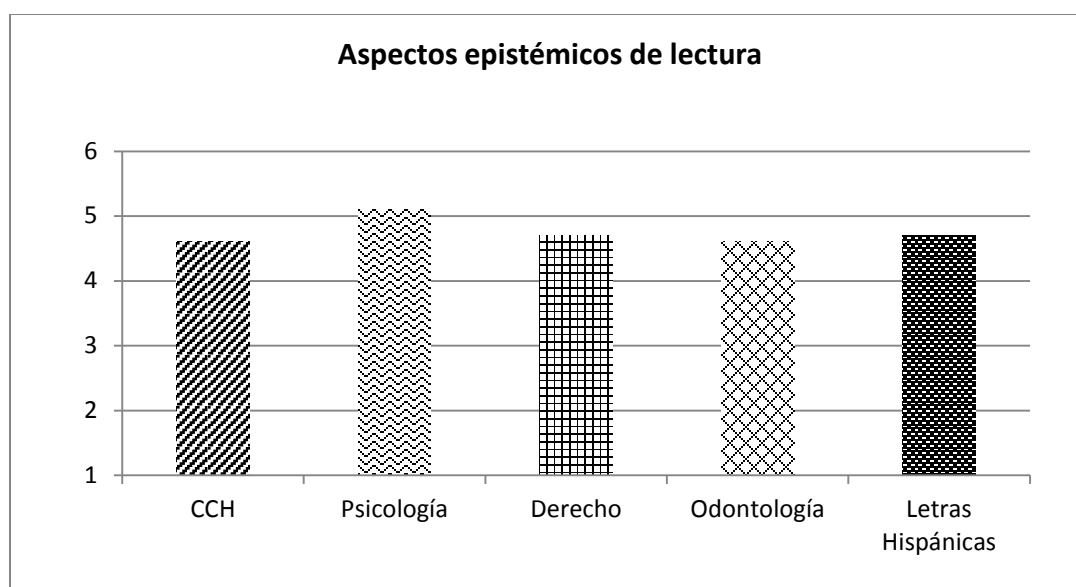
Los promedios de respuesta muestran que los alumnos de Letras obtienen un promedio menor en afirmaciones correspondientes a la categoría de aspectos relacionados a los procesos de planificación de la lectura, esto parece indicar que para los lectores de dicha comunidad académica establecer metas o propósitos de lectura, hacer una interpretación personal de los textos en base a metas y objetivos propios no se consideran como necesarios para la comprensión de un texto (ver grafica 4).

En cuanto a aspectos epistémicos de lectura, los estudiantes de Psicología fueron quienes indicaron respuestas cercanas a la más alta opción de respuesta de los reactivos, lo cual nos indica que son éstos quienes consideran como importantes las

siguientes actividades para la comprensión de un texto: construcción de ideas que no están explícitas en el texto que se lee, a partir de los conocimientos previos del lector y establecer relaciones entre la información que este contiene con conocimientos y experiencias previas del lector (ver gráfica 5).



Gráfica 4. Promedio de respuesta para reactivos de la categoría aspectos relacionados a la planificación de la lectura.



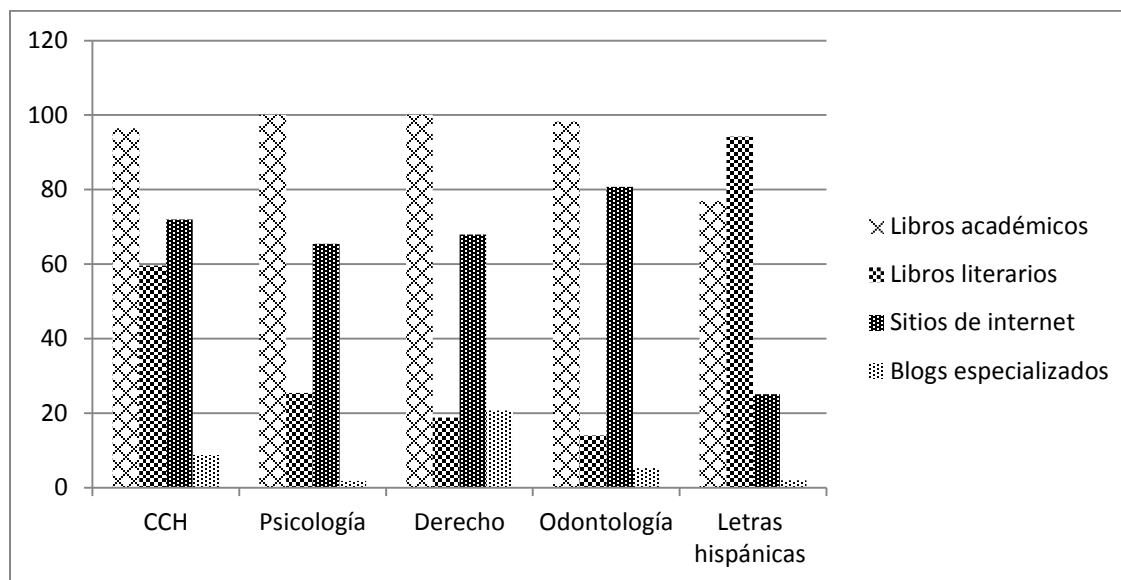
Gráfica 5. Promedio de respuesta para reactivos de la categoría aspectos epistémicos de lectura.

En el caso de estudiantes de Psicología se observa que contrario a las otras comunidades, aquellos consideran que para comprender un texto es importante que el lector sea un agente activo al hacer uso de sus conocimientos y experiencias previas para establecer relaciones con la nueva información que se adquieren de los textos y construir ideas que no están explícitas en él. Esto muestra que los estudiantes de Psicología poseen una concepción de la lectura más ligada a la construcción de conocimiento que a la mera reproducción de información, identificándola como un instrumento epistémico que permite pensar, aprender y transformar el conocimiento.

4. 3. Prácticas de lectura en las comunidades académicas estudiadas.

Como bien se hizo mención en la sección anterior, es posible que exista una relación entre el tipo de creencia de lectura que manejan los estudiantes de una comunidad académica con respecto al tipo de prácticas de lectura características de la misma. Por ello la importancia de identificar el tipo de textos que consultan con frecuencia los miembros de las comunidades estudiadas, así mismo el tipo de actividades de lectura que comúnmente realizan, ya sea de forma individual o como sugerencia de sus docentes.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la sección del cuestionario referente al tipo de textos y actividades realizados en la formación académica. Para cada grupo de investigación se obtuvo el porcentaje de los tipos de textos que más se consultan en su carrera, esto con el propósito de vislumbrar si existen diferencias en el tipo de documentos que utilizan con frecuencia en cada comunidad académica. El tipo de libros con mayor porcentaje corresponde a los libros académicos; en el CCH los utilizan en un 96.4%, en la carrera de Psicología y en Derecho 100%, Odontología 98.2% y Letras Hispánicas 76.9%. Mientras que los libros literarios los leen y consultan con mayor frecuencia los estudiantes de CCH (59.6%) y los de Letras Hispánicas (94.2%).

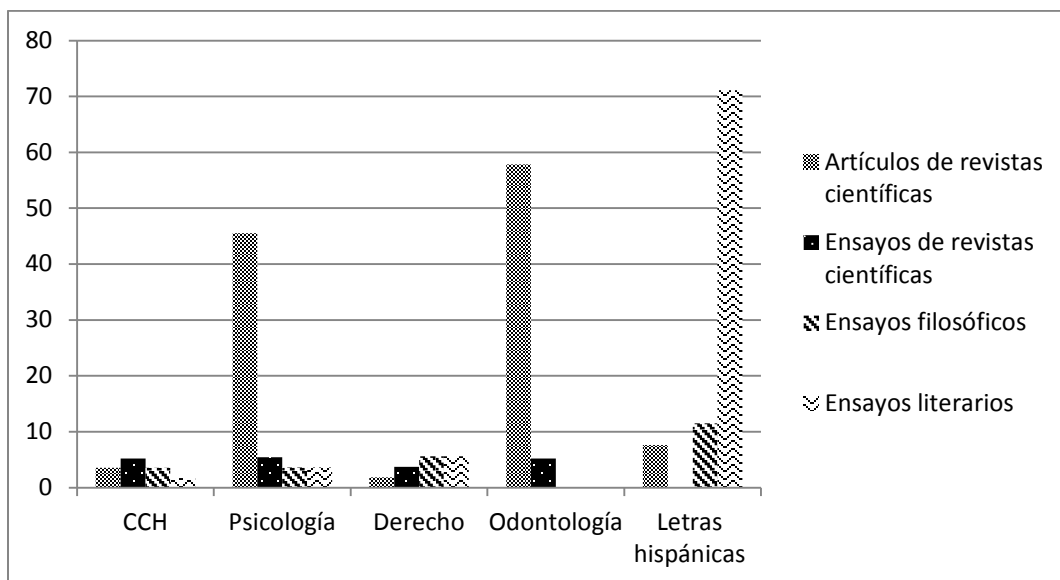


Gráfica 8. Uso de libros académicos, literarios y consulta de información de sitios o portales de internet y blogs especializados en las distintas comunidades académicas.

La información de sitios o portales de internet es mayormente consultada por estudiantes de bachillerato (CCH, 71.9%) y por alumnos de la carrera de Psicología (65.4%), Derecho (67.9%) y Odontología (80.7%). Así mismo son los estudiantes de Derecho quienes hacen uso de blogs especializados (20.7%).

En las carreras de Psicología y Odontología se utilizan los artículos de revistas científicas en un 45.5% y 57.8% respectivamente. En el caso de los ensayos de revistas científicas, fueron pocos los individuos que indicaron su uso.

Los alumnos de Letras Hispánicas indicaron un mayor uso de los ensayos literarios (71.1%) en contraposición con las otras comunidades académicas cuyo uso es mínimo. Esta misma población mencionó la lectura de ensayos filosóficos en un 11.5%.

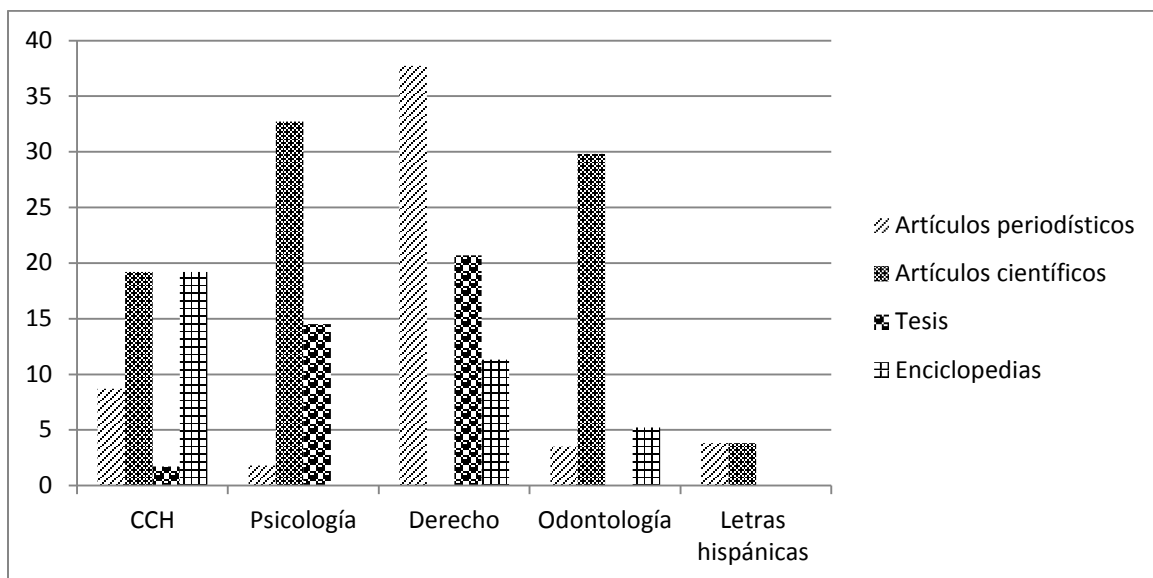


Gráfica 9. Artículos de revistas científicas, ensayos de revistas científicas, ensayos literarios y ensayos filosóficos.

Otros de los tipos de textos que se utilizan son: artículos periodísticos, artículos científicos, tesis y enciclopedias. Los primeros son utilizados en la carrera de Derecho en un 37.7%, mientras que en los demás grupos su uso se encuentra por debajo del 8%. Los artículos científicos se leen y se consultan en el CCH en un 19.2%, en Psicología 32.7%, Odontología 29.8 % y en Letras Hispánicas un 3.8% (ver gráfica 8).

Las tesis, a pesar de ser uno de los tipos de textos comunes en las comunidades académicas, obtuvo porcentajes bajos de consulta y lectura, sólo en Psicología (14.5%) y Derecho (20.7%) se registraron el mayor número de casos. El último tipo de texto, enciclopedias, tuvo un porcentaje de 5.6% para la carrera de Derecho y un 3.8% para Letras Hispánicas.

Se puede concluir con estos resultados que existen diferencias en el tipo de textos que utilizan *cada comunidad académica*, siendo predominante el uso de textos literarios, ensayos literarios y filosóficos para los estudiantes de la carrera de Letras Hispánicas.



Gráfica 10. Artículos periodísticos, artículos científicos, tesis y enciclopedias.

Para el caso de las otras comunidades académicas se logra identificar un mayor uso de sitios de internet en alumnos de bachillerato y de las carreras de Psicología, Derecho y Odontología para la lectura de un texto determinado. Mientras que la lectura de artículos de revistas científicas se ubica como una práctica común en estudiantes de Psicología y Odontología.

4.4. Actividades que realizan al leer

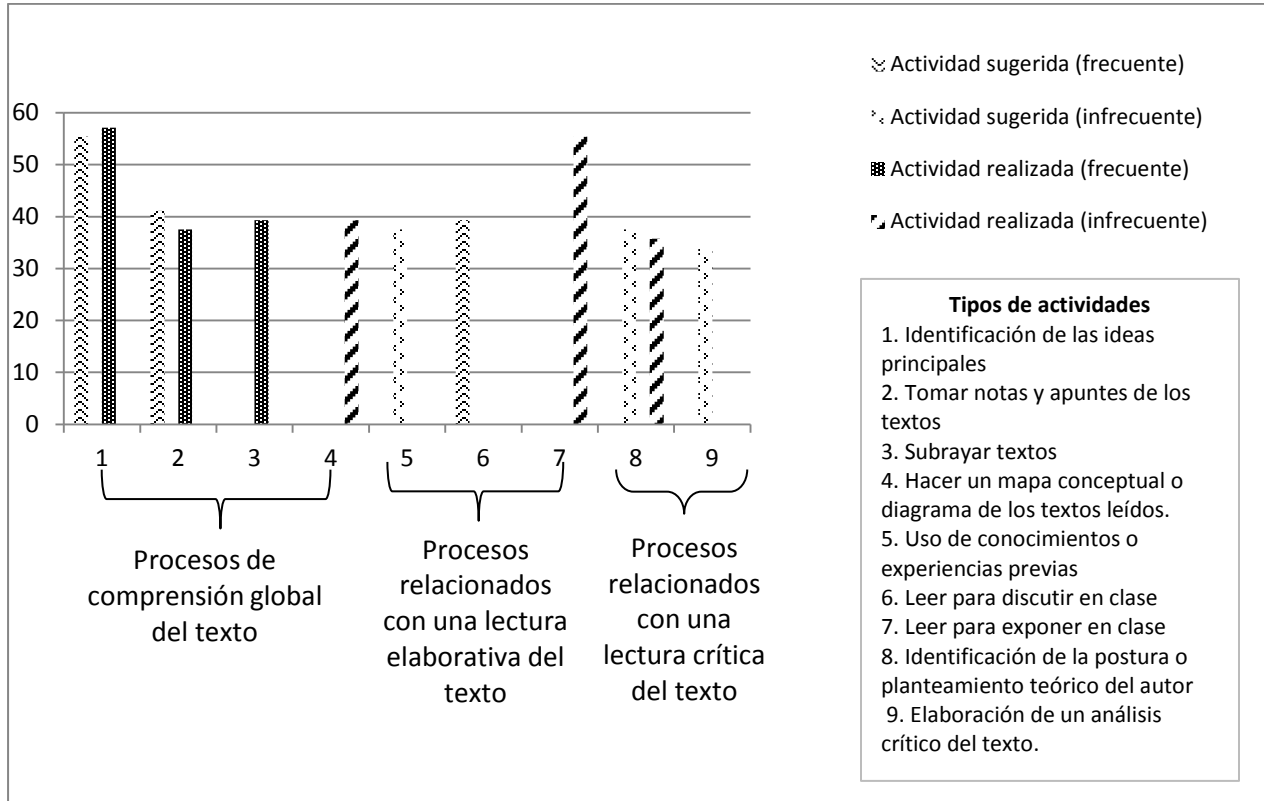
En la sección de actividades que se realizan al leer, los alumnos tuvieron la consigna de seleccionar de entre 12 tipos de actividades de lectura, 3 actividades frecuentes y 3 infrecuentes realizadas por sí mismos. De igual forma se les pidió seleccionar 3 actividades que con frecuencia les sugieren sus profesores y 3 de ellas con mínima sugerencia por parte de los docentes.

Para observar si existen diferencias en el tipo de actividades que realizan los estudiantes de las distintas comunidades académicas se llevó a cabo un análisis de frecuencias para obtener el porcentaje de las actividades que realizan los alumnos y aquellas que le son sugeridas por sus profesores.

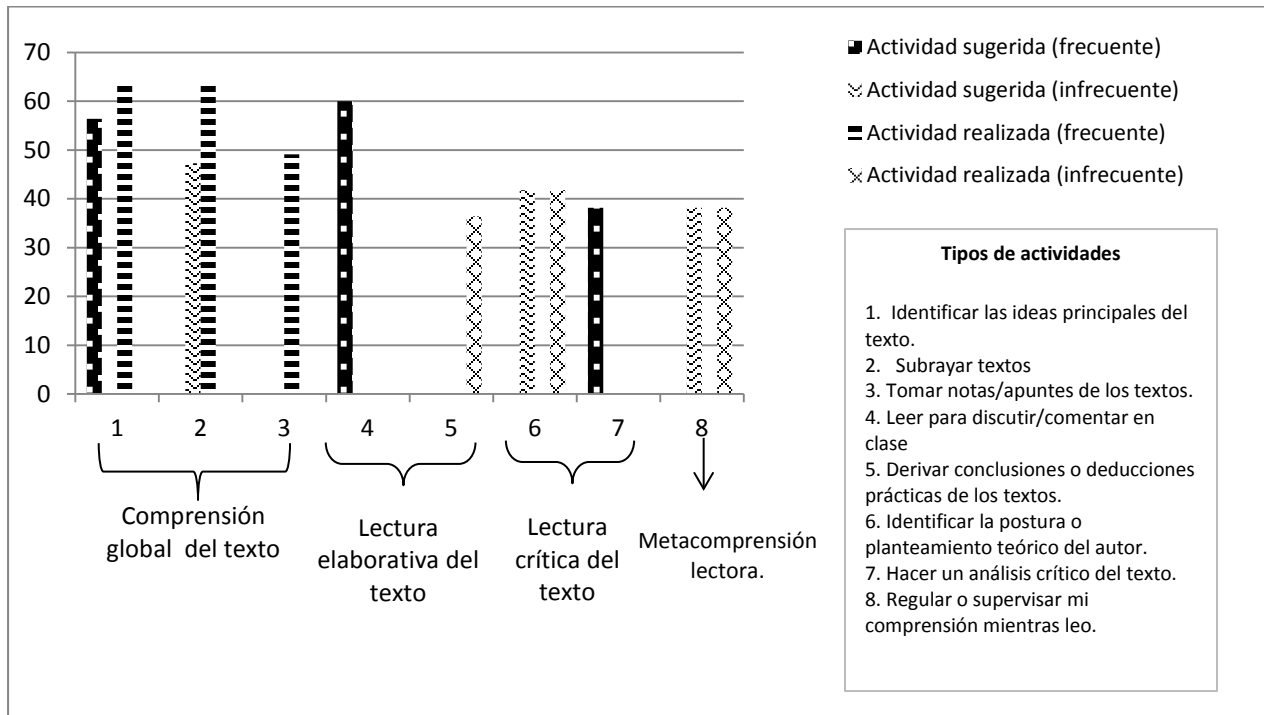
Las actividades de lectura que mencionaron los alumnos del CCH como sugeridas con frecuencia por sus profesores se relacionan con procesos de una comprensión global del texto, tales como la identificación de las ideas principales del documento escrito (55.4%) y la toma de notas y apuntes de los textos (41.1 %). La tercera actividad citada consiste en leer para discutir o comentar en clase (39.3%), tarea que corresponde a los procesos relacionados con una lectura elaborativa del texto. Entre las actividades que con poca frecuencia les son sugeridas se encuentran aquellas relacionadas con los procesos de una lectura elaborativa (uso de conocimientos o experiencias previas para comprender los textos con un 37.5%) y con una lectura crítica de los textos (identificación de la postura o planteamiento teórico del autor con un 37.5% y la elaboración de un análisis crítico del texto en un 33.9%).

Las tareas reportadas por los estudiantes, como realizadas de manera propia, se asemejan con las mencionadas como sugeridas por los docentes. En el caso de las más frecuentes se identificaron tres de ellas correspondientes con aspectos de una comprensión global de la lectura, éstas son: identificación de las ideas principales del texto (57.1%), subrayar textos (39.3%) y tomar notas/apuntes de los textos (37.5%). Mientras tanto las poco frecuentes resultaron ser tareas con alta promoción para un aprendizaje constructivo, tales como la lectura para exponer en clase (55.4%), hacer un mapa conceptual o diagrama de los textos leídos (39.3%) y la identificación de la postura o planteamiento teórico del autor (35.7%) (Ver gráfica 11).

Para el caso de los estudiantes de la Facultad de Psicología, las actividades que con mayor frecuencia les sugieren sus profesores mantienen relación con aspectos de una comprensión global del texto (identificar las ideas principales del texto en un 56.4%) y lectura elaborativa (leer para discutir/comentar en clase en un 60%). Sin embargo, a diferencia de los estudiantes de CCH, aquéllos mencionan recibir sugerencias de actividades que promueven la lectura crítica de los textos (hacer un análisis crítico del texto en un 38.2%).



Gráfica 11. Actividades de lectura en el CCH.



Gráfica 12. Actividades de lectura en estudiantes de Psicología.

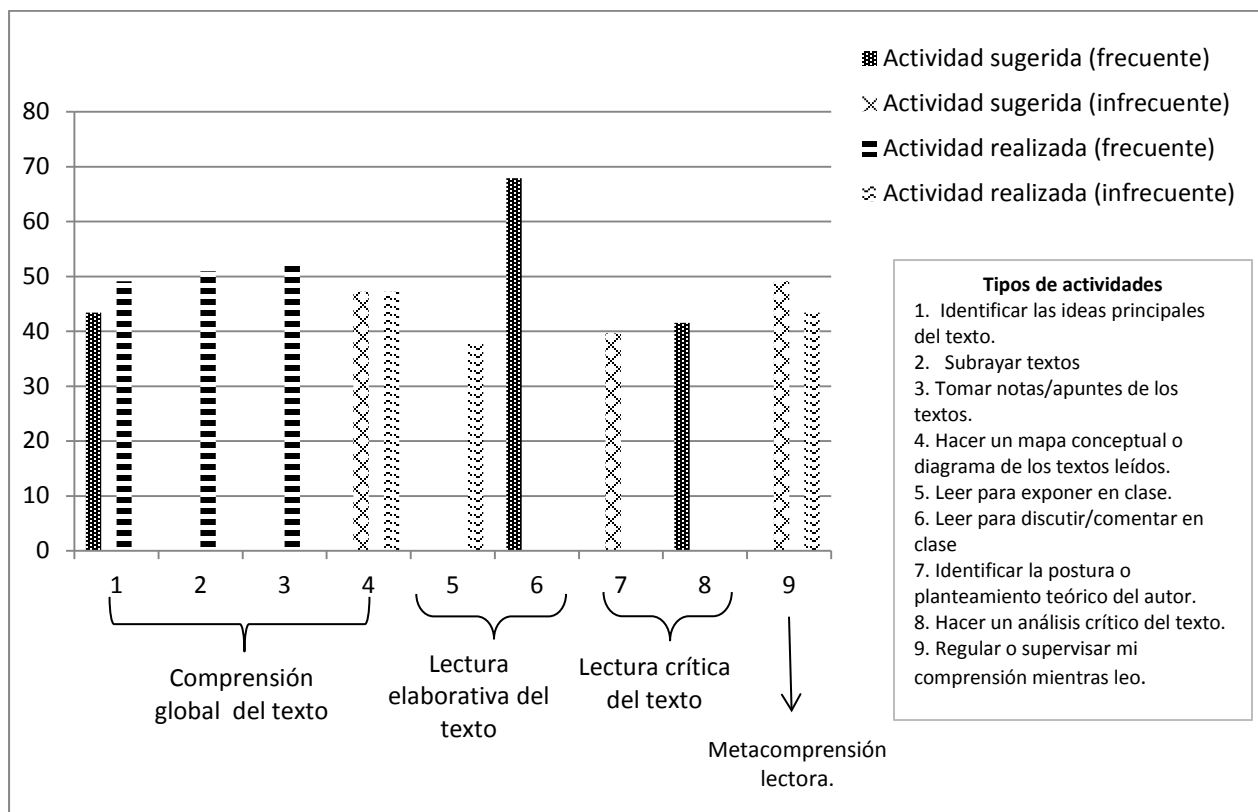
En cuanto a las tareas que reportan realizar se observa similitud en procesos globales y de lectura elaborativa. Difieren al señalar como actividades infrecuentes, tareas relacionadas con una lectura crítica de los textos como la identificación de la postura o planteamiento teórico del autor (41.8%) y con aspectos relacionados con la metacompreensión lectora tales como la regulación o supervisión de la comprensión mientras se lee (ver gráfica 12.)

Respecto a los estudiantes de Derecho, se logra identificar semejanzas con los estudiantes de Psicología, en el tipo de tareas que les sugieren realizar. Entre las más frecuentes mencionaron las siguientes: leer para discutir/comentar en clase (67.9%), identificar las ideas principales del texto (43.4%); y hacer un análisis crítico del texto (41.5%). Como bien se puede observar se mantienen aquellas con un carácter global y de lectura elaborativa, aunque se les induce a tener un papel activo en su lectura al proponer realizar análisis críticos de los textos.

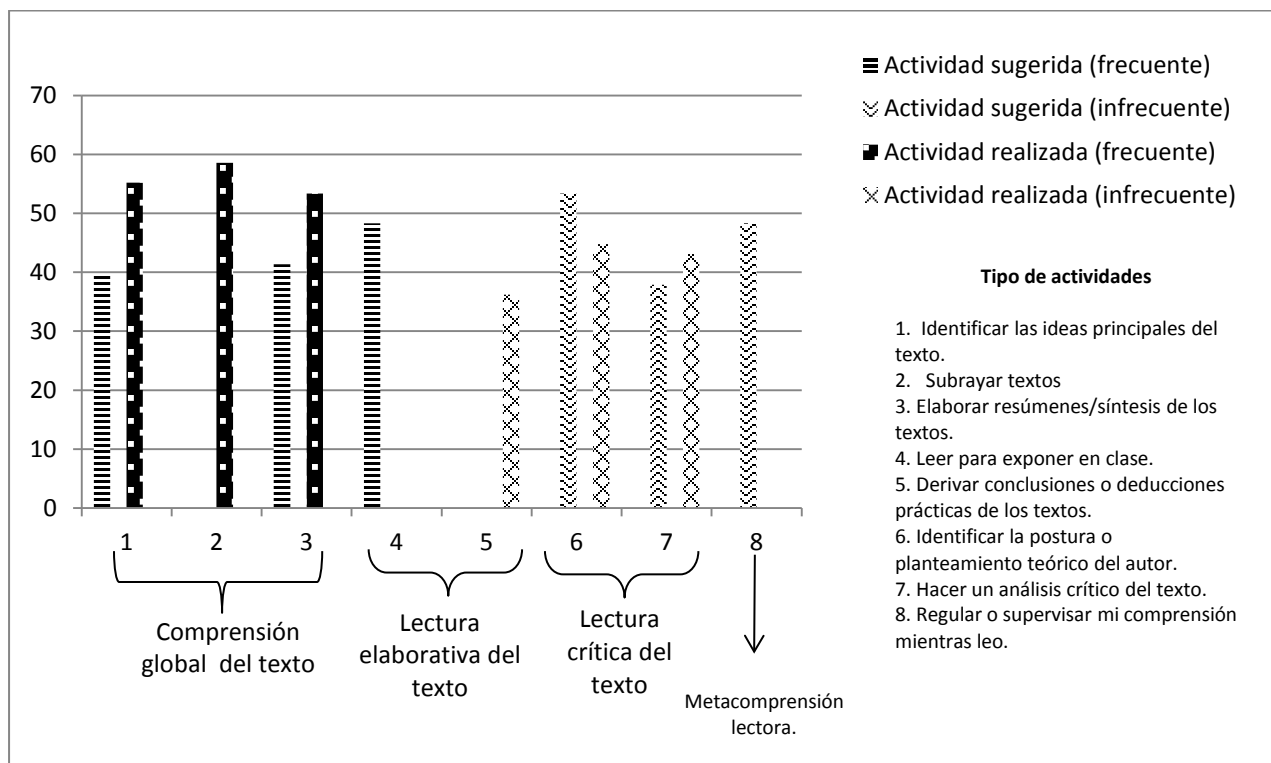
Entre las más infrecuentes se encontró el regular o supervisar su comprensión mientras leen (49.1%), hacer un mapa conceptual o diagrama de los textos leídos (47.2%), y la identificación de la postura o planteamiento teórico del autor (39.6%).

Aquellas que indicaron realizar durante sus lectura son: tomar notas/apuntes de los textos (52.8%), subrayar textos (50.9%) e identificar las ideas principales del texto (49.1%). Y entres las poco frecuentes se encuentran: hacer un mapa conceptual o diagrama de los textos leídos (47.2%), regular o supervisar su comprensión mientras leen (43.4%) y leer para exponer en clase (37.7%) (Ver gráfica 13).

De los resultados obtenidos hasta el momento, las actividades de lectura parecen semejantes de una carrera académica a otra. Sin embargo en el caso de los estudiantes de odontología es mayor la diferencia en el tipo de actividades que llevan a cabo cuando leen un texto. Esto se debe principalmente a las exigencias que se les impone en el perfil de estudiantes, el cual requiere el uso de los textos para obtener métodos que puedan llevarlos directamente a la práctica permitiéndoles ayudar a un determinado paciente con una problemática en particular.



Gráfica 13. Actividades de lectura en estudiantes de Derecho.



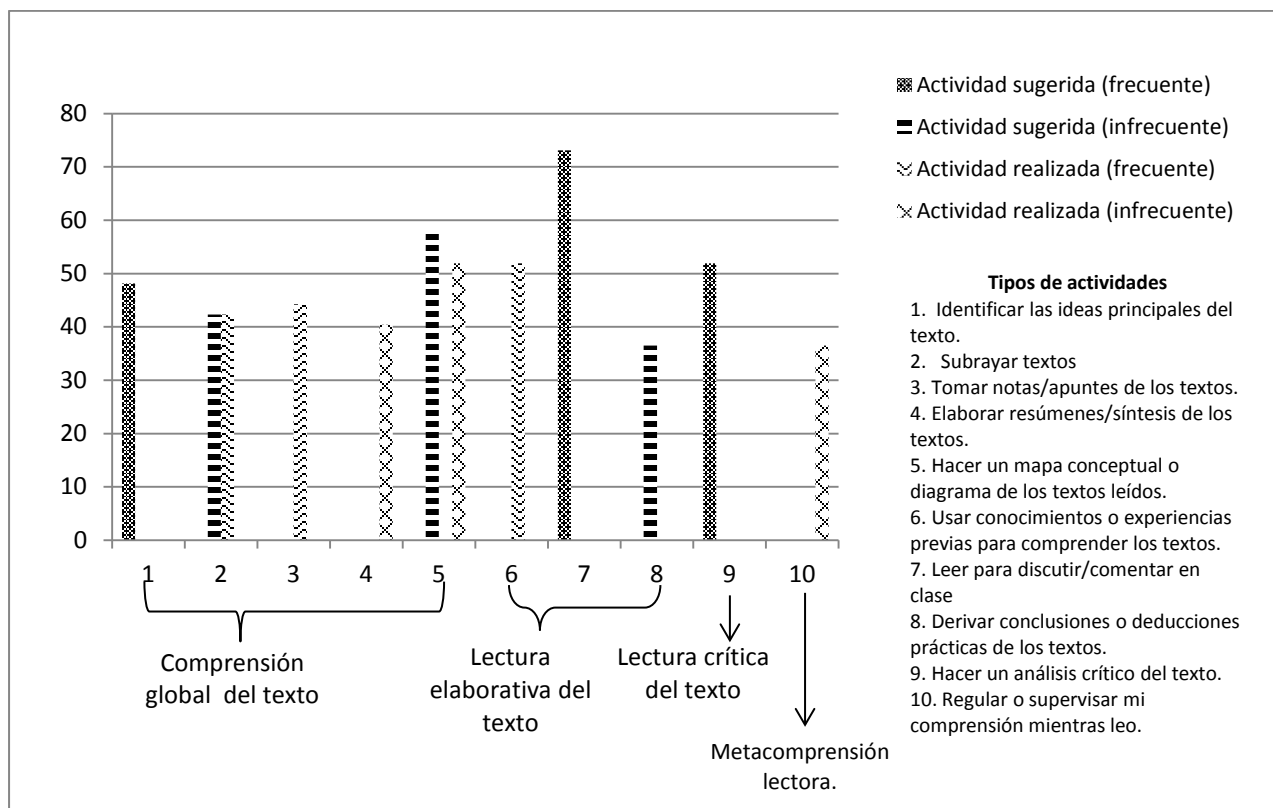
Gráfica 14. Actividades de lectura en estudiantes de Odontología.

Las actividades que comúnmente les son sugeridas consisten en comprender e identificar las ideas más globales del texto para elaborar resúmenes/síntesis de los textos y así exponer en clase el contenido leído. Esto permite suponer que los estudiantes de Odontología no llevan a cabo procesos de una lectura crítica o de metacompreensión lectora. Por lo tanto sus tareas de lectura se limitan a subrayar textos (58.6%), identificar las ideas principales del texto (55.2%), y elaborar resúmenes/síntesis de los textos (53.4%) (Ver gráfica 14).

En el caso de los estudiantes de Letras Hispánicas, se reportaron como actividades sugeridas, la lectura para discutir/comentar en clase (73.1%), hacer un análisis crítico del texto (51.9%) y la identificación de las ideas principales del texto (48.1%). Mientras que aquellas consideradas como infrecuentes fueron la elaboración de mapas conceptuales o diagramas de los textos leídos (57.7%), subrayar textos (42.3%), leer para exponer en clase y derivar conclusiones o deducciones prácticas de los textos (36.5%).

Entre las actividades realizadas reportaron usar conocimientos o experiencias previas para comprender los textos (51.9%), tomar notas/apuntes de los textos (44.2%) y subrayar textos (42.3%). Siendo las infrecuentes hacer un mapa conceptual o diagrama de los textos leídos (51.9%), elaborar resúmenes/síntesis de los textos (40.4%) y regular o supervisar su comprensión mientras leen (36.5%) (Ver gráfica 15).

A partir de las gráficas podemos concluir que cada comunidad académica se diferencia por el tipo de actividades de lectura que realizan. Éstas suelen ser diferentes principalmente por los objetivos que orientan el quehacer de los profesionales en el área de conocimiento en la que se encuentran así como del perfil del estudiante que exige la institución educativa. Y que así mismo se encuentran totalmente relacionados con el tipo de textos que utilizan para la adquisición de conocimientos y su difusión, en dependencia del contexto particular de dicha comunidad académica.



Gráfica 15. Actividades de lectura en estudiantes de Letras Hispánicas.

Los estudiantes de CCH, Derecho y Odontología se caracterizan por llevar a cabo actividades de lectura relacionadas a un nivel instrumental, es decir, se busca leer para aprender, estudiar y obtener información de los textos a partir de la identificación de ideas principales y la toma de notas y apuntes. Mientras que en estudiantes de Psicología y letras Hispánicas se muestra un mayor involucramiento en actividades a un nivel epistémico, en el cual la lectura se utiliza como una herramienta de análisis y crítica de los textos.

4.5. Dificultades principales en la comprensión de textos

Con respecto a la sección tres correspondiente a las dificultades en la comprensión de textos, los alumnos encuestados indicaron de una lista de 10 actividades aquellas que les representan poca dificultad o mucha dificultad. En las actividades relacionadas a una comprensión global del texto, los participantes de las cinco comunidades coinciden al señalar dos de ellas: a) comprensión del vocabulario científico utilizado; y b)

identificación de la estructura y organización del texto de forma global (61.4% para los del CCH, 54.5% para los de Psicología y 68.4% para los de Odontología).

Tabla 3. Principales dificultades de lectura reportadas por los alumnos

Tareas de lectura	CCH	Psicología	Derecho	Odontología	Letras hispánicas
<i>Procesos de comprensión de carácter global del texto</i>					
1. Comprender el vocabulario científico utilizado.	54.3%*	50.9%	56.6%*	43.8%*	57.6%*
2. Identificar las ideas principales de los textos.	5.2 %	10.7%	5.6%	5.2%	5.7%
3. Establecer una adecuada comprensión global del texto.	29.8%	34.5%	32%	29.8%	36.5%
4. Identificar la estructura y organización del texto de forma global.	61.4%*	54.5%*	50.9%	68.4%*	30.7%
<i>Procesos relacionados con una lectura elaborativa del texto.</i>					
5. Usar conocimientos previos para comprender los textos.	8.7%	10.7%	18.8%	15.7%	3.8%
6. Derivar conclusiones o deducciones prácticas de los textos.	17.5%	40%	18.8%	36.8%	34.6%
7. Solucionar problemas a partir de los textos.	28%	41.8%	39.6%	28%	51.9%*
<i>Procesos relacionados con una lectura crítica del texto.</i>					
8. Identificar la postura o planteamiento teórico o metodológico del autor.	68.4%*	67.2%*	66%*	73.6%*	51.9%*
9. Hacer un análisis crítico del texto.	42.1%	56.3%*	28.3%	43.8%*	46.1%*
<i>Proceso relacionado con la metacompreensión lectora</i>					
10. Regular o supervisar mi comprensión mientras leo.	50.8%	56.3%*	52.8%*	33.3%	36.5%

En aspectos relacionados con una lectura elaborativa del texto resulta interesante que son los alumnos de letras hispánicas quienes reportan tener mayor dificultad en la solución de problemas a partir de los textos (51.9%). Es probable que esta situación se relacione con el tipo de prácticas discursivas de la comunidad estudiada, donde la lectura que se hace no tiene una función instrumental con fines prácticos.

Mientras tanto en actividades relacionadas con una comprensión reflexiva o crítica del texto, nuevamente los cinco grupos de investigación coinciden al indicar que tienen dificultad al identificar la postura o planteamiento teórico o metodológico del autor. Y tres de ellos al hacer un análisis crítico del texto (Psicología 56.3%, Odontología 43.8% y Letras hispánicas 46.1%). Por último fueron los estudiantes de Psicología (56.3%) y de Derecho (52.8%) quienes indicaron tener mayor dificultad al regular o supervisar su comprensión mientras leen.

Por el momento se puede concluir que las dificultades de los estudiantes de las comunidades académicas estudiadas son semejantes ya que la variación entre grupos es muy pequeña. Esto nos permite indicar la necesidad de apoyo docente o de expertos en actividades curriculares o extracurriculares en cada uno de los niveles de lectura analizados.

4.6. Enseñanza de habilidades de lectura

En relación a los aspectos de enseñanza que imparten los docentes como apoyo para la comprensión de los textos por parte de los alumnos, las cinco comunidades académicas mencionan recibir mayor ayuda en cuestiones relacionadas con aspectos más simples como la identificación de conceptos o ideas principales, además de la identificación del tema central de los textos (ver tabla 4). Mientras tanto se observa que hay menos atención por parte de los docentes en la enseñanza de aspectos más complejos que permiten una lectura crítica, la contextualización del texto y el uso de estrategias que ayuden en la construcción de una representación global del mismo. En el caso de los estudiantes de bachillerato, estos indicaron los siguientes aspectos como los menos apoyados por sus profesores: contextualización técnica del texto y el autor revisado en clase (49.1%), identificación de la organización o estructura del texto para

comprenderlo (47.3%), hacer un análisis de la postura del autor y una lectura crítica de los textos (50.8%).

De igual forma, los estudiantes de Psicología y Odontología coinciden con alumnos de bachillerato al mencionar recibir poco apoyo en la identificación de la organización y estructura del texto, así como en el análisis de la postura del autor y al realizar una lectura crítica del texto. Sin embargo agregan la necesidad de ayuda en lo referente al uso de estrategias tales como la elaboración de resúmenes gráficos y resúmenes escritos.

Tabla 4. Principales ayudas de los docentes en actividades reportadas para enseñanza de habilidades de lectura.

Aspectos que enseñan o apoyan los docentes para la comprensión de los textos	CCH			Psicología			Derecho		
	Mucha ayuda	Poca ayuda	Ninguna ayuda	Mucha ayuda	Poca ayuda	Ninguna ayuda	Mucha ayuda	Poca ayuda	Ninguna ayuda
<i>Aspectos relacionados con una comprensión superficial de texto</i>									
1. Identificación de conceptos o ideas principales.	63.1%*	31.5%	5.2%	65.4%*	30.9%	3.6%	79.2%*	18.8%	1.8%
2. Identificación del tema central de los textos.	63.1%*	28%	8.7%	65.4%*	27.2%	7.2%	81.1%*	15%	3.7%
3. Hacer notas o subrayados de los textos.	43.8%*	26.3%	22.8%	32.7%*	25.4%	41.8%*	52.8%	22.4%	24.5%
<i>Aspectos relacionados con una comprensión profunda del texto</i>									
4. Elaboración de resúmenes escritos.	49.1%*	35%	15.7%	30.9%	50.9%*	18.1%	35.8%	49%	15%
5. Elaboración de resúmenes gráficos (mapas conceptuales).	49.1%	26.3%	24.5%	30.9%	52.7%*	16.3%	28.3%	58.4%*	13.2%
6. Identificación de la organización o estructura del texto para comprenderlo.	36.8%	47.3%*	15.7%	16.3%	54.5%*	29%	30.1%	56.6%*	13.2%
<i>Aspectos relacionados con una lectura crítica</i>									
7. Contextualización técnica del texto y el autor revisado en clase.	26.3%	49.1%*	24.5%	32.7%*	41.8%	25.4%	28.3%	54.7%*	16.9%
8. Hacer un análisis de la postura del autor.	21%	50.8%*	28	29%	52.7%*	18.1%	45.2%	49%	5.6%
9. Hacer una lectura crítica de los textos.	38.5%	50.8%*	10.5%	32.7%*	54.5%*	12.7%	62.2%*	32%	5.6%

Tabla 4. Principales ayudas de los docentes en actividades reportadas para enseñanza de habilidades de lectura. (Continuación)

Aspectos que enseñan o apoyan los docentes para la comprensión de los textos	Odontología			Letras Hispánicas		
	Mucha ayuda	Poca ayuda	Ninguna ayuda	Mucha ayuda	Poca ayuda	Ninguna ayuda
<i>Aspectos relacionados con una comprensión superficial de texto</i>						
1. Identificación de conceptos o ideas principales.	47.3%*	43.8%	8.7%	86.5%*	13.4%	0
2. Identificación del tema central de los textos.	54.3%*	36.8%	8.7%	92.3%*	7.6%	0
3. Hacer notas o subrayados de los textos.	57.8%*	26.3%	15.7%	19.2%	46.1%*	34.6%*
<i>Aspectos relacionados con una comprensión profunda del texto</i>						
4. Elaboración de resúmenes escritos.	47.3%*	38.5%	14%	28.8%	32.6%*	38.4%*
5. Elaboración de resúmenes gráficos (mapas conceptuales).	43.8%	47.3%*	8.7%	17.3%	57.6%*	25%
6. Identificación de la organización o estructura del texto para comprenderlo.	15.7%	54.3%*	29.8%	75%	25%	0
<i>Aspectos relacionados con una lectura crítica</i>						
7. Contextualización técnica del texto y el autor revisado en clase.	19.2%	63.1%*	17.5%	80.7%	15.3%	3.8%
8. Hacer un análisis de la postura del autor.	10.5%	43.8%	45.6%*	69.2%	28.8%	1.9%
9. Hacer una lectura crítica de los textos.	29.8%	47.3%*	22.8%	84.6%*	13.4%	1.9%

En contraposición a las dos comunidades mencionadas, los alumnos de Derecho (62.2%) y Letras Hispánicas (84.6%) indicaron recibir mayor apoyo de los docentes al hacer una lectura crítica de los textos. Sin embargo logran coincidir en la necesidad de apoyo en aspectos referentes a la elaboración de resúmenes gráficos y escritos.

Cabe resaltar que los alumnos de CCH (43.8%), Psicología (32.7%), Derecho (52.8%) y Odontología (57.8%) indican recibir mucha ayuda al hacer notas o subrayados de los textos, contrario a los alumnos de Letras hispánicas, quienes casi no reciben apoyo en este aspecto.

Se concluye que el tipo de ayudas que mencionan los estudiantes recibir por parte de sus docentes se asemejan en gran medida al tipo de actividades que indicaron realizar

en cada una de sus comunidades académicas. Se observó que aquellas habilidades de lectura que permanecen como necesarias para la actividad académica del alumno, corresponden a aspectos relacionados con una comprensión superficial de los textos, tales como la identificación de conceptos o ideas principales y la identificación del tema central de los textos. Otras más nos permiten identificar comunidades, tales como Derecho y Letras Hispánicas, en las que se apoya la actividad crítica ante los textos, mientras que en otras se deja de lado aspectos de una lectura profunda y crítica de los textos como es el caso de los estudiantes de CCH, Psicología y Odontología.

4. 7. Cursos de lectura

Para conocer si las instituciones de las comunidades estudiadas brindan apoyos curriculares o extracurriculares para mejorar las habilidades de lectura de sus estudiantes, tales como talleres o cursos, se les pidió a cada uno de los encuestados responder si asistían o habían asistido a un curso de lectura durante su formación académica, estos fueron los resultados obtenidos.

En cuanto a los cursos o talleres de lectura recibidos por estudiantes de bachillerato y universitarios, hay una diferencia marcada a favor de los segundos, especialmente en alumnos de la carrera de Letras hispánicas. De los pocos alumnos que indicaron haber tomado algún curso sobre lectura, el 82.3% indicó que estos formaban parte del currículo de la carrera, siendo necesarios y en ocasiones obligatorios para cursar las siguientes materias de los semestres.

Tabla 5. Cursos recibidos

Cursos recibidos	CCH	Psicología	Derecho	Odontología	Letras Hispánicas
Sí	10.5%	18.1%	24.5%	14%	32.6%
No	89.4%	81.8%	75.4%	85.9%	67.3%
Curriculares	66.6%	20%	46.1%	62.5%	82.3%
Extracurriculares	33.3%	80%	53.8%	37.5%	17.6%

Los estudiantes de CCH señalaron con un 89.4% que no reciben algún curso de lectura, sin embargo cabe resaltar que aquellos que mencionaron haberlo recibido

(10.5%) indicaban que estos eran curriculares y correspondían a los cursos de Taller de Lectura y Redacción.

En cambio los estudiantes de las carreras de Psicología, Derecho y Odontología respondieron en su mayoría que no reciben cursos y cuando los reciben son extracurriculares y se imparten en otras instituciones o facultades.

Esto indica que los alumnos reciben poco apoyo para la mejora de sus habilidades de lectura y los escasos apoyos que mencionan se restringen a la adquisición de habilidades “necesarias” más no suficientes para su ingreso e involucramiento a un campo de conocimiento específico.

4. 8. Resultados de las entrevistas.

En la siguiente sección se muestran los testimonios de los alumnos entrevistados, estos describen y ejemplifican con mayor detalle las secciones anteriormente revisadas. El análisis que se presenta se hizo a partir de la lectura minuciosa de los protocolos de las entrevistas transcritas de los participantes y es principalmente de tipo cualitativo.

Como se hizo mención en el método de la investigación, la entrevista semi-estructurada está compuesta por varios rubros temáticos: a) importancia y naturaleza de las actividades de lectura, b) sentido de las actividades por aprender, c) tipos de textos que utilizan los alumnos y d) formación adquirida. Es así que a continuación se presenta un análisis de dichos rubros de las entrevistas con la intención de profundizar las prácticas discursivas que describen a las comunidades académicas estudiadas.

4.8.1 Naturaleza de las actividades de lectura

Con esta sección se inicia la entrevista. Consta de cinco preguntas básicas que hacen referencia a la importancia que consideran que tiene la lectura en su comunidad académica, así como el tipo de tareas o actividades de lectura que más realizan.

Para todos los participantes entrevistados la lectura representa una actividad fundamental y básica en su comunidad académica para la adquisición y aprendizaje de conocimientos, en algunos casos la describen como un elemento que caracteriza a un

sistema educativo o como un requisito para el ingreso a una entidad académica especializada. A continuación se presentan algunos comentarios que expresan estas ideas en estudiantes de CCH, Letras Hispánicas, Odontología y Derecho.

Estudiante 1 (CCH): -¿Qué importancia crees que tiene la lectura aquí en el CCH? Es fundamental, de hecho es uno de los criterios no? para este sistema, de entre menos materias pues bueno el alumno se mete más a investigar a leer más. Precisamente ese tiempo se aprovecha y este... aparte como sabemos no todo te lo van a dar los profes ¿no? Entonces también tú tienes que clavarte en un librito y empezar a... aparte también por criterio propio, por aumentar... o sea nunca hace daño leer un libro.

Estudiante 4 (Letras Hispánicas): -¿Qué importancia le das a la lectura aquí en la carrera? Es como, como lo único que hacemos, entonces es como... no sé... se espanta la gente o se burla porque o sea escribimos sobre lo que leemos y leemos sobre lo que escribimos ¿no? Y entre eso aprendemos lingüística y latín pero... o sea sin leer no hay carrera.

Estudiante 5 (Odontología): -¿Qué importancia consideras que tiene la lectura aquí en la carrera de odontología? Pues yo creo que es básico porque muchas veces hay cosas que un profesor no te va a poder decir y en cambio si vas a un libro lo puedes encontrar y... pues es básico leer.

Estudiante 7 (Derecho): - ¿Qué importancia crees que tiene la lectura aquí en la facultad de derecho? Bueno pues es como básico, el que no sabe leer o el que no lee la verdad es que no aprendes nada en esta carrera.

Sin embargo fue posible identificar diferencias con los estudiantes entrevistados de la carrera de Psicología, quienes mencionan que no solo es importante la lectura sino la comprensión de lo que se lee para entender la literatura que se les va presentando y así utilizar aquello que se construyó y transformo para aplicarlo a una situación práctica.

Estudiante 10 (Psicología): -¿Qué importancia crees que tiene la lectura aquí en la facultad de psicología? Pues demasiada, porque si no lees lo que... y no comprendes lo que se nos está dando de literatura pues no lo vamos a procesar y poderlo llevar a cabo, o sea solo nos vamos a quedar con la información pero no vas a saber transformarla para llevarla a cabo.

Al cuestionarles sobre el tipo de lectura que acostumbran realizar, en su mayoría distinguieron que la mayor parte de su tiempo lo pasan leyendo textos académicos totalmente relacionados con las asignaturas que se encuentran cursando. Sobre todo los estudiantes universitarios indicaron que antes leían con frecuencia otro tipo géneros como la narrativa o poesía, sin embargo su inmersión en una comunidad académica, les exige la lectura de otro tipo de géneros más especializados en su campo de conocimientos y cuyo lenguaje es más sofisticado.

Cuando se les cuestionó sobre lo que más llama su atención durante la lectura que realizan, se encontró que en su mayoría mencionan el cómo la nueva información que adquieren pueden relacionarla con experiencias que ya han tenido y que pueden apoyarles en su práctica profesional.

Estudiante 6 (Odontología): Cuando lees un texto académico de la carrera ¿qué es lo que más llama tu atención? Pues poder relacionarlo con experiencias que ya he tenido en clínica. Por ejemplo o sea en un principio pues a lo mejor lees algo, en un principio de la carrera digamos y no te suena como que tan familiar porque no has tenido la oportunidad pues de estar como tanto tiempo frente a un paciente o de tener como... pues ver como diferentes pues bocas y situaciones. Pero llega un momento en el que ya hay situaciones que se mencionan en los libros, a lo mejor no exactamente igual pero ya muy parecidas a un problema con el que ya te has topado... y pues ya ahí poder conjuntar como el conocimiento que ya tienes como lo que te está diciendo el autor de ese libro o de esa técnica en especial y pues llevarlo a la práctica también tú de la forma que piensas que es la más adecuada.

En algunos otros casos se mencionó que lo que más llama la atención de los lectores es la posibilidad de interactuar con el autor al tratar de establecer un diálogo entre aquello que este quiso expresar en el texto para así contrastarlo con aquello que el lector cree, es decir mantener un actividad crítica sobre lo que el lector puede o no estar de acuerdo y que es mencionado en el texto.

Estudiante 2 (CCH): Cuándo lees ¿Qué es lo que más llama tu atención? Lo que más llama... bueno al terminar una lectura... para bien o para mal... ciertos renglones por así decirlo, del autor, es como si yo me pusiese a platicar con el autor porque hay cosas que no me parecen hay cosas que sí...pero no de esa forma y... eso es lo que me gusta, tratar de analizar lo que el autor quiso decir.

Con este tipo de comentarios por parte de los alumnos parece reforzarse los resultados obtenidos sobre el tipo de creencia predominante de lectura en las comunidades estudiadas. Se observa que los estudiantes tienen un papel activo durante su lectura, en donde no solo reciben información, sino también consideran importante el uso de lo que ya se conoce para establecer relaciones y así construir el conocimiento que les apoye en su práctica.

Respecto al tipo de actividades reportadas se encontraron semejanzas entre los grupos, principalmente en tareas relacionadas a la identificación de la idea central de un texto y la elaboración de resúmenes, reseñas o mapas conceptuales que les permitan comprender aquello que se explica en los textos consultados.

Estudiante 2 (CCH): -¿Qué tipo de actividades de lectura realizan? *Pues es que por lo regular cuando nos dejan leer los maestros no se nos piden reseñas o resumen de algún tema específico o para...comprender la clase, para hacer esquemas, para eso.*

En algunos de los casos se identificó una mayor complejidad en el tipo de actividades, principalmente en estudiantes de Letras Hispánicas y Psicología, donde además de realizar actividades superficiales de lectura, se lee con un propósito ya sea para comentar en clase o desarrollar aquello que se lee.

Estudiante 4 (Letras Hispánicas): -¿Qué tipo de tareas o actividades de lectura realizan aquí en la carrera? *mmm... pues... digamos que prácticamente todos los profesores te dejan leer el texto y la mitad de la clase la dan ellos explicándote el contexto del autor o lo complicado, lo que dice la crítica al respecto y... lo demás es como comentar "bueno tú que viste" "tú que encontraste" y lo vinculan. Entonces no te exigen un método riguroso, quizá uno o dos que te dicen haz tu lectura teórica, esos tienen que ser textos teóricos pesados casi siempre, y haces un mapa mental en el que saques las ideas principales y las desarrollas y me lo entregas. Pero por general es como comentar el texto.*

Estudiante 9 (Psicología): -¿Cuáles son las tareas o actividades de lectura que más realizas aquí en la facultad? ¿Cómo? -Por ejemplo cuando lees ¿realizas algún resumen, si subrayas, si haces esquemas? *Subrayo y... a partir de subrayar saco este mis deducciones pues si sería una breve sinopsis mía pero ay se me fue la palabra, paráfrasis, eso es lo que hago, subrayo, leo, entiendo, hago paráfrasis de lo que acabo, bueno lo vuelvo a releer haciendo la paráfrasis y ya. Dependiendo de qué tipo de tareas sean y de cuales me pidan, si van a ser exposiciones procuro*

hacer esquemas y poner palabras claves, si va a ser un ensayo es lo que se hace justamente, paráfrasis y opinión ¿no? Entonces por lo regular casi siempre hago paráfrasis y subrayado.

4.8.2 Sentido de las actividades por aprender

Este rubro se compuso de tres preguntas cuya eje temático se enfocó en el tipo de actividades que los profesores les dejan a los alumnos, y la opinión que tiene éstos respecto a dichas actividades para su aprendizaje. Así mismo de la forma en que los profesores evalúan la lectura que realizan los estudiantes de los textos que se consultan para las clases.

Las actividades que comúnmente piden los profesores consisten en elaborar un documento escrito del texto consultado, como el resumen, reseña, comentario o un ensayo. La complejidad parece aumentar respecto a la comunidad académica en la que se elabora.

Estudiante 1 (CCH). -¿Cuáles son las actividades de lectura que te dejan hacer tus profesores? Básicamente reseña, resumen, comentario, reflexión... es lo que más se pide en general.

Estudiante 4 (Letras Hispánicas): -¿Qué actividades son las que les piden sus profesores, cuáles son las que les dejan más? Hay maestros que te hacen examen, se centran en un aspecto y te... a partir de la crítica o la teoría te piden que lo desarrolles; por ejemplo, el narrador o la concepción espacial, la distribución. Hay otros que te piden, como para evaluarte y para saber que tanto leíste y que eres capaz de trabajar te piden un ensayo final; lo mismo, tomas un texto, tomas una fuente crítica como de unas 5 o 6 fuentes digamos respetables y este... y a partir de ahí tienes una hipótesis, por ejemplo yo digo que el narrador del cuento de roba bastos es un narrador que se quiere hacer pasar por popular pero en realidad es moderno. Entonces para apoyar mi tesis tengo que buscar qué es el narrador, qué es lo moderno, lo clásico y ya si la tesis está bien argumentada y eso mi trabajo tiene diez, si está mal argumentado o redactado entonces repruebo.

Estudiante 9 (Psicología): -¿Cuáles son las actividades de lectura que te dejan tus profesores? Por lo regular son ensayos, resúmenes y...nada más, e análisis. En los primeros semestres si nos dejaban más como ensayos y resúmenes ¿no? Bueno hacíamos más resúmenes porque solo habíamos, si acaso se copiaba o bueno nada más. Ensayos si te los siguen dejando, hasta el momento, pero por lo regular, al menos con la mayoría de mis profesores, la mayoría son análisis de la pura

lectura ¿no? Entonces tienes que tener una buena comprensión de la lectura para poder participar y poder hacer la clase.

Sin embargo en el caso de los estudiantes de Odontología es mayor la diferencia en el tipo de actividades que llevan a cabo cuando leen un texto, sobre todo por los objetivos que se tienen por año en la carrera. Ejemplo de esto es el testimonio de uno de los alumnos, quien respondió lo siguiente:

Estudiante 6 (Odontología): *-¿Qué tipo de actividades les dejan hacer los maestros cuando les piden una lectura? mmm... bueno en tercero y cuarto año este yo siento que ya casi no pasa eso salvo que algún maestro nos pida, por ejemplo leer artículos, cosas así; lo que pasa es que los primeros dos años de la carrera son más teóricos que clínicos entonces pues en las partes teóricas algunos maestros nos piden resolver las guías que vienen así tal cual en la página de la facultad y entonces ahí te dicen pues bibliografía recomendadas, pues tales ¿no? Entonces en algunos, por ejemplo en algunas materias me acuerdo que me llego a tocar, te decían pues lee el capítulo tal de tal libro, de tal autor y tal edición ¿no? De tal año, lo que sea y así, en base a eso pues contesta las siguientes preguntas entonces pues a lo mejor tenías que, no sé, sacar las ideas principales, o hacer como un mapa conceptual o alguna especie de cuadro este...pues si para organizar información y eso. Y ahorita pues por ejemplo hace poquito hicimos un trabajo que había que este...tomar como una, escoger una técnica de un proceso que se llama diafanización de dientes, es para transparentarlos y ver como para el sistema de conductos no? que hay como por dentro; entonces teníamos que buscar muchos artículos en inglés y traducirlos ¿no? y luego como que el resumen del artículo también traducirlo y como que... hacer como otro resumen pero ya así en base a lo que tú piensas ¿no? O sea o lo que tu entendiste del texto por ejemplo, este y pues no sé cosas así, a lo mejor a veces nos piden como que leamos este como se dice artículos de un cierto tema y a lo mejor para en clase pues exponerlos o discutirlos ahí entre todos.*

Las actividades consideradas como más valiosas para el aprendizaje son aquellas en las que el lector puede reflexionar y opinar sobre el texto leído.

Estudiante 1 (CCH): *-De estas actividades que te dejan hacer tus profesores ¿Cuáles consideras más valiosas para tu aprendizaje? De las más valiosas creo que las reflexiones, precisamente porque es esto de agarrar lo que dice el autor y entonces ahora si tú dices ahora me ayudo en este sentido o a lo mejor me dijo algo que yo desconocía, me hizo pensar acerca de otras cosas ¿no? Pienso que la reflexión es lo mejor, más que el comentario de me gusto o no me gustó pues*

porque eso como que no tiene tanta validez ¿no? Yo creo que la reflexión es de la mejor.

Estudiante 9 (Psicología): *-¿Cuáles consideras más valiosas para tu aprendizaje? El análisis porque...en principio porque se nota bueno se ve si cumpliste o no con la tarea, si te intereso el tema y porque haces o bueno tienes diferentes puntos de comparación tanto de tus compañeros como de los profesores ¿no? Entonces empiezas a platicar o a comentar algo acerca de la lectura o de lo que te hayan dejado y pues son diferentes puntos de vista que probablemente llegan a lo mismo o probablemente no, hay otros que no que siempre difieren mucho, entonces sí no sé de eso aprendes ¿no? Además de que no es lo mismo escribirlo, tal vez citar unas cosas, que hablarlo y explicarlo ¿no? Porque eso implica otro nivel más cognitivo y es diferente, entonces no es lo mismo estar escribiéndolo y haber de donde lo saque, de donde copie las ideas y todo ¿no? Si no más bien es tú generas tu propia discusión. Eso y los esquemas, yo también los considero muy importantes ¿no? Te resumen muchísimo la información y te ayudan a localizarla más fácil.*

Contrario al resumen que fue valorado como el menos valioso para el aprendizaje.

Estudiante 7 (Derecho): *-¿Y las que consideres como menos valiosas? El resumen por ejemplo, siento que es solo es como que agarrar el libro y hacerlo más chiquito.*

Sobre la forma en que los profesores evalúan la lectura, algunos estudiantes no tienen claro la forma en que se evalúa la lectura algunos suponen que ésta evaluación empieza en el momento en que se participa en clase y se comenta acerca de un tema.

Estudiante 10 (Psicología): *-¿Cómo hacen tus profesores para evaluar la lectura que realizas? Buen punto. Participación...e interés en la clase y en el tema*

Otros como es el caso de un estudiante de Letras Hispánicas mencionan que son los ensayos o los exámenes las primeras opciones de evaluación.

4.8.3. Tipos de textos

En esta sección se les cuestionó sobre el tipo de textos que utilizan y si alguno de ellos se les dificultan más que otros. En el caso de los estudiantes de CCH, el tipo de textos varía dependiendo de la materia.

Estudiante 1 (CCH): - ¿Para aprender o estudiar, qué tipo de textos son los que utilizas? Igual depende de la materia, si es una materia de las ciencias pues entonces un libro, alguna revista científica este... cosas por el estilo ¿no? Ya si es este... no sé algo más social pues incluso hasta un periódico ¿no? Cuando se ve esto de la parte de la publicidad, las notas, todo esto entonces también depende mucho de lo que se va a tratar es como que la fuente que tomas.

De igual forma, para los estudiantes universitarios, existen diferencias en el tipo de textos que utilizan; esto se debe primeramente a los géneros discursivos que predominan en cada comunidad académica.

Estudiante 7 (Derecho): -¿Cuáles son los tipos de textos que más lees aquí en la carrera? Pues de todo, lo que venga directamente de la materia, ya directamente de derecho; que ya sean códigos, libros, enciclopedia, diccionarios jurídicos, sentencias.

Estudiante 3 (Letras Hispánicas): - -¿Cuáles son los tipos de textos que más lees aquí en la carrera? Definitivamente son novela, poesía, cuento, así es lo más. En cuanto a cantidad... de volumen, digamos de números ejemplares.

En relación a los diferentes géneros discursivos, los textos que causan mayor dificultad son aquellos cuyo vocabulario es desconocido o el conocimiento es aún más especializado. Esto ralentiza la actividad lectora pues al ser temas nuevos, se requiere mayor atención del lector. Mientras que los que se les facilitan son textos cuya estructura es más simple, y el contenido es más claro para quien lo lee.

Estudiante 6 (Odontología): - ¿Alguno de estos textos se te dificultan? mmm...pues si algunos como que tienen términos que no conozco...por ejemplo hay veces que me atrevo a leer alguno en inglés, pues si luego traen como que terminologías, terminologías de la carrera. Pues si son muy fáciles de entender ¿no?, pues porque ya te sabes más o menos los nombres y eso pero... luego en inglés las palabras que significan una cosa para ti, es tal cual en el diccionario, llevadas al área odontológica tienen otro significado u otras connotaciones . Entonces eso como que me atora, a veces. Y pues ya, salvo que sean textos así muy especializados que de plano no sabes ni de lo que hablan tienes que irte más atrás y más atrás para ver.

Estudiante 8 (Derecho): - De los textos que más se te facilitan en la carrera ¿Cuáles son? *Bueno a mí los que...más se me facilitan son los de derecho civil y los de derecho individual y de trabajo, esos son muy claros, bueno aparte también dependiendo del autor porque...hay libros, por ejemplo, de que te echan todo el choro y en esencia nada más son dos o tres párrafos y hay otros libros que te lo dicen te lo explican así con peritas y manzanitas y te lo dicen en esencia o sea también luego hay que saber elegir qué libro y... si quieres ampliar más el tema. Podríamos decir que los que más se me facilitan son los que son más concisos en lo que dicen.*

4.8.4. Formación adquirida.

En este último rubro de la entrevista se les cuestionó a los estudiantes sobre qué tanto han recibido apoyo de los docentes para la enseñanza de cómo leer libros especializados. Así mismo se les pregunto si sabían de la existencia de cursos diseñados especialmente para ayudarles a mejorar sus habilidades de lectura. Por último se les pidió indicaran qué les gustaría aprender para mejorar sus habilidades de lectura y qué aspectos de los que ya poseen, consideraban debían mejorar para leer los textos que les dejan en las instituciones educativas.

Los estudiantes de CCH, Psicología, Derecho y Odontología, al ser cuestionados sobre que tanto les han enseñado sobre cómo leer los textos que les dejan, señalaron no haber recibido algún apoyo.

Estudiante 1 (CCH): -¿Qué tanto te enseñaron o te han enseñado en el CCH sobre como leer los textos que te dejan? *Bueno ahí si básicamente no hay como una formación de parte de como debiera ser una buena lectura, yo creo que ahí sí ha sido más como que cada quien como le entienda y si le entendiste bien*

En contraste los estudiantes de Letras indicaron recibir consejos tales como la identificación de ciertos patrones que guían su lectura.

Estudiante 3 (Letras Hispánicas): -¿Aquí en la carrera qué tanto te enseñaron o te han enseñado sobre como leer los textos que te dejan? *Sí, no te dan como un manual así mira debes hacer esto y esto sino con la misma clase te van dando pautas para que tú puedas leer por tu cuenta y poder dar una... un comentario acerca de lo que has leído, entonces es tanto por la experiencia no tanto por un manual.*

Estudiante 4 (Letras Hispánicas): - ¿Qué tanto te enseñaron o te han enseñado, en la carrera de letras, sobre como leer este tipo de textos que te dejan? *Lo que te dicen de entrada y todos son muy conscientes de que si bien todos los que entramos nos gusta leer no todos hemos leído lo mismo ¿no? Yo, por ejemplo, lo que leí en el CCH fue por mi cuenta, los maestros eran como bastante irresponsables y hay gente que viene de otras escuelas, hay gente que viene de la Salle y todo esto que los primero textos ya te los conoce ¿no? Entonces tomando en cuenta eso te dan como paciencia, pero herramientas pues te dicen ve al texto y léelo, no te dan como tips o claves. Conforme vas avanzado te van diciendo oye tienes que ir detectando ciertos patrones, por ejemplo, cierta ideología, cierta tendencia, cierta corriente pero siempre es con base en la crítica.*

Sobre los cursos o talleres diseñados para ayudarles a mejorar sus habilidades de lectura, solo los estudiantes de Letras Hispánicas mencionaron la existencia de cursos curriculares obligatorios que deben tomar para ingresar a siguientes semestres. Quienes señalaron la existencia de cursos extracurriculares de lectura fueron los alumnos de Psicología e indicaron que están relacionados con la lectura rápida y lectura eficiente.

Estudiante 3 (Letras Hispánicas): - Aquí mismo en la carrera ¿tienen cursos o talleres especialmente diseñados para ayudarles a mejorar sus habilidades de lectura? *Pues hay en hispánicas en otras también debería ser. En el primer año tienes que cursar un taller que te permite ingresar a tercero, sino pasas ese en primero o segundo año no puedes cursar materia del 5° semestre, que es el taller de redacción y comprensión de textos. Entonces quizá sea el único, te digo ahí te enseñan las partes del discurso y cómo argumentar, cómo comprender un texto, e... entonces es el único pero no está enfocado solo en la lectura sino digamos es en la lectura sí, en la manera en la que uno escribe cosas y el entorno de la lectura, o sea se ven problemas relacionados con la lectura.*

En cuanto a lo que les gustaría aprender para mejorar sus habilidades de lectura, coinciden al referirse a la necesidad de ampliar su vocabulario y en la adquisición de habilidades para una lectura rápida.

Estudiante 1 (CCH): - Para mejorar tus habilidades de lectura ¿Qué te gustaría aprender? Es que bueno... considero que para... como mejorar estas habilidades de lectura creo que lo mejor es seguir leyendo. Así como que aprender en cierta forma pues no sé...igual y más vocabulario porque también topamos con palabras que luego desconocemos entonces... si ampliar este vocabulario para poder ya cuando encuentres en un texto ya sepas que es que significa.

Estudiante 4 (Letras Hispánicas): - Para mejorar tus habilidades de lectura ¿Qué te gustaría aprender? *Pues lo que... lo que yo siempre tengo problemas seguramente es el vocabulario entonces lo que hago es... es eso palabra que no entiendes, palabra que vas y consultas como consejo de primaria... E pues no considero que tenga problemas de lectura, bueno a veces leo muy rápido entonces no pongo la atención necesaria pero pues...con poner atención, con releer basta según yo.*

Estudiante 8 (Derecho): - Para mejorar tus habilidades de lectura ¿Qué te gustaría aprender? *Pues primero este...leer más rápido que eso es lo más importante porque aquí lo principal es este leer lo que más puedas y tratar de comprenderlo. O sea es leer rápido para luego no atrasarme, comprender lo que estoy leyendo y analizarlo ya en esencia, ya lo que es en general.*

Por último el aspecto que consideran que deberían mejorar para leer mejor los textos que les dejan, se refiere a reducir el nivel de distracción mientras se lee. Gran parte de los encuestados enfatizaron que en ocasiones les cuesta trabajo concentrarse en el texto debido a agentes distractores tales como el ruido.

Estudiante 4 (Letras Hispánicas): -¿Qué aspectos consideras que podrías mejorar para comprender mejor los textos que lees? *El tiempo y la concentración porque este...luego digo ay si lo leo en el metro. Entonces imagínate con, o sea es imposible a menos que sea una lectura muy muy muy relajada, por ejemplo una novela mexicana, esas facilitas, pero si te quieres poner a leer filosofía en el metro no vas a poder desde porque ya se subieron a recitar poesía o lo que se suban a recitar hasta porque alguien vende dulces y le compras, entonces es como organizar mis tiempos, que no lo hago muy bien y sentarme y voy a leer bien y no voy a hacer otra cosa que no sea leer.*

Estudiante 5 (Odontología): ¿Qué aspectos consideras que deberías mejorar para leer mejor los textos que te dejan aquí en la facultad? *No sé... yo siento que luego...luego cuando leo lo hago con mucho ruido y siento que me distraigo mucho.*

Estudiante 9 (Psicología): -¿Qué aspectos consideras, de los que ya posees, que deberías mejorar tu comprensión de lectura? *En cuanto a la comprensión sería este...menos distractibilidad o sea tener mayor atención a las cosas y tener mayor, si de que no me distraiga con cualquier ruido con, bueno no me sucede tanto así pero hay veces en las que no puedes, cuando hay exceso de ruido o hay cosas que no sé, que te molestan pues si no te puedes concentrar del todo no? Que otra, mayor, tal vez mayor facilidad de síntesis o sea el que no tenga que volver a releer lo que subraye, si no de ay ya paso esto, ser más rápida a la hora de sintetizar o de parafrasear lo que estoy subrayando.*

Capítulo 5. Discusión y conclusiones

En el presente capítulo se muestran las conclusiones, así como la aportación de la investigación realizada para la descripción de las prácticas discursivas de las comunidades disciplinarias estudiadas de educación media y superior. Para ello se hace un breve resumen de los resultados obtenidos en correspondencia con los objetivos y preguntas que orientaron la investigación.

Como se recordará el objetivo de esta consistió en indagar el tipo de creencias de lectura de estudiantes universitarios y preuniversitarios, mediante una estrategia metodológica mixta: encuesta por cuestionario y entrevista semi-estructurada. Su complejidad e importancia radica en su relación con la conceptualización de la comprensión del discurso escrito, con el problema de la construcción del significado a partir de los textos, con la forma de ejercer los procesos de autorregulación lectora y su dimensión epistémica. Como segundo objetivo se buscó estudiar las prácticas relacionadas con la forma de leer en las distintas comunidades académicas.

Por lo que toca a las preguntas de investigación, la primera de ellas consistió en identificar el tipo de creencias que poseen los estudiantes preuniversitarios y de las distintas comunidades académico-disciplinares. Los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de lectura nos indicaron la predominancia de las creencias de transacción en los cinco grupos de investigación. Sin embargo análisis más detallados demostraron que existen grupos (CCH, Odontología y Derecho) donde la concepción transmisional se mantiene con niveles relativamente significativos.

Sobre la segunda pregunta en la que se cuestionaba si existían diferencias de índole cualitativa entre las creencias de lectura de los estudiantes pertenecientes a los grupos de bachillerato y universitarios estudiados, el análisis indicó que la diferencia se encuentra en aspectos relacionados con los procesos de planificación de la lectura y

con la idea de la lectura como un instrumento epistémico que permite pensar, aprender y transformar el conocimiento.

Respecto la pregunta de los tipos de actividades que reportan realizar en sus prácticas educativas, se encontró que estas varían dependiendo el nivel de lectura en el que se desarrolla cada comunidad académica. Esto responde la pregunta de que existen diferencias entre las prácticas de estudiantes de bachillerato y universitarios, mismas que suelen ser distintas dados los objetivos que orientan el quehacer de los profesionales en el área de conocimiento en la que se encuentran.

A continuación se presentan con mayor detalle los hallazgos encontrados, así como la discusión y conclusiones de la investigación realizada.

5.1. Aspectos representacionales de la lectura.

5.1.1. Sobre las creencias transaccionales y transmisionales de la lectura.

Siguiendo los trabajos de Schraw y Brunning (1996) y Schraw (2000) las creencias de lectura afectan el comportamiento de los lectores, constituyendo así un modelo implícito del proceso de lectura que caracteriza la interpretación y respuesta del lector sobre los textos. En este sentido, la adopción de un modelo de transacción afecta la comprensión y apreciación del texto, ya que el lector se involucra en mayor medida generando respuestas más críticas y personales, contrario al uso del de transmisión, que afecta de forma inversa a las dos. Cuando el lector se involucra desde la primer perspectiva, genera respuestas más críticas y personales, sin olvidar la comprensión de las proposiciones importantes del texto.

Los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de lectura indican la predominancia de una concepción transaccional en los cinco grupos de estudio. Esto nos indica que la conceptualización que tienen los alumnos de dichas comunidades académicas va más allá de la creencia de una reproducción fiel y textual de la información que transmite el autor en el texto. Los estudiantes identifican a la lectura como una actividad de interpretación y en algunos casos de construcción personal sobre lo que significa un texto, donde el lector asume una actitud valorativa o crítica

sobre aquello que se dice en los textos y cómo lo dicen sus autores. Por lo que su actividad no solo se reduce a la decodificación y recepción de un mensaje.

Es así que los estudiantes de CCH y Derecho conceptualizan la lectura como una actividad de interpretación en la que influyen elementos del texto y así mismo del lector. Sobre los factores del lector indican que éste tiene una acción continua al experimentar sentimientos y emociones que le apoyan al elaborar juicios o interpretaciones personales sobre lo que escribe el autor de un texto determinado. Sin embargo aún mantienen latente la idea de considerar como principal propósito de la lectura la comprensión del mensaje que intenta transmitir el autor.

Es importante señalar que al inicio de la investigación se supuso que en estudiantes de bachillerato era probable que predominara una creencia de lectura transmisional (Hernández, 2008). Sin embargo los resultados encontrados, además de que fueron obtenidos por otros recursos de investigación, nos permiten identificar que los alumnos de bachillerato comienzan a mostrar una actividad crítica y de reflexión sobre lo que leen.

En el caso de los estudiantes de Odontología, la lectura supone una actividad fundamental para adquirir información de los textos, sin embargo no sólo se limita a ello ya que exige al lector elaborar una interpretación de lo que se lee.

Mientras que los estudiantes de Psicología y Letras Hispánicas consideran que la lectura es una actividad indispensable para su desarrollo profesional. Para estos el lector debe participar continuamente al interactuar con aquello que se menciona en el texto para poder llevar a cabo actividades de análisis, crítica y reflexión sobre lo que en él se expresa, lo cual le permitirá más adelante no sólo la transmisión de aquello que se aprendió sino también le apoyará en su futura práctica docente, en la investigación, o en cualquier otra labor profesional relacionada con la carrera.

El segundo análisis indica diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, primeramente para la escala de transmisión, los estudiantes de CCH, Derecho y Odontología registraron diferencias con estudiantes de Psicología y Letras hispánicas,

esto debido a que aquéllos registraron un mayor puntaje en la escala de transmisión contrario a los alumnos de Psicología y Letras Hispánicas cuyo puntaje en la escala de transmisión es menor. Esto indica que a pesar de predominar una concepción transaccional de la lectura, existen grupos donde la concepción transmisional se mantiene con niveles relativamente significativos, sobre todo en aspectos en los que se enfatiza que lo que significa un texto depende de lo que este transmite, así como al señalar estar de acuerdo en que el principal propósito de la lectura es comprender el mensaje que transmite el autor.

5.1.2. Creencias sobre aspectos relacionados al proceso de planificación de la lectura.

Para construir el significado de un texto, es decir comprenderlo de forma adecuada, el lector debe estar implicado en una serie de procesos específicos de la lectura los cuales pueden ser de carácter local y global. Ante los procesos locales se realizan tres actividades, la primera de ellas es el acceso al significado de las palabras mediante su decodificación; en segundo lugar se da la construcción de ideas o proposiciones a partir de lo que se expone en el texto; por último se crea una relación y articulación entre las ideas globales del texto (Sánchez, 2010). Sin embargo para llevar a cabo estas actividades es importante el proceso de planificación de la lectura, es decir el establecer el o los propósitos que la anteceden. Esta actividad es fundamental porque establece la forma en que el lector se dirige a un texto así como la forma de regular y evaluar el proceso de lectura. Sin embargo, para los alumnos de las comunidades estudiadas, ¿es importante el establecimiento de objetivos que orienten su lectura?

Los resultados obtenidos nos indicaron que existen diferencias de interés entre los estudiantes de las comunidades estudiadas en aquellas creencias relacionadas con este tipo de elementos, especialmente con aquellos que corresponden a la planificación de la lectura, sobre todo en el establecimiento de metas o propósitos de lectura y en la elaboración de una interpretación personal de un texto en base a metas y objetivos propios. Fueron los alumnos de Letras quienes opinaron no estar de acuerdo con afirmaciones correspondientes a estos aspectos, al considerarlos como poco

necesarios para la comprensión de un texto. Para los alumnos de Letras el principal propósito de lectura es el análisis, interpretación y difusión de aquello que se conoce a través del estudio teórico, lingüístico y literario de la crítica y la creación literaria de la cultura hispanoamericana y de la cultura universal.

Mientras tanto, estudiantes de las otras comunidades estudiadas (CCH, Psicología, Derecho y Odontología) consideran que generalmente la lectura que se hace de un texto está guiada por propósitos e intenciones personales del lector.

5.1.3. Creencias sobre aspectos epistémicos de la lectura.

Como bien se ha venido observando en los apartados anteriormente descritos, la conceptualización de la lectura en las comunidades estudiadas parece desplazarse de la reproducción de aquello que se dice en un texto a la interpretación del mismo, en la que interviene el propio conocimiento, las intenciones del lector y su contexto. Esto implica pensar en la lectura como un instrumento epistémico que permite pensar y aprender (Solé, 2008). Con ello se encuentra la generación de proceso de reflexión que hace posible el cuestionamiento y modificación de conocimientos previos y la posibilidad de generar aprendizajes o dudas que dejen de lado la paráfrasis escrita, casi mimética de lo leído.

Con respecto a las creencias sobre los aspectos epistémicos de la lectura se encontraron diferencias entre las comunidades estudiadas. Los estudiantes de Psicología indicaron estar de acuerdo con la idea de que para comprender un texto el lector debe construir ideas que no están explícitas en él a partir de sus conocimientos y experiencias previas. Mientras tanto los estudiantes de CCH, Derecho y Odontología consideran que la lectura no necesariamente supone ir más allá de lo mencionado en el texto y llevar a cabo un análisis o crítica exhaustiva de lo que en este se expone, lo que bien pertenece a una lectura transaccional-crítica (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

5.2. Sobre las prácticas de lectura de las comunidades académicas estudiadas.

Para el caso de las actividades de lectura, los resultados se encuentran a favor de la perspectiva de la alfabetización académica. Recordemos que este concepto tal y como

lo menciona Carlino (2013) permite identificarla como un proceso de enseñanza que puede ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a la diferentes culturas escritas de las disciplinas. Esto principalmente para incluirlos en sus prácticas letradas, establecer las acciones que han de realizar los profesores, con el apoyo de la institución educativa, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, hacer búsqueda de información para después continuar con su jerarquización, ponerla en relación, razonar, debatir, etc. según los modos propios de cada disciplina o materia. Es así que esta conceptualización conlleva dos objetivos, el primero de ellos consiste en enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber, en segundo lugar, enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en dicho campo, es decir enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por los especialistas en las disciplinas.

Se observa claramente la diferencia en el tipo de textos que utilizan los alumnos de las distintas comunidades de estudio, el acercamiento que tienen y el tipo de actividades que llevan a cabo en dependencia al tipo de formación profesional que les otorga la carrera.

En primer lugar, los resultados arrojados reflejan la existencia de géneros discursivos que caracterizan y regulan el lenguaje de cada comunidad de estudio.

La importancia de identificar el tipo de géneros discursivos en cada comunidad de estudio se expresa en su funcionalidad, es decir, permiten describir y conocer el tipo de prácticas discursivas que los estudiantes de una determinada carrera conocen o dominan; así como ser parte de la imagen que proyectan y distingue a miembros de un determinado campo de conocimiento de colaboradores de otro tipo de disciplina. En palabras de Nogueira (2010 p. 9) “los géneros discursivos constituyen uno de los criterios principales para describir una comunidad discursiva, cuya identidad radica en la red o repertorio de géneros que esa comunidad utiliza tanto para la comunicación entre sus miembros como para comunicarse con otras comunidades”.

Los estudiantes de la carrera de letras hispánicas indicaron que utilizan con mayor frecuencia textos literarios, ensayos literarios y filosóficos. Contrario al grupo de la

facultad de derecho, donde se mencionó el uso frecuente de sitios de internet y blogs especializados, algunos de los mencionados sirven de apoyo para investigar precedentes de casos que pueden utilizar para interpretar la ley o bien utilizar en litigio. En tanto, estudiantes de psicología y odontología indicaron en mayor medida la consulta de artículos científicos y textos académicos, estos últimos también señalados por estudiantes de bachillerato como el tipo de texto más consultado en su comunidad.

Siendo así los géneros discursivos una parte esencial que distingue a comunidades académicas, también lo es el tipo de actividades que apoyan y fortalecen la construcción de una identidad profesional de una comunidad discursiva.

Los grupos de CCH, Psicología y Derecho mostraron similitudes en el tipo de tareas que reportaron llevar a cabo durante una lectura. Estas mantienen relación con los distintos niveles de comprensión de un texto que el lector puede alcanzar (Mateos, 2009), el primero de ellos correspondió al nivel de una lectura global en el cual se ubicaron las siguientes actividades: identificación de las ideas principales de un documento escrito, subrayar textos y tomar notas o apuntes de los mismos. En el nivel de lectura elaborativa, la cual consiste en realizar inferencias que van más allá de las ideas explícitas en el texto, se encontraron actividades tales como la lectura para discutir o comentar en clase. Respecto al nivel de lectura crítica, en la que se involucran procesos para comprender, evaluar y contrastar diferentes perspectivas sobre un problema, los alumnos de Derecho destacaron al mencionar como frecuente la actividad de analizar críticamente los textos.

En la comunidad de Odontología destacaron actividades relacionadas a procesos para una comprensión global de los textos como la identificación de las ideas más globales de los mismos, la elaboración de resúmenes/síntesis de estos para así exponer en clase el contenido leído. En el caso de los estudiantes de Letras Hispánicas las tareas que llevan a cabo se encuentran entre el nivel de lectura global y lectura elaborativa. Así mismo se observa en ellas un mayor involucramiento del alumno en la comprensión de un documento al hacer uso de sus conocimientos o experiencias previas para establecer relaciones entre la información de lo que se lee y así elaborar un

representación del mismo más completa, en la que se incluyen aspectos tales como el contexto del mismo.

Por el momento se logra observar que entre las comunidades se encuentran semejanzas en la conceptualización de la lectura, en la que se refleja que la lectura no es simplemente un medio de acceso y adquisición de información, sino que también forma parte de un proceso que involucra actividades de pensamiento de alto nivel, que les permiten a los alumnos reflexionar y construir significados con la información presentada en los distintos documentos escritos a los que tienen acceso. Mientras que las principales diferencias se encuentran en el tipo de actividades de lectura, las cuales varían dependiendo el nivel de lectura en el que se desarrolla la comunidad académica.

5. 3. Sobre las dificultades principales en la comprensión de textos.

Siguiendo con el enfoque de la alfabetización académica, nos encontramos que las comunidades al poseer un conjunto de prácticas de lectura que las distingue de otras, supone un primer obstáculo para estudiantes de nuevo ingreso quienes desconocen dichas prácticas y así mismo el lenguaje de la misma, lo cual dificulta la comprensión y lectura de textos especializados en dicho campo de estudio. Sin embargo queda la interrogante de si estas dificultades que se presentan al inicio desaparecen con el tiempo a lo largo de su desarrollo profesional en la carrera o se mantienen. Por ello en la sección del cuestionario *dificultades principales en la comprensión de textos*, se buscó la identificación de posibles dificultades en la lectura de dichos textos, y así mismo el apoyo que los docentes les brindan a los alumnos para mejorar la comprensión de los mismos.

Los resultados obtenidos nos permiten observar que este tipo de dificultades se mantienen en todas las facultades, sobre todo aquellas relacionadas a la comprensión del vocabulario científico utilizado y con la identificación de la estructura y organización del texto de forma global. Ambas de suma importancia para la elaboración de una primera interpretación del texto.

En aspectos de una lectura elaborativa, fueron estudiantes de Letras Hispánicas quienes indicaron tener dificultades en la solución de problemas a partir de los textos. Esta situación representa parte de las prácticas discursivas de dicha comunidad en la que se lee para debatir y comentar en clase sin embargo, en dicha comunidad la lectura no tiene una función instrumental con fines prácticos.

Así mismo, es importante destacar que las cinco comunidades estudiadas indicaron tener dificultades en actividades relacionadas con una comprensión reflexiva y crítica de los textos, sobre todo al identificar la postura o planteamiento teórico del autor y al elaborar un análisis crítico de los textos.

Si son estas las dificultades que presentan los alumnos para comprender los textos ¿en qué aspectos de enseñanza les apoyan sus docentes para mejorar dicha comprensión? La respuesta parece denotar la falta de apoyo de los docentes en la enseñanza de aspectos esenciales tales como los indicados por los estudiantes de las comunidades académicas. Se observó que los apoyos que se proporcionan están dirigidos a aspectos generales de la lectura como lo es la identificación del tema central y de las ideas principales de un texto. Dejando atrás aquellas relacionadas con características de una lectura crítica y epistémica de los textos, mismas que deberían ser necesarias de enseñar en el nivel medio y superior, donde cada vez se exigen el desarrollo de habilidades más complejas.

La investigación realizada parece indicar que cada comunidad académica se caracteriza por el tipo de prácticas discursivas que llevan a cabo. En la gran mayoría de ellas se muestra un mayor involucramiento del alumno en la construcción de una interpretación del texto, que deja de ser superficial y se dirige a la posible construcción de conocimiento al relacionar aquello que se conoce con la nueva información que es adquirida. Así mismo plantea la conceptualización de la lectura como una actividad en la que se hacen presentes diversos aspectos implícitos que guían y orientan la misma. Entre los que se encuentra el establecer un propósito de lectura dentro de un determinado contexto y un mayor número de respuestas afectivas y críticas.

Respecto a las dificultades encontradas, se observa la necesidad de apoyo de los docentes hacia sus alumnos en como leer los textos que les dejan, ya que si bien los alumnos llevan a cabo actividades importantes de lectura, no tienen una claridad sobre cómo realizarlas de manera adecuada, lo cual puede estar relacionado con su dificultad en la comprensión de dichos textos.

Los resultados obtenidos sobre el apoyo que reciben para la comprensión de textos, parecen coincidir con las dificultades principales en su comprensión, por lo que sostiene la idea de establecer acciones que han de realizar los profesores con el apoyo de la institución educativa para enseñar a los estudiantes las prácticas letradas de la disciplina en particular.

Si bien existen cursos para la mejora de habilidades de lectura, estos ofrecen ayuda en aspectos básicos de la misma que muy probablemente no pueden transmitirse para la lectura de textos especializados. Esto indica que la lectura en universidad exige que la enseñanza sea contextualizada. Es así que el papel del docente en la enseñanza de cómo leer los libros especializados de una comunidad académica, debe ser fundamental en cada una de las instituciones tanto media como superior, principalmente porque al ser ellos expertos y al contar con el conocimiento de las prácticas discursivas de la entidad académica a la que pertenecen pueden hacer uso de actividades que molden el acercamiento de los estudiantes hacia los textos especializados y así apoyarles al combatir las múltiples dificultades que causa comprender los mismos.

Resumiendo la investigación que se llevó a cabo podemos concluir que la alfabetización supone un aprendizaje continuo, que no se adquiere una vez en una etapa en específica del desarrollo del individuo, por el contrario exige una continua preparación, adquisición y apropiación de prácticas discursivas en dependencia con el contexto educativo en el que se va desarrollando, cuya complejidad va en aumento incluso hasta los niveles universitarios.

Esto se ve reflejado en los resultados obtenidos respecto a las actividades de lectura en las distintas comunidades, las cuales se diferencian unas de otras. En algunas de ellas

se prioriza el uso de ciertas tareas de lectura y esto se da en gran medida al tipo de textos que manejan para la adquisición de conocimientos y su difusión, así como de la forma de aplicación de estos últimos.

Sobre los problemas de comprensión reportados se concluye que éstos se encuentran relacionados con la dificultad que supone para los alumnos el ingreso a nivel universitario y así mismo en la adquisición de prácticas que distinguen a una determinada comunidad académica, mismas que no son resueltas por sus docentes a lo largo de la carrera.

Cabe resaltar que esta investigación representa una aportación valiosa sobre el estudio de la alfabetización académica en estudiantes preuniversitarios y universitarios en México, sobre todo porque son pocas las investigaciones que se encuentran en el contexto mexicano y lo es aún más respecto a prácticas discursivas. Además supone que la identificación de las concepciones de los alumnos representa un factor importante mediante el cual los profesores pueden apoyarse para el planteamiento y estructura de actividades que forman parte del programa académico de las asignaturas que imparten y así mejorar el rendimiento en los mismos. Permite cuestionarse sobre las posibles acciones y sobre todo de la implicación del apoyo interdisciplinario, en el cual los psicólogos puedan participar al intervenir en otras comunidades y mostrar las necesidades de apoyo que requieren los alumnos para una mejora en su desempeño en la comprensión de textos, ya que a partir de ello parte su actividad como estudiantes. Así como el enfatizar que la lectura es una actividad epistémica que ofrece una posibilidad de actividades de pensamiento elevado, es decir ayudar a pensar.

Por último plantean que en las instituciones se de importancia a la identificación de los géneros discursivos de dicha entidad académica ya que como lo menciona Cassany y Morales (2008) desde la perspectiva sociocultural, los géneros discursivos tienen como funciones: a) la elaboración del conocimiento de la disciplina, a través del reconocimiento de los diversos géneros discursivos que caracterizan a una determinada carrera, siendo el estudiante mejor preparado aquel que conoce y domina dichas características para leer, escribir, investigar y publicar en ella; b) construir la identidad

de los autores-lectores dentro de la comunidad académica, es decir la imagen profesional que se proyecta a otros colaboradores a partir del uso satisfactorio de lo que se publica y se lee esta; c) apoya a los profesionales a ejercer el poder y las diferentes responsabilidades que exige su disciplina en dependencia del dominio de las habilidades de leer y escribir dentro de la comunidad así como el desarrollar las tareas que ahí se emplean, de modo más eficaz.

Para el caso del beneficio de los alumnos, esta investigación permite que los estudiantes comiencen a tener una visión más amplia de la lectura que no simplemente incluye la recepción de la información, sino también involucra una transferencia de conocimientos previos del lector y aquello que se menciona en el texto, y así mismo se encuentra influenciada por procesos motivacionales que dirigen la mismas y generan nuevas emociones en el lector.

Por último es importante señalar que el uso de instrumentos como el cuestionario y la entrevista semi-estructurada, fueron de gran utilidad para la obtención de dichos resultados. Sin estos instrumentos no habría sido posible la exploración de una amplia población.

Entre las ventajas que supuso el uso del cuestionario es que este tipo de instrumento de investigación permite medir las creencias de los individuos. Por el objetivo de nuestra investigación apoyó en la identificación del tipo de creencias y actividades de lectura que caracterizan a las comunidades académicas seleccionadas. El desarrollo y construcción del cuestionario supuso a su vez uno de los aprendizajes más importantes para la realización de la tesis que se presenta. Principalmente porque a través de ello se aplicaron conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera que van a ser de utilidad al ejercer dicha profesión.

Mientras tanto el diseño de las entrevistas semi-estructuradas permitió indagar y profundizar la información que el cuestionario de creencias y actividades de lectura anterior arrojó, y así se identificaron los tipos de actividades de lectura que han realizado y realizan los alumnos de las distintas comunidades estudiadas.

5. 4. Limitaciones y sugerencias para otros estudios.

Entre las limitaciones de dicha investigación se encuentra la falta de estudio para conocer la perspectiva del docente con respecto a las prácticas de lectura que llevan a cabo en sus clases. Se considera de importancia la investigación de esta perspectiva ya que es probable que los docentes muestren, al igual que sus alumnos, dificultades en el establecimiento de actividades de lectura mismas que no le permitan apoyarlos en los problemas que tienen al comprender textos especializados de la disciplina en particular.

Así mismo faltó conocer a profundidad las prácticas discursivas de las comunidades estudiadas, sobre todo el cómo éstas se realizan directamente en los salones de clase. Si bien el cuestionario nos permite identificar algunas de ellas, es indispensable su profundización mediante la observación de las mismas en el aula.

Por último, una limitación importante que supone la investigación es el poco conocimiento que se tuvo sobre los programas institucionales de cada comunidad académica estudiada, se considera como faltante la investigación a fondo de este aspecto sobre todo en la indagación de posibles cursos de lectura no mencionados por los alumnos encuestados.

Como sugerencia para una mejora en investigaciones futuras se recomienda aplicar una entrevista semi-estructurada para explorar con detalle el tipo de creencias que predomina en los estudiantes. Si bien el cuestionario permitió la identificación de la creencia predominante, faltó explorar a detalle la opinión de los alumnos con respecto a ciertas características que componen las dos categorías de creencias. Así mismo analizar el tipo de cursos que reciben los alumnos, quién los dirige, cuáles son sus objetivos y qué estrategias de lectura enseñan. Y un factor importante, la exploración de qué tanto conocen los docentes las practicas discursivas de la comunidad académica a la que pertenecen, ya que es posible que ellos mismos desconozcan las estrategias que pueden ser de utilidad para la mejora en la comprensión de textos que les encomiendan a sus alumnos.

Referencias

- Antonini, M. y Pino, J. (1991). Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas. En A. Puente (Ed.) *Comprensión de la lectura y acción docente*. (pp.137-160). Salamanca, Madrid: Fundación Germán Sánchez; Madrid: Pirámide.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 24. 2. 1-17.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. y Ronning, R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*. 3, 2.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008) Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralía*.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Feldman, R. (2006). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México: McGraw-Hill.
- García, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Páidos.
- García, J. A., Martín, J.I., Luque, J.L, y Santamaría, C. (1996). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México, D.F.: Siglo XXI.

González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid, España: Síntesis.

Hernández, G. (2006). *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: Un análisis de sus posibles relaciones*. [Tesis de doctorado inédita]. México, Facultad de Psicología: UNAM.

Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13 (38), 737-771.

Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, XXXIV(136), 42-62.

Hirschfeld, L. y Gelman S. (Comps.) (2002) *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura*. (Vol. II). Barcelona, España: Gedisa.

Lemke, J. (1998). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona, España: Paidós.

Morrison, G. (2005). *Educación preescolar*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall

Nogueira, S. (Coord.) (2010). *Estrategias de lectura y escritura académicas: estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

Irrazabal, N. (2007). Metacompreensión y comprensión lectora. *Subjetividad y procesos cognitivos*. 10, 43-60.

Ivanic, R. (1998). *Writing and identity: The discorsal construction of identity in academic writing*. Filadelfia: John Benjamins.

Olmos, A. y Carrillo, A. (2009) *Juego y alfabetización. Bases para un sistema educativo cultural vygotskiano*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Aragón.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2012). *Educación. Alfabetización*. Página de la institución:
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/> Consultada 31 de octubre del 2012.
- Parodi, G. (2005) *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parodi, G. (Ed.), (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid, España: Alianza.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.
- Puente, A. (1991). Teoría del esquema y comprensión de lectura. En A. Puente (Ed.) *Comprensión de la lectura y acción docente*. (pp.72-109). Salamanca, Madrid: Fundación Germán Sánchez; Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J. (1998). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Rodrigo, M. J. (2000). Las teorías implícitas en la construcción del conocimiento social. En J. Beltrán y cols (Eds.). *Intervención psicopedagógica y currículum*. Madrid, España: Pirámide.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En E. Narváez y S. Cadena (Comp.).

- Los desafíos de la lectura y escritura en la educación superior: Caminos posibles.*
Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión.*
Madrid, España: Aula XXI/Santillana.
- Sánchez, E. (Coord.) (2010). *La lectura en el aula.* Barcelona, España: Graó.
- Sarmiento, C. (1995). *Leer y comprender. Procesamiento de textos desde la psicología cognitiva.* México, D.F.: Editorial Planeta.
- Schraw, G. y Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading, *Reading Research Quarterly.* 31 (3), 290-305.
- Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology.* 92 (1), 96-106.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó, México, D.F.: Colofón.
- Solé, I. (2008). *La lectura como transformación del pensamiento.* Recuperado el 28/12/2010 de:
http://sole.com/plec/documentos.php?id_seccion=5&id_documento=146&nivel=Bachillerato#2_Origen
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Pérez, D. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En Páez, D., Fernández, I. Ubillos, S. y Zubieta, E. (Coords.), *Psicología social, cultura y educación.* Madrid: Pearson Educación.
- Ugarriza, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de primer ciclo. *Persona.* 9, 31-75.

ANEXO 1

Cuestionario de creencias y actividades de lectura

Sección I. ¿Qué piensas acerca de la lectura?

INSTRUCCIONES

Utiliza un lápiz o un bolígrafo de tinta negra para contestar el cuestionario. Al hacerlo, piensa en lo que sucede la mayoría de las veces mientras lees algún texto.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Éstas simplemente reflejan tu opinión personal.

Todas las preguntas tienen seis opciones de respuesta, elige la que mejor describa tu grado de acuerdo a lo que piensas. **Solamente una opción.**

Marca con claridad la opción elegida con una cruz. Recuerda: NO se deben marcar dos opciones.

Marca así:

Totalmente en desacuerdo _____ _____ _____ X _____ _____ Totalmente de acuerdo

Nota: Cuando se habla de “textos” en los reactivos, nos referimos a: libros, artículos, cartas, ensayos, monografías, y cualquier otro documento escrito de uso común.

Indica tu grado de acuerdo con las siguientes cuestiones:

1. Cuando se lee sólo se recibe información de los textos y con poca frecuencia se utilizan experiencias previas para identificar su significado.

Totalmente en desacuerdo _____ _____ _____ _____ _____ Totalmente de acuerdo

2. Para comprender un texto el lector debe concentrarse principalmente en lo que el autor dice que es importante.

Totalmente en desacuerdo _____ _____ _____ _____ _____ Totalmente de acuerdo

3. El significado de los textos depende principalmente de los lectores más que de los textos.

Totalmente en desacuerdo _____ _____ _____ _____ _____ Totalmente de acuerdo

4. Para comprender un texto, el lector debe construir ideas que no están explícitas en él a partir de los conocimientos previos del lector.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

5. Cuando se lee rara vez se toma en consideración el propósito que puede guiar la lectura.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

6. Para comprender un texto es importante que el lector tenga metas o propósitos de lectura.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

7. Para comprender un texto es necesario que el lector haga una interpretación personal del mismo en base a metas y objetivos propios.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

8. Al comprender un texto es poco frecuente que se generen sentimientos o emociones personales.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

9. La mayoría de los textos expresan claramente las ideas que quieren transmitir.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

10. Para comprender un texto el lector hace uso del conocimiento que posee sobre algún tema determinado.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

11. Cuando dos personas leen un mismo texto es común que lleguen a interpretar su contenido de igual forma.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

12. Para comprender un texto se intenta relacionar la información que éste contiene con los conocimientos y experiencias propias que posee el lector.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

13. La interpretación que se hace de un texto no depende de los conocimientos que tiene el lector.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

14. Cuando dos personas leen el mismo texto pueden diferir de su interpretación.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

15. Comprender un texto puede realizarse sin un propósito de lectura.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

Sección II. Tipo de textos y actividades realizados en la formación académica.

Instrucciones:

A continuación se presentan una serie de posibles tareas de lectura que has realizado en las materias cursadas a lo largo de tu carrera. Lee cuidadosamente y contesta según se te pide.

¿Qué textos leo?

¿Cuáles son los tipos de texto que más lees y consultas en tus cursos? Marca con una X, 3 (TRES) de los que más utilices.

Tipos de documentos	Respuestas
1. Libros académicos (capítulos, secciones)	
2. Libros literarios.	
3. Información de sitios o portales de internet.	
4. Blogs especializados.	
5. Artículos de revistas científicas.	
6. Ensayos de revistas científicas.	
7. Ensayos literarios.	
8. Ensayos filosóficos.	
9. Artículos periodísticos.	
10. Artículos científicos de divulgación.	
11. Tesis.	
12. Enciclopedias.	
13. Otros (especifica).	

Actividades que realizo al leer

Del siguiente listado de actividades de lectura que posiblemente realices en tus cursos, ya sea porque te las pidan tus profesores o porque las decidas hacer por tu cuenta, señala 3 (TRES) con un (+) para aquellas que son más frecuentes y 3 (TRES) con un (-) para aquellas infrecuentes. **Cada columna debe tener marcadas 3 frecuentes (con un +) y 3 infrecuentes (con un -).**

Tipos de actividades	Sugeridas por los profesores	Realizadas por ti mismo
1. Identificar las ideas principales del texto.		
2. Usar conocimientos o experiencias previas para comprender los textos.		
3. Subrayar textos.		
4. Tomar notas/apuntes de los textos.		
5. Elaborar resúmenes/síntesis de los textos.		
6. Leer para exponer en clase.		
7. Leer para discutir/comentar en clase.		
8. Regular o supervisar mi comprensión mientras leo.		
9. Identificar la postura o planteamiento teórico del autor.		
10. Hacer un análisis crítico del texto.		
11. Hacer un mapa conceptual o diagrama de los textos leídos.		
12. Derivar conclusiones o deducciones prácticas de los textos.		

Sección III. Dificultades principales en la comprensión de los textos.

Para **cada una** de las siguientes actividades relacionadas con la comprensión de textos académicos (artículos, capítulos, tesis, etc.) que realizas para tus clases, responde con una X en las que tiene poca dificultad y en las que tienes mucha dificultad.

Tipos de actividades	Poca dificultad	Mucha dificultad
1. Identificar las ideas principales de los textos.		
2. Usar conocimientos previos para comprender los textos.		
3. Establecer una adecuada comprensión global del texto.		
4. Identificar la estructura y organización del texto de forma global.		
5. Regular o supervisar mi comprensión mientras leo.		
6. Identificar la postura o planteamiento teórico o metodológico del autor.		
7. Hacer un análisis crítico del texto.		
8. Comprender el vocabulario científico utilizado.		
9. Derivar conclusiones o deducciones prácticas de los textos.		
10. Solucionar problemas a partir de los textos.		
11. Otros:		

Sección IV. Enseñanza de habilidades de lectura.

¿En qué grado consideras que tus profesores de la carrera te han enseñado o proporcionado apoyo didáctico de una forma directa en las siguientes actividades de lectura.

	Muchas ayudas	Pocas ayudas	Ninguna ayuda
1. Identificación de conceptos o ideas principales.			
2. Identificación del tema central de los textos.			
3. Elaboración de resúmenes gráficos (mapas conceptuales).			
4. Elaboración de resúmenes escritos.			
5. Contextualización técnica del texto y el autor revisado en clase.			
6. Identificación de la organización o estructura del texto para comprenderlo.			
7. Hacer un análisis de la postura del autor.			
8. Hacer una lectura crítica de los textos.			
9. Hacer notas o subrayados de los textos.			
10. Otros:			

Sección V. Cursos de lectura

Contesta las siguientes cuestiones basándote en tu experiencia en cursos de lectura.

- Durante tu formación académica ¿haz recibido algún curso o taller para la mejora de tus habilidades de lectura? SI _____ NO _____
 - ¿Cuántos? _____
 - ¿De qué tipo? Curricular _____ Extracurricular _____
 - ¿En otra escuela o facultad? (especifica el lugar en el que tomaste el curso) _____
 - ¿Cuál era el nombre del curso y en que consistió? _____
-

ANEXO 2

Guión de la entrevista

- **Introducción. Rapport**

- ¿Te gusta leer?
- ¿Qué tipo de lectura realizas con frecuencia?
- Cuando lees ¿Qué es lo que más llama tu atención o te provoca interés de ese texto?

- **Importancia y naturaleza de las actividades de lectura**

1. ¿Qué importancia crees que tiene la lectura aquí en tu facultad?
2. ¿Cuáles son las tareas o actividades de lectura que más realizas aquí en tu facultad?
3. ¿Las actividades de lectura que te piden las haces de forma individual o en equipo?
4. ¿Utilizas las computadoras cuando lees?
5. ¿Utilizas algún programa/software/plataforma especial para hacerlo?

- **Sentido de las actividades por aprender**

6. ¿Cuáles son las actividades de lectura que te dejan hacer tus profesores?
7. ¿Cuáles son las que consideras más valiosas para tu aprendizaje? ¿Y las menos valiosas? ¿Por qué?
8. ¿Cómo hacen tus profesores para evaluar la lectura que realizas? ¿Alguno de tus maestros lo ha hecho mejor? ¿Por qué?

- **Tipos de textos**

9. ¿Para aprender o estudiar, qué tipo de textos o documentos escritos son los que utilizas en tus materias? ¿Y cuáles son los que usas con mayor frecuencia? Si son textos en internet, qué tipo de páginas visitan

10. ¿Cuáles son los tipos de textos que más lees en la facultad?

11. ¿Cuáles son los que más se dificultan? ¿y los que más se te facilitan? ¿por qué?

- **Formación adquirida**

12. ¿Qué tanto te enseñaron o te han enseñado en la facultad sobre como leer los textos que te dejan leer?

13. ¿En tu facultad hay cursos o talleres especialmente diseñados para ayudarles a mejorar sus habilidades de lectura?

14. Para mejorar tus habilidades de lectura ¿Qué te gustaría aprender? ¿Por qué?

15. ¿Qué aspectos consideras que deberías mejorar para leer mejor los textos que te dejan en la escuela?