



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIAGNÓSTICO DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN
LECTORA Y REDACCIÓN DE TEXTOS
ESPECIALIZADOS DE LA LICENCIATURA EN
PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA
HISPANO MEXICANA

Tesis que para obtener el título de
MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTA:

LIC. SOFÍA EUGENIA ROMÁN CALVO

DIRECTOR: MTRO. FRANCISCO JAVIER ROMERO
LUNA

ENERO 2018

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| ÍNDICE | 2 |
| RESUMEN | 6 |
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| Preguntas de investigación | 12 |
| Objetivos | 14 |
| METODOLOGÍA | 60 |
| 3.1 Diseño de investigación | 60 |
| 3.2 Sujetos | 61 |
| 3.3 Instrumentos | 64 |
| 3.4 Procedimientos | 66 |
| ANÁLISIS Y RESULTADOS | 69 |
| 4.1 Datos de identificación | 69 |
| 4.2 Comprensión Lectora de Textos Académicos de Psicología | 70 |
| 4.2.1 Lectura de Nivel Literal | 71 |
| 4.2.2 Lectura de Nivel Inferencial – Crítico | 88 |
| 4.2. 3 Lectura de Nivel Analógico – Crítico | 95 |
| 4.3 Redacción de Textos Académicos de Psicología | 98 |
| 4.4 Comparación de resultados | 103 |
| RESULTADOS | 105 |
| ANEXOS | 120 |
| Anexo A | 120 |
| Anexo B | 122 |
| Anexo C. Instrumento de Evaluación Diagnóstica (CLYRTAP01) | 124 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1. Distribución de participantes según sexo..... | 62 |
| Gráfico 2. Distribución de participantes según sexo..... | 62 |
| Gráfico 3. Distribución de participantes por semestre | 63 |
| Gráfico 4. Valor porcentual | 63 |
| Gráfico 5 Distribución de participantes por semestre y por sexo | 70 |
| Gráfico 6. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Observación..... | 72 |
| Gráfico 7. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Comparación. | 73 |
| Gráfico 8. Gráfico 8. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Relación. | 74 |
| Gráfico 9. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Clasificación simple. | 75 |
| Gráfico 10. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Ordenamiento. | 76 |
| Gráfico 11. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Clasificación Jerárquica. | 77 |
| Gráfico 12. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Análisis. | 78 |
| Gráfico 13. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Síntesis..... | 79 |
| Gráfico 14 Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Evaluación. | 80 |
| Gráfico 15. Gráfico 15. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Razonamiento inductivo (1º nivel)..... | 81 |
| Gráfico 16. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Razonamiento deductivo (1º nivel)..... | 82 |
| Gráfico 17. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Razonamiento hipotético (1º nivel)..... | 83 |

| | |
|---|----|
| Gráfico 18. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Decodificación (1º nivel)..... | 84 |
| Gráfico 19. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Combinación..... | 85 |
| Gráfico 20. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Combinación..... | 86 |
| Gráfico 21. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Identificación de señales contextuales..... | 87 |
| Gráfico 22. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Pensamiento Crítico..... | 87 |
| Gráfico 23. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Inferencial-Crítico, Procesamiento de la información del razonamiento inductivo | 89 |
| Gráfico 24. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Inferencial-Crítico, Procesamiento de la información del razonamiento deductivo | 90 |
| Gráfico 25. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Inferencial-Crítico, Decodificación selectiva..... | 91 |
| Gráfico 26. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Inferencial-Crítico, Combinación selectiva..... | 92 |
| Gráfico 27. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Inferencial-Crítico, Comparación selectiva..... | 93 |
| Gráfico 28. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Inferencial-Crítico, Discernimiento | 94 |
| Gráfico 29. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Inferencial-Crítico, Pensamiento crítico | 95 |
| Gráfico 30. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Analógico-Crítico, Pensamiento analógico | 96 |
| Gráfico 31. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Analógico-Crítico, Transferencia de relaciones de la temática de la obra a otro contexto | 97 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 32. Variable 2. Redacción de Textos Académicos de Psicología. Identificación de Habilidades de Redacción Después de la escritura, Estructura de contenido (forma) | 99 |
| Gráfico 33. Variable 2. Redacción de Textos Académicos de Psicología. Identificación de Habilidades de Redacción Después de la escritura, Propósito..... | 100 |
| Gráfico 34. Variable 2. Redacción de Textos Académicos de Psicología. Identificación de Habilidades de Redacción Después de la escritura, Forma. | 100 |
| Gráfico 35. Variable 2. Redacción de Textos Académicos de Psicología. Identificación de Habilidades de Redacción Después de la escritura, Sintaxis | 101 |
| Gráfico 36. Variable 2. Redacción de Textos Académicos de Psicología. Identificación de Habilidades de Redacción Después de la escritura, Manejo de la Lengua. | 102 |
| Gráfico 37. Variable 2. Redacción de Textos Académicos de Psicología. Identificación de Habilidades de Redacción Después de la escritura, Vocabulario especializado ... | 103 |
| Gráfico 38. Tipo de respuesta por nivel de lectura | 103 |
| Gráfico 39. Porcentajes de respuesta por nivel de lectura | 105 |
| Gráfico 40. Redacción de textos académicos en psicología..... | 106 |

TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Distribución de estudiantes por grupo | 69 |
| Tabla 2. Tabla 2. Medidas de tendencia central de porcentaje de alumnos con respuestas correctas en niveles de comprensión lectora de textos especializados en psicología | 106 |
| Tabla 3. Tabla 3 Medidas de tendencia central de porcentaje de alumnos puntaje suficiente en habilidades de redacción de textos especializados en psicología | 109 |
| Tabla 4. Operacionalización de variables..... | 120 |
| Tabla 5. Tabla de Variables. | 122 |

RESUMEN

La lectura y la escritura representan la posibilidad de transmitir el conocimiento adquirido para establecer un diálogo entre autor y lector, sin embargo, la lecto-escritura es un proceso que no se limita a aprender a leer y escribir, sino que implica un continuo ejercicio que involucra el desarrollo de ciertas competencias orientadas a la lectura crítica de artículos y creación de textos de carácter científico.

Por lo tanto, la comprensión lectora y la redacción son elementos que deben dominarse en la educación básica y media superior para llevar a cabo el desarrollo de dichas competencias. No obstante, la realidad muestra que en la educación superior los alumnos tienen dificultades para cubrir los elementos básicos del proceso de lecto-escritura, dicho de otro modo, los estudiantes presentan dificultades para la comprensión y producción de textos que pertenecen a géneros discursivos de una disciplina en particular.

Con la finalidad de señalar las complicaciones antes mencionadas, se llevó a cabo un diagnóstico en estudiantes de psicología con la finalidad conocer en qué medida los alumnos dominan el vocabulario y los contenidos que atañen a su disciplina y formación profesional.

Palabras clave: Alfabetización académica, comprensión lectora, redacción académica, psicología, educación superior, diagnóstico.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la cultura ha experimentado el predominio de la imagen sobre la palabra y ello ha permeado el ámbito educativo de forma que se ha vuelto observable desde los niveles básicos hasta los niveles formativos o de especialización. Aunado a ello la educación (aun en la actualidad) parece estar supeditada a la repetición, a la capacidad de memorización de los alumnos o en el peor de los casos, a la posibilidad económica de adquirir una memoria suplementaria dentro de un dispositivo electrónico.

En cualquiera de estos casos, se ha olvidado que para poder aprender es necesario desarrollar habilidades de lectura y escritura respecto a la disciplina en cuestión, dichas habilidades brindan a los alumnos la posibilidad de comprender y retomar posteriormente las ideas de un autor y dialogar con él mediante una argumentación lógica, coherente y estructurada que permita no solo adquirir, sino también desarrollar el conocimiento. Asimismo, los textos deben poseer al menos dos criterios para posibilitar lo que se denomina un acto de lectura; siguiendo a Ferreiro, E. y Teberosky (2007: 48) “una cantidad suficiente de letras, y que haya variedad de caracteres”.

Parodi (2008:23) asevera que “la dimensión lingüística es la que permite la construcción cognitiva en su interacción con el contexto social externo”. Es decir, no solamente los procesos psicológicos relacionados con la abstracción conceptual, la memoria y el aprendizaje son imprescindibles, pues es necesaria la constante relación contextual de lo que se lee, así como la retroalimentación que proviene del ámbito profesional específico. Por ello, es importante destacar que las habilidades de lectura y redacción constituyen una problemática medular en el desarrollo de los profesionales, pero dichas habilidades se delegan a la educación básica ya que no se considera el desarrollo de éstas dentro de las aulas universitarias y ello repercute de manera directa en el aprendizaje de los alumnos.

Para desarrollar y producir conocimiento es necesario aprender a hacerlo y ello es posible mediante la práctica, se trata de involucrar al alumno desde la adquisición de la lengua escrita, dicha actividad no se reduce a la reproducción de los signos de la lengua, sino, como señala Emilia Ferreiro:

En Español no hay un término equivalente a inglés *literacy* que es particularmente cómodo para hablar de algo que involucra más que aprender a producir marcas, porque es producir lengua escrita; algo que es más que descifrar marcas hechas por otros porque es también interpretar mensajes de distinto tipo y de distinto grado de complejidad; algo que también supone conocimiento acerca de este objeto tan complejo –la lengua escrita– que se presenta en una multiplicidad de usos sociales (Ferreiro, E. 2011:159).

Es entonces esa acción de interpretación la que requiere de habilidades específicas con las que el alumno no cuenta por mera naturaleza, desarrollo o maduración; sino que mediante la interacción con sus pares surge la necesidad de contextualizar y disponer de las características que cada tipo de texto exige.

Uno de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes que ingresan a la licenciatura, como señala Carlino (2003), es la gran diferencia en las exigencias en cuanto al manejo de la información, en comparación con la escuela media, que se limita a la posibilidad de validar o no un conocimiento, la educación superior exige al alumno contextualizar, referirse a tal o cual modelo explicativo, en función del pensamiento de determinados autores o de referentes históricos específicos. Esta autora también refiere que para la educación superior la alfabetización es entendida como un estado y no como un proceso; es decir, algo que no necesita desarrollarse, sino que una vez aprendido, puede extrapolarse a cualquier ámbito o circunstancia que lo requiera, sin tomar en cuenta el contenido.

La lectura y la escritura, se alejan de la posibilidad del diálogo experto que un alumno puede llegar a establecer mediante la apropiación discursiva de las nociones que le atañen y ello, se refleja en detrimento de la calidad profesional de los egresados. En consecuencia, hace un par de décadas en algunos países como EE. UU., Canadá y Australia, entre otros; surgió el concepto de alfabetización académica, que se define como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Radloff y de la Harpe, citado en Carlino, 2003:13).

Cuando estos autores se refieren a las nociones y estrategias, pudiéndose leer entre líneas que se refiere al dominio conceptual que bordea a la materia de estudio, así como las habilidades relacionadas con la búsqueda, adquisición, comprensión, y el manejo de la información tanto práctica como teóricamente, lo cual permite a los alumnos

pertenecer a un conjunto disciplinar específico y desenvolverse en el mismo. De modo similar, Graciano refiere un elemento sociocultural que forja comunidades dentro de las instituciones:

El carácter sociocultural de las prácticas educativas, nos permite inferir entonces que la diversidad de formas de institucionalización de lo educativo configura a su vez comunidades y culturas signadas por tradiciones, historia y prácticas comunes. Así podemos reconocer, sin desconocer sus peculiaridades o variabilidad interna, diferencias según niveles educativos, disciplinas, etc., a las que denominaremos “culturas académicas”. En el caso particular de la universidad se rearticulan tradiciones diversas tanto institucionales, como pedagógicas, profesionales y disciplinares, entre otras, constituyéndola como un espacio cultural signado por el “cruce de culturas” (2012: 271).

Existen entonces determinadas culturas académicas o comunidades que comparten tradiciones y modos de articular conceptualizaciones y prácticas discursivas específicas que necesitan enseñarse y que no pueden adquirirse de manera implícita por el alumno. Por ende, surge la necesidad de implementar ciertos programas que incidan en las marcadas deficiencias de aprendizaje, comprensión y producción de textos en el ámbito universitario, ya que el predominio de la técnica es un factor que produce profesionales bien adiestrados en el hacer, pero poco capacitados para pensar o reflexionar (Carlino, 2003).

A mediados de la década de los 90's en Australia se implementaron lineamientos sobre alfabetización con la intención de promover la enseñanza de la lectura, la escritura y estrategias de estudio. Estableciendo que la escritura debe ser una actividad destinada a todos los estudiantes y nunca debe ser vista como remedial. En algunas instituciones de América se pueden encontrar algunos modelos de alfabetización que se han desarrollado a lo largo de los años con la intención de promover el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, ya sea de manera individual o cooperativa, de supervisión, entre otros.

Revel Chion y Navarro (2013) hablan de algunas dificultades que se presentan para desarrollar la escritura en los alumnos, ya que aseguran que: “se suele exponer una representación romántica de la escritura que actuaría como elemento inhibitor del aprendizaje, ya que la escritura se asocia a un don que solo poseen algunos estudiantes y que no es posible desarrollar a fuerza de trabajo”. Probablemente este atributo de don que se le otorga a la escritura sea un factor que frene el interés por adquirir dicha

habilidad, y por lo cual, las prácticas escritas de las disciplinas sean mínimas, ya que no cualquiera puede aspirar a poseer el don de la escritura.

Solé (1987: 2) puntualiza en un elemento fundamental en cuanto a la comprensión lectora, ya que afirma que en la enseñanza de la lectura “no se instrumentan los medios que permitirían alcanzarla. En otras palabras, aunque se insiste en la comprensión, las indicaciones sobre actividades de enseñanza/aprendizaje dirigidas a ella son escasas, poco específicas y aun de utilidad dudosa”. Desde esta perspectiva es posible afirmar que no se trata solo de ponderar la utilidad de la comprensión y la posibilidad de expresar una idea a partir de ella, sino en posibilitar de manera sistemática la adquisición de los contenidos que expresa un texto y solo entonces poder extrapolar dicha actividad, aunada a la adquisición conceptual que dicha labor implica.

En los últimos años, en México se observan diversas transformaciones dentro del ámbito escolar, y es notorio que ahora la responsabilidad haya pasado del estudiante al docente, siendo este último el principal responsable del fracaso de los alumnos. Una de las habilidades en las que los alumnos presentan mayor dificultad es la de describir, Fregoso (2011) identifica al menos dos inconvenientes; el primero, relacionado con la imposibilidad de ponderar las características del objeto a describir, ya que redundan en aspectos observables y no en aspectos que alcancen para definir la totalidad, y el segundo lugar, un restringido manejo del lenguaje, haciendo insuficientes las palabras que el alumno maneja.

A los docentes pareciera olvidárseles que ellos tuvieron la necesidad de aprender los conceptos y desarrollar el dominio disciplinar requerido, es decir, si han alcanzado el dominio lingüístico de cierta área de conocimiento, ello se debe a que algunos de sus maestros promovieron actividades de lectura y escritura que coadyuvaron al proceso de alfabetización académica al cual, ellos fueron sometidos de uno u otro modo.

Planteamiento del Problema

En la ciudad de Puebla, los alumnos de la licenciatura en Psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana presentan dificultades para adquirir y desarrollar conocimiento dentro de algunas materias de la carrera; entre ellas, se ubican las relacionadas con la aplicación e interpretación de pruebas psicológicas, así como

algunas materias del área clínica, por ejemplo “Estrés, Ansiedad y Depresión”, entre otras.

Los principales obstáculos que manifiestan los alumnos, van desde, dificultades para descifrar y comprender los manuales de aplicación de pruebas psicológicas, lectura de artículos para comentar, redactar informes psicológicos o explicitar su postura respecto a una teoría específica, para la mayoría de los alumnos dichas actividades resultan sumamente complicadas debido a su carente manejo de los conceptos que rodean a estas prácticas discursivas.

Lo anteriormente expuesto se refleja en la carente exposición teórica, tanto oral como escrita de los futuros profesionales en psicología; quienes solamente se sirven de aquello que alcanzan a memorizar, pero que no deriva en un aprendizaje significativo.

Por su parte, los docentes parecen desconocer la causa de dichas dificultades, las cuales resultan cada vez más evidentes en los alumnos, limitan su práctica docente a la exposición de las temáticas que establece el currículo o la programación de la materia, sin involucrarse en las dificultades de comprensión y expresión de ideas que presentan los alumnos, consideran que el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura debieron concluirse en los niveles anteriores.

En el ámbito de la educación superior se pueden observar problemas similares dentro de diversas disciplinas, pero la notoriedad es mayor en las ciencias sociales, ya que éstas requieren no solamente de los dominios conceptuales, sino de la constante producción respecto a los objetos de los cuales se ocupan.

Resulta necesario establecer un diagnóstico de los niveles de comprensión e identificar las habilidades de redacción de textos especializados de los alumnos, para posibilitar una posterior intervención académica que permita incidir de manera directa sobre las dificultades encontradas, establecer las directivas más adecuadas para el desarrollo de las habilidades por parte de maestros y alumnos.

Preguntas de investigación

Por lo anteriormente expuesto, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora de textos especializados en psicología de los alumnos de la licenciatura en Psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana?
- ¿Cuáles son las habilidades de redacción de textos especializados en psicología que poseen los alumnos la licenciatura en Psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana?

Justificación

Mediante el desarrollo del presente trabajo, se conocerán los niveles de comprensión lectora de textos especializados en psicología de los estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana, así como las habilidades de redacción que poseen para comunicar ideas y/o argumentos respecto a los textos que leen a lo largo de sus estudios de licenciatura, las habilidades para redactar diversos tipos de texto dentro de su área de formación como por ejemplo; informes psicológicos, artículos científicos, ensayos, entre otros.

Por lo tanto, esta investigación se coloca entonces como la antesala para indagar respecto a las causas de las dificultades en la adquisición de las habilidades de lectura y comprensión de textos, así como la posibilidad de implementar nuevos modelos de enseñanza que coadyuven al desarrollo de las mismas y promuevan mayores índices de logro escolar en los estudiantes.

Resulta trascendente la medición de dichas habilidades ya que éstas repercuten de manera directa en el desempeño de los alumnos y en la posibilidad de desarrollar el conocimiento dentro del área específica, en beneficio del cuerpo académico correspondiente y de la sociedad en general.

Pertinencia e importancia del estudio

La presente investigación se abordará descriptivo de los niveles de comprensión lectora y las habilidades de redacción de textos que presentan los estudiantes de psicología, el instrumento elaborado para la presente investigación evalúa el nivel de comprensión lectora con base en lo que mencionan Kabalen y Sánchez, el diagnóstico de los niveles de comprensión lectora posibilita que la escritura de los textos académicos especializados se encuentre acorde al nivel de estudios.

Objetivos

Objetivo general: Examinar los niveles de comprensión y las habilidades de redacción de textos especializados en psicología de los alumnos de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana.

Objetivos específicos:

- Identificar y categorizar los niveles de comprensión de textos especializados en psicología de los alumnos de la licenciatura en psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana
- Identificar las habilidades de redacción de textos especializados en psicología de los alumnos de la licenciatura en psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana.

Alcances y límites del estudio

Alcances: La presente investigación persigue como objetivo describir cómo es que comprenden los estudiantes de licenciatura en psicología, los textos especializados que leen durante su formación universitaria, así como las habilidades de redacción que poseen y han desarrollado, lo anterior a partir de la elaboración, aplicación y evaluación de un instrumento diagnóstico.

Los elementos específicos que comprende el presente trabajo hacen referencia a los niveles de comprensión lectora que poseen los estudiantes, así como las habilidades de redacción que para efectos del presente estudio están conformados por: la estructura del contenido, el propósito del texto, la forma, la sintaxis, el manejo de la lengua y el vocabulario especializado que maneja los estudiantes.

Limitaciones: Es necesario profundizar sobre los factores ambientales, sociales, culturales y de formación académica que inciden en las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes.

No se conoce si la estructura del plan de estudios de la universidad es un obstáculo o si contrariamente es un elemento que permite mayor fluidez y desenvoltura a los estudiantes para comprender y redactar textos, por lo que se podría abordar este elemento en investigaciones posteriores.

Sería útil analizar las estrategias que implementan los docentes para fortalecer las habilidades de comprensión y redacción, en caso de que realicen algunas de ellas.

Realizar revisiones al instrumento diagnóstico para incrementar la validez diagnóstica y que éste pueda ser utilizado como postest en investigaciones posteriores. No existe un seguimiento del desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes por parte de la universidad.

Estructura de la investigación

La presente investigación se llevará a cabo con un enfoque cuantitativo, el diseño será transversal, asimismo será un estudio descriptivo. Para llevar a cabo el presente diagnóstico, se trabajará con los alumnos de los diversos semestres que conforman la licenciatura en psicología en la Universidad Politécnica Hispano Mexicana, cuyas edades oscilan entre los 19 y 25 años, siendo la mayoría de ellos del género femenino; así como

con los docentes que imparten materias dentro del cuerpo académico del área de psicología, esto último para conocer su opinión respecto a la causa de las dificultades en desempeño de los alumnos en cuanto a comprensión y elaboración de textos especializados en psicología.

El instrumento utilizado consiste en evaluar de las estrategias de lectura, -basado en los niveles de comprensión lectora que establecen Kabalén y Sánchez- que aplican los alumnos para llevar a cabo tanto la lectura como el análisis de textos especializados, así como las habilidades relacionadas con la producción de textos; y con base en lo anterior, establecer los niveles de lectura y redacción de los alumnos. Para llevar a cabo el procesamiento de los datos obtenidos se utilizará el software de Microsoft Excel y SPSS v. 20.

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL

La lectura es un aspecto fundamental en la educación, puesto que para adquirir conocimiento los estudiantes requieren ostentar las habilidades necesarias que les permitan comprender y analizar un texto, por ello la comprensión lectora en estudiantes universitarios es uno de los principales temas que debería ocupar sino a todos, sí a la mayoría de los organismos e instituciones que establecen líneas rectoras en este nivel.

Pocas personas aprenden a leer bien [...] gran parte de los errores cometidos por los estudiantes universitarios al contestar un examen se debe a que no comprenden bien las instrucciones pues no saben leer en forma crítica y gran parte del fracaso en el trabajo se debe a que no se sabe leer críticamente (Argudín y Luna, 2015:13).

Argudín y Luna (2015) citan en su libro “Aprender a pensar leyendo bien” que el comisionado para la Educación de Estados Unidos ante la preocupación por la inferencia de la lectura, redacta un informe donde menciona que el analfabetismo funcional no se refiere a la ausencia de la aptitud para leer, sino que no se sabe leer a un nivel necesario para ser partícipe pleno en la sociedad.

La lectura no es una habilidad mecánica, pues implica el razonamiento y el uso de elevados procesos mentales que incluyen distintas formas de pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas; siendo la capacidad crítica la habilidad más notable de un buen lector (Argudín y Luna, 2015). Es decir, que el lector dota de sentido aquello que lee a partir de lo que su contexto le permite construir, evalúa y resuelve de manera creativa con el apoyo de las ideas que obtiene del texto.

Por otro lado, en la práctica, la mayoría de las profesiones calificadas hacen uso de algún tipo de transacción oral o escrita que pudiera ser específica o sofisticada y la formación permanente de un profesionista requiere del uso de la escritura como herramienta de aprendizaje (Cassany, 2007).

El tener un alto nivel de análisis textual implica poseer el nivel de comprensión lectora y el desarrollo de la competencia escrita requeridos para la creación de textos de divulgación científica, siendo esta un punto esencial en la académica ya que escribir sobre una temática colabora a tener una visión integral sobre los problemas involucrados en la investigación y así evitar la repetición fragmentada, innecesaria del saber; la comunicación de la ciencia en general es un proceso de re-contextualización (formas de

apropiarse, usar y reutilizar el habla de un texto concreto para hacer enunciaciones disponibles en otro) y reformulación (proceso de comunicación y estrategias utilizadas para la adaptación de un discurso existente en una audiencia nueva) continuo de los textos primeros, innovadores y originales hasta los textos finales que son destinados a la información del gran público.

Al producirse la divulgación científica en las universidades, estas estarán cumpliendo con su papel social, pues la Carta Magna Universitaria, firmada en 1986 por 430 universidades europeas, considera a la universidad como institución autónoma que produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza (Cisneros-Estupiñán y Muñoz-Dagua, 2014), esto implica directamente el constante ejercicio de la lectura y la escritura por parte de los docentes y los alumnos.

Existen diversos estudios referidos a la comprensión lectora, la mayoría se encuentran centrados en la Educación Básica o Educación Media y Media Superior, siendo más escasos y menos especializados en el ámbito de la Educación Superior debido a que este sistema no cuenta con pruebas estandarizadas que permitan conocer la situación actual de los estudiantes con respecto a la comprensión lectora y la competencia escrita, a manera de ejemplo, se hace referencia a una serie de experiencias en contextos concretos de diversas universidades.

A lo largo del presente capítulo se llevará a cabo una revisión de los múltiples abordajes que surgen en torno a la problemática de la comprensión lectora y la competencia escrita en Educación Superior, se hará mención de un conjunto de políticas públicas, redes, proyectos, así como iniciativas que se llevan a cabo desde hace algunas décadas en el contexto internacional, principalmente en Australia y diversos países de América Latina.

En el contexto internacional existen algunos ejemplos de universidades que han planteado diagnósticos de comprensión lectora, así como algunas que enfrentan las dificultades de los estudiantes a través de programas basados en estudios previos y que pretenden subsanar o compensar las carencias del sistema educativo actual en Educación Superior.

Asimismo, se exploran algunas propuestas de alfabetización académica, diagnósticos y programas que se han estado desarrollando en distintas universidades de México durante los últimos años.

1.1 CONTEXTO INTERNACIONAL

La lectura y la escritura son procesos relacionados, es decir, así como se aprende a leer, también se aprende a escribir, son procesos equivalentes puesto que uno lleva al otro, si bien las experiencias no tienen carácter simultáneo pues es difícil saber cuál se concibe primero, lo cierto es que a la larga se es un buen o mal lector según la manera en cómo se lea el libro, si se lee y no se comprende, en realidad no se lee, expresar en palabras propias lo que se ha leído es el lado activo de la comprensión y la síntesis (Campos-Benítez, 2011).

1.1.1 ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura debe ser considerada, por todos los países miembros, como un indicador fundamental para medir el desarrollo humano de sus habitantes, toda vez que:

Las actuales circunstancias están obligando a los individuos en todo el planeta a reflexionar sobre el contenido de un texto conectando la información encontrada en dicha fuente con el conocimiento obtenido de otros textos, de tal suerte que los lectores deben evaluar las afirmaciones realizadas en el texto frente a su propio conocimiento del mundo [...] Los lectores deben en los nuevos contextos, ser capaces de desarrollar una comprensión de lo que se dice y de lo que se intenta en un texto, y deben contrastar la representación mental derivada del texto frente a lo que sabe y cree, bien sobre la base de información previa, bien sobre la base de información encontrada en otros textos, utilizando tanto conocimientos generales como específicos, así como la capacidad de razonamiento abstracto. (OCDE 2002:28)

Para este organismo un alumno que sabe leer debe: "... reflexionar sobre el contenido de un texto, requiere que conecte la información encontrada en un texto con el conocimiento obtenido de otras fuentes. Los lectores deben también evaluar las afirmaciones realizadas en el texto frente a su propio conocimiento del mundo...". Los lectores deben ser capaces de desarrollar una comprensión de lo que se dice y de lo que se intenta en un texto, y debe contrastar la representación mental derivada del texto frente a lo que sabe y cree, bien sobre la base de información previa, bien de información encontrada en otros textos. Los lectores deben invocar evidencia confirmatoria del texto

y contrastarla con otras fuentes de información, utilizando tanto conocimientos generales como específicos, así como la capacidad de razonamiento abstracto (OCDE, 1999: 32).

1.1.2 RED INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES LECTORAS (RIUL)

La Red de Universidades Lectoras es un conjunto de instituciones educativas que surge con la intención de promover la lectura y la escritura en la Universidad, para que éstas no sean vistas únicamente como instrumentos, sino como parte integral de la educación y formación universitaria, se trata de una comunidad virtual que funge como centro de investigación en torno al conjunto de competencias comunicativas que deben desarrollarse en las aulas universitarias.

Dicha red se encuentra conformada por 46 universidades y tiene como sede la Universidad de Extremadura, se propone impulsar la lectura y la escritura como competencias básicas a desarrollar de manera activa entre los universitarios, puesto que a pesar del auge de la sociedad del conocimiento y de la información en el ámbito universitario se siguen presentando grandes dificultades para la elaboración de textos académicos argumentativos, críticos y analíticos que expresen el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes. Así, se presenta como objetivo de la RIUL, en el párrafo 3 de Orígenes y Filosofía:

El objetivo principal de la Red Internacional de Universidades Lectoras y el fundamento último de su existencia es la promoción de la lectura y de la escritura, tal y como se ha puesto reiteradamente de manifiesto y de lo cual se ha dejado constancia pública desde la declaración institucional de Passo Fundo (octubre 2009) hasta la declaración institucional en el marco de los cursos de verano de la UCA (julio 2012). De este modo, existe un fuerte compromiso para implicarse en la sociedad y en sus diferentes entornos mediante actividades de colaboración, proyección y extensión y para ofrecerse como instrumento de dinamización de dichas iniciativas. (RIUL, 2017)

Es decir, se busca facilitar el proceso hacia una sociedad del conocimiento y para ello resulta necesario el acceso a una cultura escrita, en consecuencia, en esta red se plantean diversas políticas que puedan formalizarse gracias a la intervención de las universidades que la conforman; una de las iniciativas que debe considerarse como novedoso es la creación del Día Internacional de la Lectura Universitaria el cual se celebra el 29 de abril desde el año 2014:

La Red Internacional de Universidades Lectoras, en la última reunión en Madrid de su Comisión Permanente, ha decidido impulsar la celebración de un Día Internacional de la Lectura Universitaria el 29 de Abril de 2014 en todas sus universidades, abierta a toda la comunidad universitaria, y a otras universidades y entidades que compartan el objetivo fundacional de RIUL, promover la lectura y la escritura en el ámbito universitario y, por

extensión, en todos sus entornos, así como coordinar las políticas de lectura en colaboración con los diferentes agentes sociales, culturales y económicos (RIUL, 2014).

A partir de la creación de esta red de cooperación, sus miembros llevan a cabo congresos, foros, proyectos, programas y planes colocando siempre a la lectura y la escritura como los ejes fundamentales de la formación académica universitaria, lo anterior en continuidad con las declaraciones de los derechos de la Organización de las Naciones Unidas que promueven una vida digna y establecen que el avance del conocimiento debe consolidar la libertad y la solidaridad entre los individuos, por lo cual las prácticas de lectura y escritura juegan un papel central debido a que influyen sobre el pensamiento y las acciones de los seres humanos.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR AUSTRALIA

A finales de la década de los noventa, en el contexto de las universidades australianas se observa una serie de innovaciones institucionales que se derivan principalmente de las resoluciones del University of Western Australia Academic Council; en el año de 1997, la Resolución 237/97 del Consejo Académico transforma la manera en la cual se enseña, introduciendo el concepto de alfabetización académica como un elemento significativo en la formación de los estudiantes de educación superior: “La alfabetización [académica] es de suma importancia para **todos** los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial” (La negrita en el original) (Carlino, 2004: 9).

A lo largo del texto que comprende dicha resolución se señala claramente que en lo que concierne a la lectura y la escritura en Educación Superior ya no se debe trabajar desde una perspectiva remedial que aspire solo a corregir las carencias del sistema de educación básica o media, sino más bien de la capacidad y el interés por desarrollar en los alumnos de Educación Superior las habilidades de lectura y escritura que requiere cada disciplina, esto al interior de cada materia que cursen durante su formación, dirigidos principalmente por los profesores frente a grupo y mediante una serie de talleres, cursos o asesorías que les permitan identificar las prácticas discursivas propias de su profesión, así lo menciona la Resolución de la U.W.A:

El Centro de Apoyo Universitario para el Desarrollo Docente, el Centro de Lenguaje y los investigadores en alfabetización terciaria ofrecerán talleres, cursos y asesoramiento a los alumnos que quieran o necesiten mejorar sus capacidades para leer y escribir, requeridas

en sus materias. También desarrollarán programas para ayudar al cuerpo de profesores a identificar y enseñar las convenciones discursivas genéricas y específicas de sus disciplinas. (Carlino, 2004:9)

La creación de los programas está destinada a la orientación de los alumnos en el proceso de comprensión de textos; por medio por ejemplo de guías de lectura, así como el perfeccionamiento de la escritura mediante la creación de indicadores que permitan la identificación de claves y la implementación de recursos, así como la evaluación de los procesos de escritura dentro de un contexto académico concreto; pero dichos programas también han de involucrar a todos los actores del proceso educativo.

ARGENTINA

En Argentina, se llevó a cabo una investigación respecto a la relación existente entre la calidad de los textos que producen los alumnos y el aprendizaje que evidencian los mismos de los conceptos utilizados. Dicho estudio se basó en una muestra de un grupo clase de la Universidad de Buenos Aires, solicitando a los alumnos la elaboración de un resumen y un ensayo a partir de la lectura de un texto; los indicadores a evaluar fueron las propiedades textuales y las mediciones fueron puestas en relación con los cambios cognitivos medidos a través de mapas conceptuales realizados antes y después de la escritura y en relación con las notas de un examen, siendo las hipótesis del estudio las siguientes: a) a mayor calidad de los textos producidos por parte de los alumnos mayor cambio cognitivo resultado de la práctica escritural, b) a mayor calidad presente en los textos producidos, mayor rendimiento académico en la tarea producto de dichos textos (Rosales y Vásquez, 2006).

CHILE

En la enseñanza de las ciencias sociales y naturales surge la necesidad de utilizar la escritura como recurso para organizar el conocimiento adquirido, por ello en la Investigación realizada en el año de 1998 en la Universidad Católica de Valparaíso, se intenta sistematizar la producción escrita ya no como parte de una sola asignatura, es decir, de aquellas relacionadas con el lenguaje, sino en todas aquellas en las que la escritura puede apoyar al aprendizaje, esta investigación se llevó a cabo durante más de una década en dicha universidad y se dirige principalmente a la producción escrita de manera conjunta con otras disciplinas trabajando directamente con los docentes de cada asignatura (Marinkovich y Morán Ramírez, 1998).

BOLIVIA

Investigaciones realizadas en la Carrera de Lingüística Aplicada de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, que tuvieron como objetivo identificar qué significados y valores los estudiantes les asignan a la lectura y a la escritura, y qué función han cumplido estas en su desarrollo sociocultural, es por ello que:

[...]identificaron en los estudiantes, una concepción centrada en los aspectos formales de la lengua, alejada de su función social y epistémica [...] Por otro lado se constata una falta de desarrollo de competencias textuales que se refleja en dificultades en la comprensión y producción de diversos tipos de textos requeridos en los distintos niveles de su formación. La principal causa se ha encontrado en la forma como se ha estado enseñando la lengua en la etapa escolar, antes de la Ley de Reforma Educativa (1994) e incluso a pesar de la Reforma, pues los enfoques tradicionales han confinado la enseñanza de la lengua al contenido de asignaturas áridas de formación teórica, que han privilegiado el estudio formal de la lengua, sin ninguna relación con las otras asignaturas del currículum escolar ni de la vida de los estudiantes (Alandia y Limachi, 2009:4).

Para estas autoras en el campo de la lectura y la escritura, las distintas carreras universitarias basan sus discursos en textos contruidos desde y en las ciencias y disciplinas, los cuales se caracterizan por una marcada formalidad y abstracción, pues desarrollan sistemas conceptuales complejos que reflejan modos específicos de construir el conocimiento y de pensar, es decir, los estudiantes se enfrentan a nuevas formas de lectura y escritura en el nivel universitario.

Sin embargo, las concepciones de los estudiantes universitarios reflejan una constricción hacia la decodificación, la mayoría entiende que el saber leer y escribir radica en el reconocimiento de las grafías y palabras, quedando el significado de las mismas en un segundo plano: “Saber leer significa el proceso de decodificar y comprender lo que el autor de algún libro, texto o artículo, etc., nos quiere dar a conocer”. “Saber leer implica el proceso de decodificación de un mensaje, pero también es necesario la comprensión del mismo.” (Alandia y Limachi, 2009:6)

Revelan, además, la insistencia que se realiza en la escuela, la que se replica en los hogares, en el aspecto formal de la lengua y no así en su función comunicativa, social y de desarrollo personal. “Mi profesora me hacía leer fuerte y cuando me equivocaba en alguna letra o sílaba, me castigaba y debía leer cada vez más rápido, pero no entendía lo que estaba leyendo” “En mi casa, lo primero que me enseñaron fue a reconocer las vocales, luego el abecedario y tenía que gritar el nombre de las letras. (Alandia y Limachi, 2009:7)

En la investigación anteriormente mencionada Alandia y Limachi (2009) llegan a las siguientes conclusiones:

Los estudiantes en la universidad reducen las prácticas de escritura y lectura a su dimensión formal básica ligada a la decodificación y codificación. Si bien en la Carrera se utilizan sobre todo los ensayos como instrumentos de evaluación, aún no se ha desarrollado una concepción adecuada de la función de los textos en general en los procesos de aprendizaje y de desarrollo del conocimiento.

Aunque se haga énfasis en tareas de lectura y escritura, éstas no son centrales en las prácticas de la carrera por lo que no se han asumido desde una perspectiva más integral, es decir, en la Universidad en general y en la carrera en particular, aún no se ha reflexionado sobre el papel de la lectura y la escritura en el desarrollo del conocimiento, en el acceso a los discursos particulares de las ciencias y las disciplinas.

COLOMBIA

Para el Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación (2010:16) la situación de los estudiantes colombianos es alarmante puesto que el 47.1% está por debajo del nivel 2 comparado con el 18.8% de los países de la OCDE. El 30.6% se ubican en el nivel 2; el 17.1% está en el 3; solo el 4,6% alcanza el 4 y apenas el 0.6% llega a los niveles 5 y 6, en cuanto a lectura se refiere.

[...]los resultados en la prueba de lectura son un fuerte predictor de la no continuidad de un estudiante en la educación superior, así como en la productividad y la competitividad de una sociedad [...]En Colombia, un poco más de la tercera parte de los alumnos de 15 años ha repetido alguna vez: cerca del 22% al menos un grado de primaria y el 18% al menos uno de secundaria. Los resultados muestran que los estudiantes que no han repetido tienen puntajes significativamente más altos en la prueba de lectura (432,7 puntos) que quienes lo han hecho una o más veces (376,5 puntos). (ICFES, 2010: 40)

Conscientes de esta problemática, docentes de la Universidad “Sergio Arboleda” plantearon el proyecto de investigación “Problematizar la lectura y escritura académica en la universidad” en el que se pretendió caracterizar las prácticas de lectura y escritura de los alumnos, a través de una evaluación diagnóstica, tabularon los resultados y encontraron que 73.23% de los que ingresan a primer semestre muestran una lectura literal y un proceso escritural básico; 22.81% inician su formación universitaria con un tipo de lectura inferencial y solo 3.94 presentan un nivel avanzado de lectura y escritura (Camargo y Uribe, 2011).

En la Universidad “Sergio Arboleda” de Bogotá, Colombia, se llevó a cabo una investigación que tuvo como objetivo conocer las repercusiones de los programas de Lectura y Escritura en la Universidad y, al mismo tiempo, tratar de involucrar a los docentes de las diversas asignaturas disciplinares en este proceso de alfabetización académica, dicho proyecto se llevó a cabo en dos fases: la primera consistió en el estudio cuantitativo de la problemática mediante pruebas escritas y encuestas a los estudiantes para trabajar la lectura en contexto y en la segunda fase se trabajó la parte cualitativa a través de la elaboración de diarios de campo que permitieran conocer los intereses de los alumnos, los resultados pretenden dar a conocer si la lectura y la escritura contribuyen y pueden considerarse un factor de mayor aprovechamiento de los estudiantes universitarios durante su proceso formativo (González y Vega, 2003).

Mediante el Programa LEA (Lectoescritura y Aprendizaje), Paola Navarrete (2008) de la Universidad de Santander, UDES, propuso el desarrollo de una investigación interdisciplinaria enfocada en el diagnóstico de habilidades de estudio, desde el área de Psicología y de competencias en lectura, comprensión lectora, escritura y estrategias cognitivas, con el fin de buscar alternativas de solución a las dificultades lectoras, escritoras y metalingüísticas de los estudiantes de la universidad para el logro de un desempeño académico cada vez más acorde con las necesidades que la educación superior demanda. (Camargo y Uribe, 2011).

En la Universidad del Atlántico, en la investigación “La comprensión lectora en los estudiantes universitarios: un estudio para perfilar estrategias conducentes a su desarrollo” presentada por Vicenta Isabel Carbonó-Truyol y Rogelio Miranda Trujillo (2008), encontraron que los alumnos tienen serios problemas para comprender textos y más aún, para organizar la información de los mismos, por la dificultad que manifiestan al identificar los temas principales, encontrar la información, organizarla, seleccionarla y argumentar con razones sólidas. Después del análisis de los resultados arrojaron que los estudiantes presentan dificultades de comprensión lectora (dificultades para construir la súper, macro y microestructura). Igualmente concluyen que los estudiantes solo alcanzan el nivel superficial del texto (Camargo y Uribe, 2011).

En la Universidad de Ibagué, el grupo Glotta en 2007 llevó a cabo una investigación titulada “La motivación y su papel en la lectura y escritura universitaria” con

el propósito de determinar la relación entre el desempeño de la comprensión y la producción de textos académicos y la motivación hacia la realización de lectura y escritura de textos de esta naturaleza, los resultados arrojaron que no hay una relación significativa entre las variables ya que “la comprensión y la producción textual en el ámbito universitario están relacionadas con las prácticas pedagógicas y no con las habilidades, capacidades o falencias del estudiado” (Cisneros-Estupiñán-Muñoz-Dagua, 2015:67) Las prácticas lectoras y escriturales tienen relación con la enseñanza, la evaluación y en consecuencia las diversas investigaciones se centran en las propuestas de utilizar la lectura y la escritura como preocupaciones esenciales para el currículo universitario y los contenidos disciplinares.

PERÚ

En el año 2013 en la universidad de Piura, Perú, se llevó a cabo un Diagnóstico de comprensión lectora en alumnos universitarios de la carrera de Ingeniería, con el objetivo de conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes que ingresan a la Facultad del programa Beca 18.

ESPAÑA

En España, se desarrolló un texto a partir de la preocupación respecto a dos problemáticas; la primera, las fallas en el procesamiento y la comprensión de textos en alumnos de primer semestre de áreas distintas a las humanidades, pero dicha tesis se dirige a los profesores de programas de la Universidad de Quindío, España, la segunda problemática que abarca dicha tesis es la separación que existe entre las prácticas didácticas y pedagógicas que bordean el proceso de la comprensión lectora, la cual supone la reorientación de las prácticas docentes e intercalar la didáctica de las ciencias del lenguaje para un mejor desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Camargo, 2005).

CONTEXTO NACIONAL

En México el déficit lector es notorio, desde la expresión oral hasta la escritura pese a los doce años de educación previos al ingreso universitario, pocos son los estudios dedicados a la comprensión lectora y la redacción de textos en la educación media superior y en los últimos años el gobierno ha incrementado los índices de éxito escolar midiendo la transividad dentro del sistema promoviendo alumnos con carencias notorias

tanto en el manejo de contenidos como en el desarrollo de aptitudes de aprendizaje relacionadas a la comprensión y producción de textos orales y escritos (Fregoso-Peralta, 2011).

1.2.1 ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES)

En el contexto de la Educación Superior mexicana, la problemática lectora se hace presente también en una gran mayoría de los estudiantes universitarios, así lo establece un estudio de La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) realizado bajo la coordinación de Adrián de Garay Sánchez con el objeto de conocer quiénes son y qué hacen los estudiantes en su tránsito por la educación superior en el nivel licenciatura, tanto dentro como fuera del espacio universitario. De una muestra nacional que consideró a cerca de 10 mil estudiantes de diversas instituciones de educación superior del país, esta investigación llegó a las siguientes conclusiones:

Un 48.4% de los universitarios mexicanos dedica entre una y cinco horas a la semana a la lectura de textos escolares y un 21.7% más dedica entre cinco y diez horas semanales a esta misma actividad. Dicho promedio semanal señala la ANUIES resulta insuficiente para leer los textos necesarios que se incluyen en el currículum universitario y que requieren de un mínimo de lectura de 13 horas a la semana. Para respaldar esta aseveración la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ha señalado que cualquier estudiante universitario estándar necesita invertir 3½ horas al día a la lectura de textos para poder cumplir satisfactoriamente con sus tareas y responsabilidades académicas. (Serafín J. Mercado y otros, 1998:9, citado en Gutiérrez y Montes de Oca, 2004: 7)

Este estudio reveló que el 86.3% de los estudiantes universitarios de mexicanos sacan fotocopias para cumplir con la obligación de leer y hacer sus tareas e investigaciones académicas, mientras 40.7% declaró que utilizan frecuentemente Internet para satisfacer sus necesidades de información.

En lo que respecta a la compra de libros y revistas especializadas, el estudio de la ANUIES (2000) establece que un 11% de estudiantes universitarios compra estos materiales bibliográficos frecuentemente y un 46.4% reconoció que casi nunca adquieren libros y revistas para sus estudios. Estos datos señalan categóricamente que los estudiantes universitarios mexicanos no son afectos a la compra de libros y revistas para coadyuvar a su óptimo desarrollo académico.

Con relación al tipo de materiales elaborados como producto de sus lecturas, 83.6% de los universitarios reconoció que les sirvió para elaborar resúmenes, un 21.5% señaló que, gracias a la lectura, les era posible elaborar fichas de trabajo y un 34% manifestó que la lectura les facilitó la elaboración de esquemas de trabajo. Estos datos demuestran que la lectura de libros y revistas especializadas constituye una práctica necesaria para que los estudiantes preparen sus clases y realicen sus trabajos escolares de manera óptima, datos que permiten distinguir a los lectores universitarios más asiduos por su disposición, mejor vocabulario, más acervo informativo y por una gran habilidad y capacidad de síntesis, reflexión y análisis.

Es de suma importancia el hecho de que la mayoría de los estudiantes universitarios mexicanos carecen de habilidades y motivaciones para leer y realizar trabajos en grupo, ya que solamente un 13.5% manifestó que con frecuencia leían y hacían trabajos en equipo, mientras que un 78.5% externó que nunca o casi nunca han leído en grupo para hacer sus trabajos académicos.

En cuanto a su participación en clase como consecuencia de sus lecturas previas, 54.2% de los universitarios mexicanos respondieron que casi siempre les fue de utilidad para exponer en clase, un 50.6% señaló que la lectura les proporcionó elementos suficientes para participar casi siempre en clase y un 46.3% señaló que la lectura les brindó la confianza para preguntar en clase a fin de enriquecer sus conocimientos y de poder discutir con regularidad los puntos de vista de sus profesores. Como se puede apreciar de estos porcentajes, un 50% en promedio de los estudiantes universitarios consideraron que la lectura les brindó un apoyo importante para estar activos y participar en sus clases cotidianamente (Gutiérrez y Montes de Oca, 2004).

En el aspecto del acervo bibliográfico: 29.3% de los estudiantes universitarios no cuenta con enciclopedias en su casa y 38.7% reconoció que carecían de libros especializados para realizar sus lecturas y tareas académicas en sus hogares. Estos datos ponen de manifiesto que, en la mayoría de los hogares mexicanos, por diversas circunstancias, se carece de una cultura en favor de la lectura.

De acuerdo con Gutiérrez y Montes de Oca (2004) estos datos muestran la problemática de la lectura que presentan hoy en día miles de estudiantes universitarios matriculados en las diversas Instituciones de Educación Superior de México, derivada

principalmente de la falta de hábitos, por la poca motivación que reciben de sus maestros y del nulo interés de sus “Alma Mater” por fortalecerles, a través de programas permanentes de fomento a la lectura, el desarrollo de su comprensión lectora; en el entendido de que los paradigmas vigentes en el contexto mundial exigen de los nuevos modelos de formación superior universitaria del desarrollo de nuevas características en el perfil profesional de sus egresados en los umbrales del siglo XXI en el contexto de la sociedad del conocimiento.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA (UABC)

En el año 2013, en la UABC se llevó a cabo una Evaluación de la competencia escrita argumentativa de los estudiantes universitarios, por parte de docentes de la universidad, así como integrantes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), dicha investigación estuvo apoyada en las habilidades de lectoescritura que deben adquirir los estudiantes para el establecimiento de las competencias de lectura y expresión que requerirán para su permanencia en la universidad.

Dicho estudio se llevó a cabo con un triple propósito: el diseño de un instrumento para evaluar la expresión escrita, la evaluación del instrumento, así como la medición del nivel de competencia que presentan los alumnos del tronco común para la escritura de textos. En el cual se refieren los siguientes datos como antecedentes de los universitarios:

Respecto al nivel de bachillerato, la misma SEP señala que casi la mitad de los estudiantes se ubican en los niveles Insuficiente y Elemental en la prueba de Comunicación de ENLACE/Media superior de 2012 (SEP, 2012), lo que significa que carecen de las competencias lectoras necesarias para tener éxito en sus estudios universitarios. Resultados similares se han obtenido con la prueba Excale-12, del INEE (2011). (Backhoff-Escudero, *et. al*, 2013:11)

A partir del análisis de los resultados anteriores los autores se plantearon indagar qué porcentaje de los alumnos que ingresan a la Educación Superior ostentan las competencias básicas en la expresión escrita que les permitirán cursar estudios universitarios, debido a que el desarrollo y la práctica de la escritura brinda a los estudiantes la posibilidad de construir el conocimiento mediante la organización lógica de las ideas buscando siempre las formas más adecuadas al contexto que les permitan comunicar, deliberar o persuadir al lector a través de la exposición de sus ideas.

Durante la evaluación de los textos se analizaron tres categorías: narrativos, descriptivos y argumentativos, ello relacionado con la habilidad de resumir un texto, para lo cual es necesario tener cohesión a lo largo de la escritura, tomando en cuenta las ideas principales.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO (UACM)

Durante el Coloquio Internacional “La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: Un desafío para la Universidad del siglo XXI” llevado a cabo en el año 2007 se presentó el análisis de un caso de evolución de las habilidades de Lectura y Escritura sobre ciencias durante un curso de pre-grado universitario, resaltando la necesidad de replantear la mirada de las propuestas didácticas y de las teorías lingüísticas relacionadas con dichas prácticas para poder elaborar un modelo que coadyuve a resolver las dificultades encontradas en el contexto específico, de manera que el compromiso, la asistencia y la participación del alumnado son tareas que apoyan el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en la universidad (Moyano, 2007).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO

De la Peza, Rodríguez-Torres, Hernández-Urizueta y Rubio (2014) llevaron a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco una Evaluación de Competencias de Lecto-escritura en alumnos de nuevo ingreso, su propósito fue determinar dichas competencias con los requisitos de la educación superior (tener conocimientos y competencias que permita a los alumnos leer textos de complejidad creciente, especializados en el área del saber, de carácter teórico-argumentativo y abstracto, así como expresar ideas de complejidad creciente en forma verbal y escrita). La prueba fue dividida en dos partes, la primera consistió en un cuestionario para obtener datos generales del alumno como matrícula, edad, etc.; en la segunda parte se le proporcionó al evaluado un texto periodístico y dos hojas en blanco con instrucciones que le solicitaba elaborar un resumen con las ideas principales del texto y que emitieran por escrito su opinión sobre lo leído, la prueba no tuvo límite de tiempo.

Más del 50% total de la matrícula de primer ingreso participó en la evaluación (911 alumnos), la prueba evaluó tres niveles de escritura: perceptivo-grafomotor, léxico-ortográfico y nivel semántico, los resultados concluyentes refieren que los estudiantes tienen grandes deficiencias en las competencias de lecto-escritura, el promedio general

de errores de ortografía es de 18 por cada cuartilla, sólo el 3% de los evaluados no presentó deficiencias ortográficas, el 59% de los participantes no usan los signos de puntuación en absoluto y únicamente el 5% los usa de manera correcta; en la evaluación del nivel sintáctico-semántico sólo el 11% de los estudiantes fueron capaces de elaborar un texto (resúmenes u opiniones coherentes), el 49% logró comunicar ideas y con graves errores de sintaxis, el 40% realizó textos más estructurados, 29% no expresan claramente sus ideas y el 11% elaboró textos incoherentes.

En el último nivel de juicio, razonamiento-lógico y expresión de ideas, solo el 2% reconoció claramente al enunciador y mostró excelente capacidad argumentativa, el 5% de los estudiantes tiene buena capacidad argumentativa y el 12% es capaz de incorporar ideas propias al emitir un juicio, el 59% no sabe distinguir con claridad las ideas y opiniones propias y no sabe citar textos ajenos; el 41% carece de capacidad argumentativa y no comprenden el texto del que deben opinar.

CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS ALTOS (GUADALAJARA)

En el año 2008 Fregoso-Peralta publicó un artículo donde se realizó una investigación en el Centro Universitario de los Altos en Guadalajara, dicha investigación tuvo como objetivo precisar los problemas más frecuentes en la redacción de los estudiantes universitarios, en este estudio participaron 126 universitarios pertenecientes a las Facultades de Odontología, Nutrición y Contaduría, así como de la Maestría en la Enseñanza de las Ciencias.

La metodología consistió en el análisis de textos académicos que los alumnos entregaron a sus docentes como parte de su labor ordinaria prescrito por el programa de cada asignatura, se hizo uso de la interdisciplina “psicolingüística” (La psicolingüística tiene por objeto de conocimiento el conjunto de actividades vinculadas a la adquisición y desarrollo de la lengua, concibe a la actividad lingüística como una instancia de carácter psíquico que implica hacer uso de las estructuras verbales, su propósito es conocer la producción lingüística oral y escrita de la que es capaz un sujeto al expresar su pensamiento); cada alumno entregó una ficha de trabajo, una reseña y un ensayo; de cada documento entregado se evaluaron seis apartados: grafemático, verbal, léxico, sintáctico, semántico y ortográfico.

En el nivel grafemático se detectó un incremento en el número de letras en la construcción de palabras: Nutrición (N) 11/14, Cirujano Dentista (CD) 9/10, Contaduría (C) 12/13, Maestría 6/7 siendo el numerador la cantidad de sujetos que intervinieron en la acción y el denominador la cantidad de veces que sucedió el fenómeno; el decremento de letras en la construcción de los signos presentó resultados similares: N (16/27), CD (14/25), C (14/26) y M (7/11); el cambio del orden de las letras en las palabras mostró notaciones parecidas: N (14/20), CD (14/26), C (11/20) y M (7/12); en el apartado de la desfiguración de las grafías los puntajes fueron notoriamente distintos: N (18/161), CD (16/179), C (14/168) y M (6/79).

En el nivel verbal, al analizar el rubro correspondiente a la utilización de verbos que no especificaban la acción al comunicar los puntajes fueron: N (19/37), CD (23/35), C 17/29 y M (10/14); en lo referente a la pobreza en la variedad de uso de los tiempos verbales circunscritos a presente y pretérito simples en modo indicativo, los resultados fueron: N (52/58), CD (50/54), C (52/57) y M (51/58) siendo el numerador el promedio de verbos utilizados en presente y pretérito simples de indicativo y el denominador refiere al promedio de verbos empleados en los tres escritos, proporción de cantidad manifiesta. La incongruencia en los tiempos verbales dentro de un mismo contexto explicativo, el uso de reiterativo de gerundios y el uso de nexos indebidos entre verbo y preposición mantuvieron rangos muy parecidos al mencionado anteriormente.

La valoración al nivel lexical reportó cinco dificultades representativas en todos los grupos: repetición innecesaria de términos o redundancia de vocabulario por acervo estrecho, presencia de expresiones vulgares o no pertinentes al tema (donde solo el grupo de posgrado obtuvo mejores puntuaciones), el uso de muletillas, la fusión de dos palabras en una tuvo los siguientes resultados: N (4/4), CD (4/4), C (3/3) y M (2/2) siendo el numerador la cantidad de sujetos y el denominador el número de veces que se repitió el fenómeno; por otro lado el uso confuso de pronombre y adjetivos junto a las conjugaciones del verbo estar en tercera persona del indicativo resultó notorio en ambos grupos.

En el análisis del nivel sintáctico se registraron cinco dificultades: encadenamiento no idóneo de los signos en el enunciado, secuencia no adecuada de enunciados, discordancia gramatical de género y/o número, empleo excesivo de la conjunción “y”, por

último, el abuso del pronombre relativo o conjunción “que”. Las notaciones fueron similares en los cuatro grupos.

La valoración del nivel semántico se encontraron dificultades en: el significado no idóneo de signos lingüísticos dentro de enunciados, el significado no pertinente en las oraciones dentro de cláusulas y la unidad de significado. Los resultados son alarmantes y las notaciones similares en los cuatro grupos.

Finalmente, la evaluación a nivel ortográfico reportó que para los estudiantes la ortografía es el único aspecto relacionado con su destreza lingüística escrita, el resto de los elementos presentes en la competencia escrita no están dentro de su consciencia, puesto que, la revisión cotidiana de los trabajos escolares se reduce a la revisión de palabras correctamente escritas.

Las dificultades reportadas en este nivel fueron: utilización inadecuada de la coma, el uso no idóneo del punto y seguido, aplicación indebida del punto y aparte y manejo no pertinente del punto y coma, problemas con la selección de c/s/z, v/b, además de y/i.

A modo de conclusión, los alumnos que participaron en la investigación presentan serias deficiencias en su redacción siendo esta una situación que limita su capacidad de crear un texto de divulgación científica, la forma de concebir una buena redacción, no solo en los estudiantes, queda limitada al aspecto ortográfico.

En 2010 Fregoso-Peralta realizó otra investigación en el mismo Centro Universitario donde se pretendió promover y desarrollar habilidades psicolingüísticas mediante la intensiva práctica de comprensión y producción oral y escrita valiéndose del Taller de Lectura y Redacción que cursaban dos grupos de primero y tercer semestre, tras hacer una prueba diagnóstica donde se aplicaba un instrumento de autoevaluación y un examen que evalúa habilidades psicolingüísticas, de esta prueba el resultado refleja que ambas agrupaciones sobre valoraron su competencia hipotética con respecto al puntaje real obtenido, este puntaje mejoró tras haber cursado el taller.

El estudio mencionado en el párrafo anterior muestra un aspecto importante: los alumnos sobrevaloran su competencia, lo que refleja que ellos mismos no son conscientes de la falta de desarrollo en sus capacidades lingüísticas, siendo este un foco

rojo, pues este es el resultado de las deficiencias en el sistema educativo en México que involucra también al desempeño docente.

1.3 CONTEXTO ESTATAL

En el año 2003, la facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla publicó un artículo donde se llevó a cabo un estudio exploratorio en el año 2003 realizado en la Facultad de Psicología de la misma institución se contemplaron 40 estudiantes cuyos resultados reportaron que los alumnos no tienen el hábito de la lectura, las lecturas que los maestros proporcionan son consideradas complejas por los estudiantes; a la par, se aplicó un instrumento en 10 docentes de la licenciatura, los resultados mencionan que los alumnos tienen habilidades insuficientes ya que hay ausencia de comprensión lectora, análisis y síntesis (Amador-Soriano y Alarcón Pérez-2003).

En el contexto estatal existen pocos estudios relacionados con el análisis de comprensión lectora en el nivel superior, además de que la mayoría de ellos aparecen desvinculados uno del otro, por lo que no es posible establecer una generalización de los resultados obtenidos en uno u otro de ellos; sin embargo, la mayoría de ellos coinciden en los resultados poco alentadores para los estudiantes, corroborando lo anteriormente mencionado para el nivel medio superior y que no dista en el nivel inmediato superior.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA HISPANO MEXICANA.

La ciudad de Puebla contempla dentro de su amplia oferta educativa, alrededor de trescientas escuelas de nivel superior, entre las cuales se encuentra posicionada la Universidad Politécnica Hispano Mexicana, institución incorporada a la SEP, se ubica en la zona centro de la ciudad en un edificio de cinco pisos que sobresale de los que se encuentran a su alrededor con salones que albergan aproximadamente 25 alumnos por grupo y unos 15 en promedio, los salones cuentan con butacas para cada alumno, pizarrón blanco y escritorio para el docente así como tres proyectores a disposición de toda la universidad; la planta docente consiste en cerca de sesenta maestros hora-clase y algunos de ellos fungen también como coordinadores de licenciaturas o idiomas.

Se trata de una universidad particular que cuenta con una variedad de carreras, como: Gastronomía, Turismo, Comercio Internacional, Mercadotecnia y Publicidad, Contaduría Pública y Finanzas, Derecho, Ingeniería Industrial, Administración de Empresas, Arquitectura, Comunicación, Diseño Gráfico, Informática Administrativa y Psicología, siendo esta última una de las carreras con mayor número de alumnos ya que en los últimos años se ha visto aumentada su matrícula, ello aunado a que se trata de una universidad accesible para los alumnos, debido al nivel socioeconómico al que se dirige, el cual oscila entre medio-bajo y bajo enfrentando como una de las principales causas de deserción escolar la falta de recursos.

Debido al aumento de la matrícula en la Licenciatura en Psicología, una inclinación por parte de Rector, Coordinadores Académicos y de la Licenciatura en sí, se basa en la obtención de mejores resultados en del desempeño académico a lo largo de la formación de sus estudiantes; a consecuencia de ello se promueve un proyecto para llevar a cabo un diagnóstico de comprensión lectora y redacción dentro de la carrera de psicología para posteriormente determinar las áreas en las que se puede apoyar la formación de los estudiantes por parte de los docentes de las distintas materias. Este diagnóstico se llevará a cabo con la mayor parte de la licenciatura que cuenta aproximadamente con 50 estudiantes matriculados y distribuidos en segundo, cuarto, sexto y octavo semestre, con el apoyo de las diversas materias que se imparten a lo largo del curso que se lleva a cabo.

MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se expondrán las aportaciones conceptuales que conforman el sustento teórico de esta investigación, se revisarán diversos modelos de lectura propuestos por diferentes autores para el establecimiento de los niveles de comprensión, así como las propuestas para la evaluación de la redacción o competencia escrita, lo anterior abordado bajo el marco de la disciplina desde la que se lee y escribe.

LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Para Narvaja y Di Stéfano (2002) citados en Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García (2013) la naturaleza de los textos que un universitario debe dominar tiene un estilo técnico, secuencia textual es expositiva y argumentativa, de género académico-científico y su finalidad es el análisis intra e intertextuales. Para lograr el objetivo es necesario que los alumnos posean un alto nivel de comprensión lectora y la competencia escrita necesaria para hacer un análisis textual que se requiere en su nivel académico.

En relación a la lectura existen diversas acepciones que intentan explicar el sentido que adquiere en la vida y en la educación de un individuo. Varios conceptos se enfocan principalmente en la posibilidad de desarrollar una serie de habilidades y estrategias que le permitan al alumno llevar a cabo el análisis de un texto en toda su complejidad contextual y algunos otros toman en cuenta las diferencias individuales que presenta el lector para el desarrollo de la tarea. Debido a que la actividad lectora implica la puesta en marcha de una serie de procesos perceptuales, cognitivos, de habilidades lingüísticas, así como la conciencia del propio aprendizaje, es decir, la metacognición; pudiendo afirmar que se trata de algo que no es factible de enseñarse, pero sí de ser aprendido y aprehendido por el alumno.

De manera general, la lectura es una actividad compleja que concierne exclusivamente al ser humano en toda su extensión, consiste en la comprensión de un mensaje mediante el desciframiento de un conjunto de símbolos que forman un código en particular y que se presentan ante el lector con base en la perspectiva del autor.

En la actualidad, el acto de leer se torna más complejo y variado que antes, debido a que se leen textos muchos más diversos, escritos por personas diferentes a nosotros, que proceden de otras culturas del planeta, pero esto no siempre ha sido así para Alarcón, Fernández y Gómez:

La lectura como construcción social ha tenido un recorrido histórico que la define y le da valor para el desarrollo de una persona o de una comunidad de diversas formas; como hecho cultural, es dinámica. No siempre se ha leído igual y lo mismo. Lo que en el medievo europeo concitó el interés y la atracción de los lectores del mundo occidental de los siglos XVIII y XIX. El siglo XX, sobre todo desde su segunda mitad, se vio envuelto en cambios muy profundos debido al surgimiento y afianzamiento de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. (Alarcón, *et al.*, 2014)

De forma que, las definiciones de la lectura y de la competencia lectora han evolucionado paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales. El concepto de aprendizaje, y en especial el de aprendizaje a lo largo de toda la vida (PISA, 2007:11), han transformado las percepciones de la competencia lectora y de las necesidades a las que ha de hacer frente. Ya no se considera que la capacidad de lectura sea algo que se adquiere en la infancia durante los primeros años de escolarización. Más bien se ve como un conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo a lo largo de los años, según las diversas situaciones que viven mediante la interacción con sus compañeros y con las comunidades más extensas en las que participan.

Durante mucho tiempo se recomendó seguir el criterio de evaluar la lectura solamente como producto, es decir, a partir de los significados o los niveles de la misma; en este sentido, constituía una preocupación fundamental de los maestros la calidad de las respuestas de los alumnos, si éstas eran correctas o no, o si articulaban adecuadamente los sonidos, si la entonación y la velocidad eran apropiadas y si respetaban los signos de puntuación; y no se detenían a reflexionar acerca de cuáles eran las razones que los conducían a responder de esa forma.

En las décadas de 1970 y 1980 los investigadores, tanto de la enseñanza como de la psicología y la lingüística, teorizaron acerca de cómo comprende el sujeto. Es a través de ellos que, actualmente, se concibe el fenómeno de la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984 citado en Cooper 1990). La comprensión es entonces el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos.

De lo anterior se deriva que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión, porque en el proceso de comprender, el lector relaciona la información que le es presentada con la información almacenada en su mente, este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, por tanto, parte fundamental en el proceso de la comprensión.

Generalmente dentro del estudio de la lectura como una actividad compleja que concierne exclusivamente al ser humano en toda su extensión, la lectura consiste en la comprensión de un mensaje mediante el desciframiento de conjunto de símbolos que forman un código en particular y que se presenta ante el lector.

Saber leer o estar alfabetizado guarda una relación estrecha con la perspectiva de cada individuo, grupo o sociedad, debido a que poseen características distintas como sujetos, así como los significados que adquieren los términos dentro de cada lenguaje o país, esto plantea la dificultad de una definición que pueda funcionar para todos los casos, respecto a lo anterior para Emilia Ferreiro:

La lectura es un conjunto de procesos paralelos en interacción, que atienden simultáneamente a niveles diferentes de la estructura del texto: es también un proceso constructivo, es decir, el lector es capaz de interpretar y construir significados literales del texto pero también de realizar inferencias que van más allá de las palabras encontradas en él; esto es posible gracias a los esquemas del sujeto, como el conocimiento de gente, lugares, ideas, eventos, etc.; a esto se le llama 'contexto interno psicológico de redes semánticas organizadas de conocimientos del mundo que se reflejan parcialmente en el vocabulario del lector. (Ferreiro, 2002:213)

La lectura por ende posibilita la construcción de significados a partir de los elementos de la experiencia del individuo que lee, así como poder acceder al conocimiento que le posibilita realizar un esquema o conjunto semántico.

Para Isabel Solé el acto de leer es “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían la lectura...” (2009:17), es decir que previo al contacto con el texto se debe procurar el establecimiento del objetivo que tendrá nuestra práctica de lectura, de lo contrario el significado y el sentido que el lector puede atribuirle al texto puede variar.

En otras palabras, no es posible acceder al sentido último del texto partiendo exclusivamente de lo que el autor pretende expresar mediante una labor hermenéutica sino que es necesario tomar en cuenta el conjunto de conocimientos que posee el lector,

el contexto en el que se ubica éste, los objetivos que ha determinado para llevar a cabo la lectura del texto, así como la construcción del texto, entre otros elementos que enmarcan la lectura y permiten realizar una multiplicidad de lecturas en torno a un mismo escrito.

La lectura es un proceso interactivo, mediante el cual, el lector comienza a elaborar activamente una interpretación particular del mensaje que el autor desea transmitir, ello a través de la elaboración de hipótesis previas a la lectura, así como sirviéndose del conjunto de experiencias y conocimientos para establecer inferencias, de ello deriva la importancia de la coherencia y la adecuación del texto en cuanto a su estructuración y sintaxis.

La comprensión lectora surge cuando el alumno, una vez que ha aprendido a leer y escribir, comienza a interactuar con el texto y es capaz de interpretarlo, para ello es necesaria la guía del docente, el cual debe instruir al alumno en la comprensión y provocar el desarrollo de la agudeza para percibir, interpretar y juzgar la información que servirá para pensar de manera crítica.

En la comprensión de mensajes escritos se involucran diversos elementos del lector, así como el proceso de lectura y las características del texto (Kabalen y Sánchez, 2004). Leer es un proceso de construcción de significados determinados por las habilidades del lector con sus referentes, sus estrategias y sus condiciones socioculturales; la revisión de un texto permite construir interpretaciones, relacionar textos con temáticas o perspectivas similares o contrastantes y repasar constantemente el objetivo de la lectura.

Desde otro punto, Kenneth S. Goodman (1982) dice que la lectura es un proceso en el que pensamiento y lenguaje interactúan para que el lector obtenga sentido a través del texto impreso. Se lee cuando se obtiene un sentido de lo escrito, por ello se trata de un proceso constructivo, en el que resulta relevante la interacción activa del lector con el texto; en un sentido real, que interactúen lector y escritor a través del texto;

“La lectura es un conjunto de procesos paralelos en interacción, que atienden simultáneamente a niveles diferentes de la estructura del texto; es también un proceso constructivo”, es decir, el lector es capaz de interpretar y construir significados literales del texto, pero también de realizar inferencias que van más allá de las palabras encontradas en él; esto es posible gracias a los esquemas del sujeto, como el conocimiento de gente, lugares, ideas, eventos, etc.; a esto se le llama “contexto interno

psicológico de redes semánticas organizadas de conocimientos del mundo que se reflejan parcialmente en el vocabulario del lector.” (Ferreiro, 2007: 213)

En los últimos años, el estudio de los procesos que se ven inmersos en la lectura hace que ésta se conciba como una habilidad psicolingüística, es decir, a pesar que su punto de partida en un estímulo visual, los procesos realizados para que el individuo llegue a la comprensión lectora son, ante todo, de naturaleza lingüística. Desde este punto de vista, el aprendizaje de la lectura y la escritura significa aplicar de forma nueva los recursos lingüísticos que han sido escuchados leyendo y hablando. Así, “un buen lector es aquel que es capaz de segmentar, capaz de llegar a la representación de los fonemas y a comprender el mensaje escrito.” (Secretaría de Educación Pública, 1992: 56)

La Comprensión Lectora

La lectura es un proceso de captación de significado que se plantea por un texto mediante símbolos impresos; dicho proceso, desde el punto de vista de la enseñanza se divide en dos etapas: aprender a leer y leer de forma progresiva con fluidez y comprendiendo lo que el texto presenta. El lector va evolucionando en la comprensión del significado de acuerdo con su nivel de desarrollo perceptivo cognitivo y a su familiarización con el lenguaje de los textos (Allende, 2007).

La comprensión de lectura se da a medida que el alumno interactúa con los textos escritos, a pesar de esto, se ha observado que este proceso no ocurre de forma natural y por ello, se necesita implementar un programa especial en el que las habilidades de la comprensión de lectura sean identificadas, enseñadas y aplicadas en diferentes contextos.

Es cuando el sujeto ya aprendió a leer y escribir y es capaz de activar conocimientos previos, interpretar el texto y tener procesos de autorregulación (Clemente, 2005). En este sentido, el maestro debe guiar al alumno para usar en las lecturas todo el conocimiento que tienen y pueda adquirir nuevos conocimientos y vocabulario en textos presentados en la escuela; ya que todo lector aporta conocimiento y experiencia a su lectura y a la vez, aprende de ella. Cuando el alumno “no sabe leer de manera convencional puede interpretar a partir del contexto, del material, realizando anticipaciones sobre el contenido del texto.” (Ferreiro, 2007: 111)

Cuando se lee y escribe, se hace de manera silenciosa y para sí mismo,

maneja un lenguaje interior, por ello, se ha llegado a pensar que la comprensión es una actividad solitaria; pero no es así, ya que leer es un proceso cognitivo y también una actividad social; para realizarla dentro del aula, deben interactuar profesores, alumnos, compañeros; hay que permitir relacionar las lecturas con la experiencia personal y escolar.

Se debe fomentar el trabajo colaborativo entre alumnos en actividades que incluyan lectura y escritura; esta es una manera de motivar a que lean y escriban y lo lleven a cabo de forma planificada, que elaboren productos concretos; y a su vez se permita una escritura imaginativa, ya que cuando ésta se vuelve oficial o con fines exclusivos de la escuela, pierde sentido.

Enfoques de la Comprensión Lectora

Es necesario considerar que el concepto de lectura ha sido modificado como producto de los estudios asociados a ella, y como respuesta a los vertiginosos cambios que la sociedad ha experimentado a lo largo de los siglos, de este modo, se han generado nuevas teorías y enfoques con relación a la lectura.

Se puede argumentar que en los enfoques tradicionales, la comprensión de la lectura implica un proceso de transferencia, requiere que el lector extraiga el argumento de la letra impresa; para éste, el tipo de texto, el propósito de la lectura no tienen mayor importancia, ya que lo fundamental es una técnica de aplicación general para todas las lecturas y la lectura comprensiva es un aprendizaje individual que solo se comparte para comprobar la conformidad del profesor con las respuestas a las preguntas; el que lee es considerado como un sujeto pasivo, que repite lo que aparece impreso en los textos, el rol del profesor es hacer preguntas y enseñar técnicas para extraer información de los textos por lo cual planifica actividades con el objetivo de que los alumnos identifiquen los significados que él considera correctos.

En los enfoques actuales, la comprensión lectora implica un proceso de pensamiento activo de transacciones entre el lector, el texto y el contexto, de tal manera que el tipo de texto y el propósito o fin con que se lee son claves para anticipar los posibles significados, vincular esquemas y ampliar la comprensión; la interacción, el aporte y la puesta en común del grupo se consideran imprescindibles para aumentar la comprensión y de forma considerar al lector como un sujeto participante y activo en la

construcción de los significados al relacionar sus conocimientos con nuevas comprensiones; el rol del profesor consiste en apoyar a los lectores a utilizar de forma autónoma diversas estrategias de comprensión (antes, durante y después de la lectura) para estimular procesos de pensamiento superior, para ello, el docente debe planificar, modelar preguntas y respuestas; explicitar los pasos a seguir para inferir o construir significados; compartir opiniones y promover que los alumnos también lo hagan.

Modelos Implicados en la Lectura

La reflexión sobre la lectura se ha tornado en un aspecto central en varias disciplinas (psicología, lingüística, psicolingüística, didáctica) dado el papel fundamental que ésta juega tanto en lo individual como en lo social. A partir de las reflexiones que se han generado desde las distintas disciplinas que intentan dar cuenta de ella, la lectura ha dejado de concebirse como el mero reconocimiento de signos gráficos, o la simple transcripción de lo gráfico a lo verbal, o la decodificación de símbolos alfabéticos, para entenderse como un proceso dinámico y un trabajo de carácter cognitivo, donde un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto (Artola: 1988; Sandoval: 1991 y Solé: 2001).

La lectura no solo se centra en la apropiación del contenido, sino que, a su vez, se constituye en un proceso de construcción y producción de aquél, puesto que es el lector quien activa el proceso interpretativo; en consecuencia, la lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es solo una actividad simple de decodificación, sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que reconoce esta actividad como un proceso de cooperación textual.

Esta búsqueda y construcción de significado implica que el lector efectúe una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación) en las que pone en juego conocimientos, intereses y estrategias, con los aspectos que proporciona el texto como tal, en unas circunstancias determinadas. De esta forma, la lectura se torna en una interacción entre lector, texto y contexto.

Según este último planteamiento, en esta investigación, se asume un modelo interactivo de lectura, en el cual el lector, ubicado en un contexto particular, pone en diálogo sus conocimientos e intereses con los contenidos y propósitos que el texto posee,

los cuales se manifiestan a través de los indicios lingüísticos, semióticos y retóricos; diálogo mediado por los procesos cognitivos que el lector pone en marcha.

Esta concepción interactiva surge como alternativa frente a los modelos ascendente y descendente, ya que la creación de modelos de lectura que permitan comprender el proceso de aprendizaje que sigue un alumno a partir de un texto es el resultado de la preocupación por el establecimiento de métodos de enseñanza.

Modelo ascendente (bottom up).

Algunos de los modelos de lectura más conocidos son los denominados modelos de procesamiento ascendente, sintéticos o también llamados bottom up, éstos parten de las unidades básicas del lenguaje; los fonemas, los grafemas y las sílabas, y van hacia las unidades mayores como son las palabras y las oraciones, ello tomando en cuenta las habilidades del lector para llevar a cabo el proceso de decodificación que le permite relacionar el fonema con el grafema.

Este tipo de modelos son tradicionales por considerarse dentro de los marcos de enseñanza pasivos, debido a que el énfasis se coloca en el texto y en la decodificación del mismo, este enfoque resulta tanto inadecuado como insuficiente debido que no se establece una relación entre los procesos inferiores y superiores, ya que su representación es lineal (García, 1986).

Se le llamó modelo ascendente porque parte de los componentes más pequeños para después integrarse a otros más importantes. Este modelo supone que el lector ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto (los signos gráficos, las palabras...) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto. Para seguir este proceso el lector debe descifrar los signos, oralizarlos, aunque sea de forma subvocálica, oírse pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que su suma le ofrezca el significado global.

Este modelo propone que el significado se encuentra en el texto, así, leer es el proceso donde se recupera el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores, asumiendo que el proceso implica ir de “la identificación e integración de los niveles inferiores (grafías, palabras, frases) hasta llegar a las unidades lingüísticas superiores (oraciones, texto); en este modelo, la comprensión se asume

entonces como reconocimiento de unidades lingüísticas, esto es, un proceso de decodificación (William, 2008: 146).

Modelo descendente (top down)

Como contraposición a los modelos de comprensión sintéticos, surgen los modelos analíticos globales o top down, que parten de las unidades mayores o complejas como las palabras o las frases hacia la identificación de las unidades simples como los grafemas, fonemas y las sílabas, en énfasis en este caso se coloca en el reconocimiento de los elementos básicos, así como en el significado y la funcionalidad de la lectura.

Este modelo resalta el elemento visual y pretende seguir un curso natural que permita promover a la par el habla y la escritura, se coloca al lector como el centro del proceso, tomando en cuenta sus intereses, sus conocimientos previos y los procesos cognitivos que debe seguir para llegar a la interpretación de un texto (Rincón, 2003).

En este modelo la lectura se procesa de manera descendente, tomando en cuenta la capacidad de inferencia del alumno y éste utiliza sus experiencias y conocimientos previos para la comprensión del texto; plantea que el proceso lector va de la mente al texto, de tal forma que el lector se erige como el protagonista del proceso, pues se le concede “gran importancia al hecho de plantear propósitos al leer y a considerar el papel que tienen los intereses, el conocimiento previo y los procesos cognitivos que realiza el lector al interpretar el texto” (Rincón *et. al*, 2003).

Además, busca palabras o frases globales, y después realiza un análisis de los elementos que lo componen. (Cuetos: 2000; Smith: 1983), los autores anteriores tuvieron el acierto de considerar que no sólo existe el texto y su decodificación, sino también las experiencias previas de las personas al leer.

Es descendente porque, a partir de la hipótesis y las anticipaciones previas, el texto se procesa para su verificación. De acuerdo con este modelo, aprender a leer implicaría no tanto la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas, sino el aprendizaje y el empleo de los conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el texto y su significado (Torres: 1997).

El procesamiento de la lectura se produce en sentido descendente, desde las unidades globales hasta las más discretas, en un proceso “guiado por conceptos”, en el cual el lector es el eje principal. Se reconocen estas ideas en los métodos analíticos que

parten de la enseñanza de configuraciones con sentido, palabra o frase y se procede al análisis de sus elementos constituyentes.

El lector no decodifica empezando por letras y palabras hasta llegar a la idea principal, sino que utiliza sus experiencias y conocimientos previos para comprender el texto. Si la persona cuenta con suficiente información previa sobre el texto que va a leer, no necesitará detenerse en cada palabra o párrafo (Solé, 2001).

Smith realizó diversas investigaciones sobre la lectura y llegó a la conclusión de que aportan más a ésta el conjunto de conocimientos que tienen los individuos en su cerebro que el texto en sí; al respecto explica que “la lectura no solo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido. Son esenciales dos fuentes de información para la lectura, la información visual y la información no visual. Aun cuando puede haber un intercambio entre estos dos, hay un límite para la cantidad de información visual que puede manejar el cerebro para darle sentido a lo impreso” (Smith, 1983: 22).

Por lo tanto, el uso de la información no visual es crucial en la lectura y en su aprendizaje. En este sentido se rechaza la lectura basada exclusivamente en la percepción visual y en la decodificación de signos auditivos, enfatizando como elementos decisivos en la comprensión el conocimiento y las experiencias previas, que son el conjunto de modelos que construye una persona en interacción con la realidad. Estas estructuras son vitales para entender lo escrito, son una especie de mapas, que en palabras de Smith dan sentido al mundo.

Las personas tienen una teoría acerca de lo que les rodea, la desarrollan a partir de la cultura en que han vivido y esto es determinante para el aprendizaje, Smith lo explica de la siguiente forma:

[...] la teoría del mundo es la base del aprendizaje, tiene una estructura propia y reglas para especificar la relación de categorías y un sistema de interrelaciones entre categorías (tratar a ciertos objetos como si fueran iguales); nuestro sistema de categorías que es parte de nuestra teoría interna del mundo es esencial para darle sentido al mundo (lo que no esté dentro de ésta carecerá de sentido). Cada categoría debe tener un conjunto de reglas para identificarla, además forman parte de un sistema y están interrelacionadas entre sí. (Smith, 1983; citado en Trejo-Cisneros y Alarcón-Pérez, 2006:34)

Es decir, se lee por el significado y no solo por grafías. Esto es, que los individuos participan de forma activa, porque el lector busca el significado y no solo las letras. Al respecto, Smith (1983) citado en Trejo-Cisneros y Alarcón-Pérez (2006) apunta que:

[...] la manera en que los lectores buscan el significado no es considerar todas las posibilidades, ni hacen conjeturas arriesgadas acerca de una sola, sino que más bien predicen dentro del rango de alternativas más probables [...]. Los lectores pueden derivar significado directamente del texto porque mantienen expectativas acerca del significado del mismo. (Smith, 1983; Trejo-Cisneros y Alarcón-Pérez, 2006:34)

Modelo interactivo

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva, a finales de la década de los setentas, trataron a la lectura no solo como un conjunto de conocimientos, sino también como un conjunto de habilidades (Quintana, 2004).

A partir de este momento surge la teoría interactiva, dentro de la cual se destaca el empleo por parte de los lectores de sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. En esta postura la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto. En esta serie de etapas la comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, las expectativas y conocimientos previos (Solé, 2000).

La teoría combina el modelo ascendente porque necesita saber decodificar y el descendente, porque para leer también se requiere de objetivos, conocimientos y experiencias previas, todo lo cual se encuentra mediado por la cultura. En la teoría interactiva son tan importantes el texto, los procesos que intervienen para su decodificación y el lector, esto lo explica Isabel Solé (2000) de la siguiente manera: Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados.

El contexto, entre tanto, se relaciona con los elementos del entorno en el cual se lleva a cabo el proceso lector; así, el contexto corresponde

[...] a todas aquellas situaciones que rodean y propician la interacción entre el texto y el lector, de tal manera que aparecen multiplicidad de factores alrededor del acto lector:

propósitos del lector, tipo de texto, condiciones de lectura, situación específica, entre otros. (Santiago, Castillo y Morales, 2007: 28)

En este proceso de comprensión se dice que el sentido surge a partir de un texto y la labor del lector es el procesamiento que hace del lenguaje y la información visual, este proceso se da en ciclos: óptico, perceptivo, sintáctico y semántico; además de cobrar relevancia la información previa del tema, la visión general del mundo, el nivel de competencia lingüística, así como los propósitos del lector, su motivación, objetivos, intereses y sentimientos que genera la propia lectura.

Stanovich refiere que el modelo interactivo brinda la posibilidad de operar mediante la compensación y la re-conceptualización, lo que se denomina modelo interactivo-compensatorio, es decir, “[...]si el niño presenta una deficiencia en el estadio temprano de análisis de los gráficos, estructuras de conocimiento de orden superior intentarían compensar esta limitación” (García, 1986:8).

El modelo interactivo propone la conjunción de los modelos de proceso ascendente que va de las letras a las palabras y las oraciones; y el modelo descendente que parte de la semántica hacia los componentes fonéticos, gráficos y léxicos.

En síntesis, es factible decir que la creación de modelos de lectura que permitan comprender el proceso de aprendizaje que sigue un alumno a partir de un texto es el resultado de la preocupación por el establecimiento de métodos de enseñanza.

Es decir, leer no es un simple acto visual sino de decodificación del sonido y la teoría acerca del mundo circundante es una herramienta que apoya el proceso de lectura y comprensión, debido a que se desarrolla en el contexto de una cultura determinada, puede concluirse que a partir de este modelo se lee mayormente por el significado, por la posibilidad de establecer el sentido de texto, quedando las grafías en un segundo término.

La Escritura

La escritura y la lectura son dos procesos distintos e inversos (no por ello dejan de ser complementarios), el primero es un proceso de decodificación, mientras que el segundo es un proceso de codificación (De la Peza, Rodríguez-Torres, Hernández-Urizueta y Rubio, 2014).

En la larga tradición escolar se propone la adquisición del sistema de escritura basada en el correcto trazado de las letras y su correspondiente sonoro, lo cual dificulta

pensarlo como un objeto conceptual. La escritura es una destreza, uno de los requisitos previos para el desarrollo de una destreza es el razonamiento inteligente en cuanto a los problemas y a las tareas que implican y al porqué de ellos. Para razonar de una manera efectiva sobre las tareas de lectura y escritura, se requiere que los alumnos formen conceptos sobre las funciones comunicativas y los rasgos lingüísticos del habla y de la escritura.

La escuela influye favorable o desfavorablemente en el desarrollo de la lectoescritura, según facilite o impida el crecimiento de estos conceptos formales y funcionales del lenguaje. Los métodos de enseñanza que oscurezcan u oculten estos conceptos) inhibirán su formación. Si las escuelas emplean métodos y materiales que se ajustan al desarrollo conceptual del niño, las destrezas de la lectoescritura pueden desarrollarse de una manera fluida y natural (Ferreiro, 2007).

Para Carlino (2005) la escritura debe ser entendida como un instrumento que sirve a la humanidad para resolver problemas. En primer lugar, permite el registro de la información y darle permanencia en el tiempo. La escritura extiende la memoria humana, “amplía” la capacidad del cerebro como reservorio corporal de la memoria. Y esto ocurre a nivel de cada individuo alfabetizado y también para la humanidad, cuya memoria colectiva abarca el conjunto de bibliotecas y archivos del mundo. En segundo lugar, la escritura en cuanto medio de comunicación, posibilita contactarse con otros que no están físicamente presentes, extiende los límites espaciales de la comunicación.

La escritura achica las distancias físicas y, en tercer lugar, sirve para representar información, es decir, para configurar ideas: al escribir, se trabaja sobre el pensamiento, se le da una forma entre otras posibles; la reflexión surgida a través de la escritura es diferente de la reflexión no escrita, y una de las razones por las que se piensa distinto cuando se escribe es que la escritura permite tener de frente lo pensado, mantenerlo y volver a examinarlo.

En el área del aprendizaje de la lectura y escritura, las investigaciones efectuadas por Emilia Ferreiro respecto al recorrido que se lleva a cabo en la construcción del conocimiento en este campo, lo que ella llama “niveles de conceptualización de la escritura”, resultan de vital importancia para poder determinar las acciones de mediación pedagógica pertinentes.

La educación superior exige el permanente contacto con los textos escritos. Los textos que se leen dentro de las actividades didácticas y las distintas áreas del conocimiento se especializan de acuerdo con las carreras académicas. Esto hace que la actividad lectora en la universidad se torne compleja, en tanto que el estudiante no posee dominio del código que lo transversaliza. [...] La educación superior, entonces, tiene una gran responsabilidad en la formación lectora a nivel avanzado, que permite al estudiante no solo asimilar la información con base al texto escrito, sino también abrir la puerta hacia procesos de investigación y resolución de problemas. Sin embargo, el desarrollo de la lectura y la escritura académicas en este nivel educativo implica la tarea también compleja de nivelar sus habilidades y destrezas –la mayoría de las veces con deficiencias tardías desde niveles anteriores- y promover aquellas que se quieren propiamente en la universidad. (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2013:6)

Ferreiro ha desarrollado su teoría sobre la adquisición de la escritura, apoyándose en dos convicciones: los procesos de alfabetización implican mucho más que la adquisición de una técnica de transcripción y los sujetos de esos procesos poseen un pensamiento sobre la escritura que la educación no puede ignorar.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura involucra comprensión, por ello la copia no favorece el desarrollo de pensamiento crítico y muchas veces no es más que la reproducción de figuras sin sentido.

El Constructivismo y la Lectoescritura

El Constructivismo es el enfoque del Aprendizaje que destaca la importancia de la acción, es decir, del proceder activo en el proceso de aprendizaje, según este enfoque para que se produzca el aprendizaje el conocimiento debe ser construido o reconstruido por el propio sujeto para aprender a través de la acción, esto significa que el aprendizaje no puede ser transmitido por la mera acción de la palabra. Así pues, aunque el aprendizaje pueda facilitarse, cada persona, en este caso se refiere al estudiante, reconstruye su propia experiencia interna, haciendo del mismo un objeto no cuantificable, por ser único en cada uno de los sujetos destinatarios del aprendizaje.

Por lo tanto, el papel del docente debe ser de moderador, coordinador, facilitador, mediador y al mismo tiempo participativo, es decir, debe contextualizar las distintas actividades del proceso de aprendizaje. Es el directo responsable de crear un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, entre docente y discente, partiendo siempre de la situación en que se encuentra el alumno, valorando los intereses de estos y sus diferencias individuales. Además, debe ser conocedor de sus necesidades evolutivas, y

de los estímulos que reciba de los contextos donde se relaciona: familiares, educativos, sociales, entre otros.

Así este docente debe estimular y al mismo tiempo aceptar la iniciativa y la autonomía del estudiante. Su docencia se debe basar en el uso y manejo de terminología cognitiva tal como: clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar... Fomenta la participación activa no solo individual, sino grupal con el planteamiento de cuestiones que necesitan respuestas muy bien reflexionadas.

El estudiante tiene un papel de constructor tanto de esquemas como de estructuras operatorias. Siendo el responsable último de su propio proceso de aprendizaje y el procesador activo de la información, construye el conocimiento por sí mismo y nadie puede sustituirle en esta tarea, ya que debe relacionar la información nueva con los conocimientos previos, para establecer relaciones entre elementos con base en la construcción del conocimiento y es así cuando da verdaderamente un significado a las informaciones que recibe. Esto le obliga a cumplir una serie de normas:

Participar activamente en las actividades propuestas, mediante la puesta sobre la mesa de ideas y su posterior defensa; enlazar sus ideas y las de los demás; preguntar a otros para comprender y clarificar; proponer soluciones; escuchar tanto a sus compañeros como al coordinador o facilitador; y, cumplir con las actividades propuestas y en los plazos estipulados (Coll, 2007:34).

Se puede afirmar que, desde la concepción constructivista, la lectura y la escritura se convierten en una actividad eminentemente social y fundamental para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad y en una forma de aprendizaje importante para que el ser humano se forme una visión del mundo y se apropie de él y el enriquecimiento que le provee, dándole su propio significado.

Básicamente el constructivismo se centra en el alumno, en sus experiencias previas con las que genera nuevos conocimientos; pues concibe al aprendizaje como una práctica completa, dicho de otra manera, un proceso mental del individuo como resultado de una serie de construcción de la realidad que se origina con la interacción entre los individuos y el mundo, en donde la instrucción no es solo la transmisión y acumulación de conocimientos, sino una transformación activa por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto "construye" conocimientos partiendo de su práctica e integrándola con la información que recibe.

En esta evolución de aprendizaje constructivo, el profesor cede su protagonismo al alumno, el cual asume el papel fundamental en su proceso particular de formación. Es él mismo quien se convierte en el responsable de su aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Para esto, habrá de automatizar nuevas y útiles estructuras intelectuales que le llevarán a desempeñarse con suficiencia no solo en su entorno social inmediato, sino en su futuro profesional, es el propio alumno quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales.

De esta manera, el constructivismo se aleja de las nociones donde se concibe al conocimiento como una copia o reproducción fiel del mundo y que se transmite a estudiantes pasivos. La siguiente cita sintetiza la visión constructivista del aprendizaje:

[...] la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el estudiante le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 32)

Aspectos Críticos de la Alfabetización Académica: Lectura y Escritura.

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando desde hace dos décadas. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en la universidad. Se orienta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico, designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000, citado en Carlino, 2003: 410), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Para Carlino (2013), la alfabetización académica es:

[...] el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar

en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudios adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (Carlino, 2013: 370).

Se trata del proceso que permite a los estudiantes insertarse en la cultura escrita de su área disciplinar mediante la creación de textos. Respecto a este concepto existen diversas problemáticas, el primer problema es la reducción del término alfabetización, que somete en gran medida el campo de acción de los docentes, delegándolo a la educación básica y al criterio simplista del saber leer y escribir; el segundo problema observable es el pensar un concepto como un producto y no como un proceso, ello conlleva a la noción de algo terminado y que puede utilizarse de manera adecuada o inadecuada según sea el caso, así los docentes en cada nivel educativo esperan recibir del nivel anterior un producto; es decir, un grado de alfabetización y no continuar o hacerse cargo del proceso de alfabetización académica necesario para la permanencia en el nivel al que ingresan los alumnos (Cisneros-Estupiñán, 2013).

Por ello se concibe la alfabetización como un resultado siempre insuficiente y que implica que el estudiante se encuentre en constante formación, para que en los diversos contextos que exigen los programas la lectura y la escritura se denote la profesionalización y que sea apoyada mediante programas institucionales dirigidos por los docentes de las diversas asignaturas, así como los propios alumnos en labor colaborativa. En lo que concierne al docente, deberá:

Entender el proceso por el cual el estudiante arriba a una determinada interpretación y guiarlo para que reflexione sobre los motivos que lo llevaron a ella, debería ser una tarea prioritaria si lo que pretendemos es educar a nuestros alumnos en lectura. (Dubois, 2006:157)

Es decir, no se puede exigir al alumno algo que no se le ha enseñado, pero los modelos educativos actuales manejan dichos elementos no solo como deseables, sino que evalúan a los alumnos las competencias comunicativas sin haberlas desarrollado, por ende, la labor de los docentes dentro del aula debe tomar en cuenta la alfabetización como un proceso permanente e incluirlo en el conjunto de actividades.

Los procesos de alfabetización son esenciales en la producción y divulgación de textos científicos, por tanto, constituyen un eje a tomar en cuenta dentro del aula, un alumno de nivel superior debe saber leer y escribir un artículo científico del área en la

que se forma, la universidad no solo tiene un carácter informativo, que es una institución que debe formar profesionales capaces de impactar el contexto en el que se desarrollan:

En el nivel superior los procesos los procesos de alfabetización pueden concebirse como una serie de prácticas cotidianas de significación-aprendizaje susceptibles de ser leídas, escuchadas, oralizadas y escritas si se pretende generar, detentar y difundir conocimientos. (Fregoso-Peralta, 2010:8)

Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García (2013) consideran que para que la universidad concrete su función alfabetizadora será necesario tomar las siguientes acciones: realización de cursos dirigidos a alumnos que deban superar deficiencias originadas en la escuela primaria y media, realizar la labor de enseñanza sistemática de la lectura y la escritura donde se busque privilegiar los procesos meta-cognitivos y meta-discursivos, en y para cada una de las materias constitutivas del plan de estudio permitiendo la autonomía del estudiante.

La Evaluación de la Comprensión Lectora

La conceptualización actual de evaluación, la presenta como una parte integral y natural del proceso de aprendizaje, desde esta óptica, son variados los procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgando especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro del proceso de aprendizaje.

La evaluación se encuentra permanentemente integrada a los aprendizajes como un requisito indispensable en el proceso de construcción y comunicación del significado ya que contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones.

En este proceso, hoy en día, no solo interviene el educador, se le atribuye una activa participación al alumno y a sus pares, otorgando la oportunidad de visualizar y reflexionar de los logros que se están obteniendo en el proceso de aprendizaje, lo que redundará, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por el estudiante.

¿Para qué evaluar? Desde nuestra perspectiva para certificar el desempeño académico logrado por el estudiante, para regular el nivel de avance de los alumnos en el desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas; el evaluador retroalimenta al evaluado para explicitarle sus logros, orientándolo para superar las

dificultades de aprendizaje y definir un plan de mejora que le permita lograr los aprendizajes esperados; para informar, centrado en las capacidad y competencias consideradas como previas para aprendizajes posteriores lo cual permitirá orientar a los docentes, padres y al propio estudiante respecto a sus avances.

¿Cuándo evaluar? Definir el momento del proceso de aprendizaje que se debe evaluar es de suma relevancia, considerando que la evaluación es un proceso permanente dentro del aprendizaje, para esta investigación se clasifica la evaluación en: a) Diagnóstica la cual implica estimar el o los conocimientos o competencias que los estudiantes poseen al momento de iniciar el proceso de aprendizaje, es decir, antes de enfrentarse a los nuevos aprendizajes, los "conocimientos previos". Y b) Formativa que regula los aprendizajes, se observan los avances o dificultades que el estudiante va manifestando durante el proceso de aprendizaje.

La evaluación de la comprensión lectora se puede traducir a una interminable lista de habilidades que se transformaría en una actividad extensiva y lenta para los educadores en el aula. Expertos y maestros coinciden que esas destrezas pueden ser identificadas gracias a una evaluación taxonómica y que siendo presentadas en forma separadas pueden ser integradas automáticamente.

La Taxonomía de Barret

Actualmente, una de las taxonomías más aceptadas y utilizadas por la comunidad de expertos para evaluar la comprensión lectora es la de Barret (1968), que ha sido concebida, en principio, para ser aplicada a textos narrativos, pero puede aplicarse a otros tipos. Esta consta de cinco dimensiones cognitivo-afectivas que le permiten al estudiante una comprensión global del texto, puesto que activa los conocimientos previos, permite la criticidad, creatividad e imaginación a través de la reorganización de ideas y la respuesta afectivo-emocional generada en la interacción lector-texto.

Comprensión Literal: Se refiere a la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto. Se divide en reconocimiento y recuerdo: detalles, ideas principales, secuencias, relaciones causa efecto y rasgos de los personajes.

La Reorganización consiste en dar una nueva distribución a las ideas, informaciones u otros elementos del texto mediante procesos de organización y síntesis: clasificación, bosquejo, resumen y síntesis; la comprensión: requiere que el estudiante use las ideas

e informaciones explícitamente planteadas en el texto, su intuición y su experiencia personal como base en conjeturas e hipótesis. Las inferencias pueden ser de naturaleza convergente o divergente. El estudiante puede o no ser requerido a verbalizar la base racional de sus inferencias.

En general, la comprensión inferencial se estimula mediante la lectura y las preguntas del educador demandan pensamientos e imaginación que van más allá de las páginas impresas. En este nivel se observa: inferencia en detalles, inferencia de ideas principales, inferencia de secuencias, inferencia causa efecto e inferencia de rasgos de los personajes.

La Lectura Crítica requiere que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección con criterios externos dados por el educador o el mismo lector, destacan los juicios de realidad o fantasía, así como el juicio de valor. **Apreciación:** implica todas las consideraciones previas, dado que, intentan evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector. Incluye el conocimiento y la respuesta emocional a las técnicas literarias, al estilo y a las estructuras (Gómez Cañas, 2014).

Comprensión Lectora

Isabel Solé remarca tres niveles de comprensión lectora: Literal, Inferencial-Crítico y Análogo-Crítico, refiriéndose a cada uno de ellos como:

Nivel literal (comprensivo): se hacen valer dos capacidades elementales: reconocer y recordar; el primero se refiere, en específico, al reconocimiento, localización e identificación de elementos, reconocimiento de detalles, reconocimientos de ideas principales y secundarias, relaciones causa-efecto, rasgos de los personajes; por otro lado, la segunda capacidad implicaría recordar lo que fue reconocido en el texto.

Inferencial-Crítico: es cualquier información que se extrae del texto y que no se encuentre explícita en éste, son representaciones mentales que el lector construye al intentar comprender el mensaje que lee, demanda el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir proposiciones nuevas a partir de unas dadas que por el texto ayuden a dotar de sentido al mismo, “es un proceso de edificación sobre bases antiguas” (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2013:18).

La inferencia no depende solamente de los conocimientos del lector, sino también de la manera en que este se relaciona con su contexto, esto quiere decir que la inferencia no se reduce a un proceso de decodificación de signos ya que también implica la relación entre ellos, esta relación abstracta se le ha caracterizado como un heurístico de significados, puesto que significación e inferencia mantienen vínculos estrechos, la significatividad es la base en la cual se general las inferencias para generar nuevos significados a partir de los ya existentes .

Martínez (2002) establece una taxonomía de los niveles de inferencia: Inferencias enunciativas que buscan responder a las preguntas quién, a quién, por qué, para qué, dónde y cuándo, las relaciones de significado que el texto aporta son relaciones de fuerza entre enunciador, enunciatario y referente, por tanto, su nivel textual es enunciativo (tú-él-yo); Inferencias Léxicas, permite la creación de cadenas semánticas, su nivel textual se limita a la microestructura; las inferencias referenciales, son las relaciones entre ideas viejas y nuevas, su impacto textual es microestructural; Inferencias microestructurales, el lector puede seleccionar y jerarquizar ideas; Inferencias lógicas, aquellas que buscan relaciones lógicas entre las ideas, sus niveles textuales impactan en la superestructura ya que se pueden vislumbrar las relaciones de causa y efecto; en el último nivel están las inferencias argumentativas, donde las relaciones argumentativas aparecen, estas son inducción-deducción, razonamiento causal y razonamiento dialéctico.

En la educación superior las perspectivas usadas para leer y escribir son: lingüística (código); psicolingüística (estrategias cognitivas); y las perspectivas socioculturales que tienen en cuenta el contexto, la comunidad del habla y los géneros discursivos académicos y profesionales.

En el enfoque lingüístico-gramatical se hace énfasis en el carácter prescriptivo y descriptivo del uso de la lengua siendo su objetivo la producción de textos mediante el uso de la norma estándar el estilo de redacción, aspectos morfosintácticos y teorización sobre los componentes de la cohesión, las coherencia y los tipos de discursos, su metodología usualmente es “la instrucción teórica y práctica con ejercicios intensivos y extensivos de la lectura y escritura dentro y fuera del aula” (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2013:33). Otra práctica es el enfoque psicolingüístico que se refiere al uso de prácticas y estratégicas que buscan potenciar los procesos cognitivos

presentes en la lecto-escritura, justo como se revisó en el primer capítulo en los ejemplos de investigaciones nacionales. El tercer enfoque es contextual y se fundamenta al entender la lectura y la escritura en la universidad como tareas socioculturales variables como la alfabetización electrónica.

Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García (2013), basados en la taxonomía de Martínez (2002), proponen la creación de talleres de lectura en el aula que buscan:

[...] alcanzar niveles inferenciales suficientes que colaboren con la lectura comprensiva de textos explicativos y argumentativos del género discursivo académico; convertir el pensamiento inferencial en una estrategia de comprensión lectora autorregulada y autónoma, a través de la ejercitación en operaciones mentales vinculadas con la inferencia; y desarrollar un trabajo sistemático de entrenamiento inferencial, con ejercicios que permitan potenciar el pensamiento de manera secuencial (paso a paso), de acuerdo con las exigencias inferenciales de cada nivel de dificultad, relacionado con los niveles estructurales del texto. (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2013: 37-38)

Nivel Analógico-Crítico: este nivel establece un juicio sobre la realidad, sobre la fantasía y los valores, permite la reflexión sobre el contenido del texto para lo que el lector debe establecer una relación con el texto y sus conocimientos previos y contrastarlos, así como establecer relaciones análogas.

El lector debe hacer una evaluación mediante el análisis de la confiabilidad de la fuente; la forma en que se presenta la información que son los: hechos (razonamientos o argumentaciones que pueden ser verificados a través de la experiencia lógica) inferencias (consecuencias que se obtienen de un hecho y se basan en el razonamiento lógico) y opinión (juicio de valor); y el lenguaje (objetivo, subjetivo y denotaciones) (Argudín-Luna, 2015).

La competencia escrita involucra tres procesos: grafomotor, ortográfico y expresivo. El nivel grafomotor hace referencia a la capacidad para efectuar con eficacia y precisión movimientos de la producción física de la escritura que implica el desarrollo de competencias lingüísticas y cognitivas además de habilidades motoras finas.

El proceso ortográfico es la capacidad de escribir de manera correcta, este que comprende el uso de letras y signos auxiliares de la escritura que a su vez incluye los niveles: semántico, sintáctico y el uso de reglas.

El proceso expresivo se refiere a la expresión o composición de un texto que incluye la capacidad de usar la lengua escrita como instrumento de expresión de ideas, este último proceso requiere de la comprensión lectora, por lo que:

La comprensión de lectura implica la capacidad de “reconocimiento” gráfico-ortográfico de las palabras y su contenido semántico. La competencia de escritura requiere la “posesión” de un léxico amplio y la capacidad de utilizarlo para expresar ideas propias, desarrolladas lógicamente y ordenadamente de acuerdo con la sintaxis que regula la coherencia y la claridad de las ideas y, en consecuencia, la eficacia comunicativa de la lengua escrita. (De la Peza, Rodríguez-Torres, Hernández-Urizueta y Rubio, 2014:129)

En cuanto al análisis de los géneros escritos, se debe comenzar por definir “Géneros Escritos” refiriéndose al género como las diversas formas abstractas y sociales de usar el lenguaje, asume las características de un grupo similar de textos que dependerán, según Parodi de tres dimensiones: social, lingüística y cognitiva. La dimensión lingüística ejerce un rol fundamental y sinérgico entre las otras dos ya que es el lenguaje la herramienta central de la vida humana que vehicula la semiosis hacia un sustrato cognitivo y reconstruye nuevamente el hecho semiótico (Parodi, 2008).

Existen diversos tipos de géneros según la disciplina, siendo uno de los más estudiados el artículo científico en las ciencias naturales “aprender a utilizar un género es aprender a desarrollar prácticas profesionales con él.” (Cassany, 2006:23)

El género considerado una estructura discursiva es un recurso retórico (o acción comunitaria) que usan los profesionales para solventar sus actividades en su formación y en su ámbito laboral. Entre los rasgos más relevantes del género discursivo se encuentra: que son dinámicos, puesto que son formas retóricas desarrolladas a lo largo de la historia que estabilizan la experiencia y brindan coherencia y significado a las acciones de los lectores y escritores; están situados en un lugar geográfico, idiomático y a un contexto histórico; tienen un propósito; tienen una organización en forma y contenido; delimitan comunidades discursivas con normas, conocimientos y prácticas sociales; además de construir y reproducir estructuras sociales (Cassany, 2006).

El análisis de los géneros literarios según Cassany (2006) consta de la evaluación de tres aspectos:

- 1) Aspectos socioculturales y contextuales: incluye los elementos básicos del acto comunicativo (emisor, receptor, código, canal, etc.) además de aportar datos sobre el origen y la historia del género y su relación con las instituciones.
- 2) Aspectos discursivos: se refiere a la organización en el plano supra-oracional, o sea los apartados y sub-apartados, párrafos, secuencias discursivas o códigos no verbales.

3) Aspectos gramaticales y léxicos: es la selección de palabras y estructuras dentro del ámbito de la oración.

Estos tres aspectos nos permiten comprender cómo es que se configura un género literario, en síntesis, se compone de las palabras, los apartados y/o secuencias discursivas, así como tomar en cuenta el contexto de la escritura, es decir, el futuro lector

Talleres Como Solución a los Problemas de Lecto-Escritura.

El movimiento “Escribir a través del currículum” se implementó en América del norte y su objetivo es enmarcar las representaciones y formas de enseñanza de la escritura, su objetivo es la producción de un texto como método para el desarrollo del pensamiento asociado a una práctica social discursiva con los rasgos típicos de cada disciplina. Este movimiento busca erradicar las deficiencias en la lectura de comprensión y la redacción de textos a la vez que mejorar los niveles de lecto-escritura de las universidades donde se implementan a manera de materias o talleres (Carlino, 2003).

METODOLOGÍA

En este capítulo se expondrá el tipo de investigación que se realizó, mediante una descripción detallada del procedimiento que se siguió para realizar el muestreo, así como la descripción de los sujetos de investigación y las características de construcción y validación del instrumento empleado para llevar a cabo la recolección de datos y por último el procedimiento para el análisis que orientó el diagnóstico.

Cuando un alumno recién ingresa a la licenciatura o carrera que desea cursar, viene acarreado una serie de prácticas respecto a la forma en la que se debe abordar un texto por lo que resulta necesario que comience a adoptar las prácticas que competen a la disciplina en la que se encuentra ahora inmerso y es a través de la lectura y la escritura que se posibilita la transmisión y la adquisición del conocimiento, así como el establecimiento de un diálogo entre autor y lector, pero no es hasta la educación superior en donde se exige a los estudiantes la producción de textos que pertenecen a géneros discursivos propios de una disciplina.

En consecuencia, el objetivo general de la presente investigación es: conocer los niveles de comprensión y las habilidades de redacción de textos especializados en psicología de los alumnos de la licenciatura en psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana; y para ello, será necesario lograr los siguientes objetivos específicos: 1) conocer los niveles de comprensión de textos especializados en psicología de los alumnos de la licenciatura en psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana, b) identificar las habilidades de redacción de textos especializados en psicología de los alumnos de la licenciatura en psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana. La presente investigación será de carácter cuantitativo, descriptivo y transversal, sobre lo que se refiere en el siguiente apartado.

3.1 Diseño de investigación

El enfoque de la presente investigación es de tipo cuantitativo, ya que siguiendo a Hernández Sampieri, *et al.* (1996) este enfoque posibilita el análisis y la sistematización de los datos obtenidos, los cuales de manera numérica representan objetivamente las variables que se han abordado a partir de la aplicación de un instrumento y permite llevar a cabo un análisis estadístico posibilitando la descripción de las variables para cada uno de los sujetos a estudiar usando preguntas de opción múltiple, permitiendo así una

recolección de los datos de manera objetiva mediante la obtención de información cuantificable (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Se trata de un estudio descriptivo, ya que el interés estriba en llevar a cabo un análisis de las variables de comprensión lectora y las habilidades de redacción de textos académicos de una población, identificando una serie de características y/o atributos que denotan los alumnos mediante la aplicación de un instrumento diagnóstico y no es el objetivo el llevar a cabo una correlación entre ambas variables y/o fenómenos. Es transversal debido a que la recopilación de los datos para el presente diagnóstico se llevó a cabo en un solo momento y tiempo determinado y no durante un intervalo que pretenda contrastar resultados.

El tipo de muestreo utilizado para la presente investigación es no probabilístico o intencional puesto que, de los 750 estudiantes matriculados en la Universidad Politécnica Hispano Mexicana, 59 pertenecen al área de psicología y el estudio está enfocado en trabajar con 33 alumnos de cuarto y sexto semestre.

Se tomará como muestra los alumnos de cuarto y sexto semestre, principalmente por dos razones: la primera es que son los que se encuentran más cercanos entre sí y ello propiciará un menor índice de diferencias en las evaluaciones y la segunda razón es que ambos llevan más de un año dentro de la licenciatura que supuestamente les ha permitido adquirir el léxico del área y desarrollar una mejor comprensión y redacción de textos especializados.

Debido a lo que se menciona anteriormente, se eligió un diseño muestral no probabilístico, es decir, no se hace uso de muestras aleatorias, si bien es cierto que este tipo de muestreo sesga la representatividad del universo, el investigador debe conocer el contexto para poder llevar a cabo este tipo de abordaje en la investigación (García Cabrero, 2009).

3.2 Sujetos

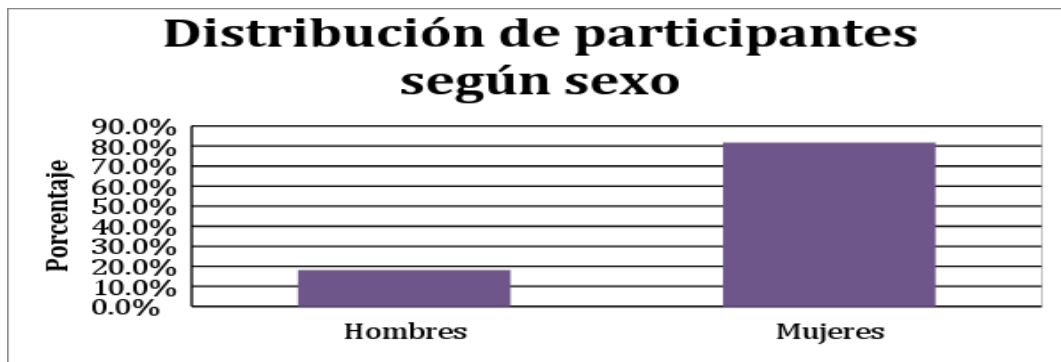
La presente investigación se realizó durante el período de otoño 2016 en la Universidad Politécnica Hispano Mexicana, cuya población total es de 750 estudiantes.

Para llevar a cabo dicho diagnóstico, se trabajó con los alumnos del 3º y 5º semestre que conforman la licenciatura en psicología, cuyas edades oscilan entre los 18 y 25 años, siendo la mayoría de ellos del género femenino, el universo a considerar para

la presente investigación fue de un total de 41 alumnos, de los cuales 18 conforman el tercer semestre y 23 el quinto semestre.

Los diseños transeccionales o transversales descriptivos pretenden medir a un grupo de personas que conforman la muestra a través de una o más variables y describir los efectos observados a través de una medición de tipo ordinal. A continuación, se muestran las gráficas de distribución de la muestra:

Gráfico 1. Distribución de participantes según sexo.

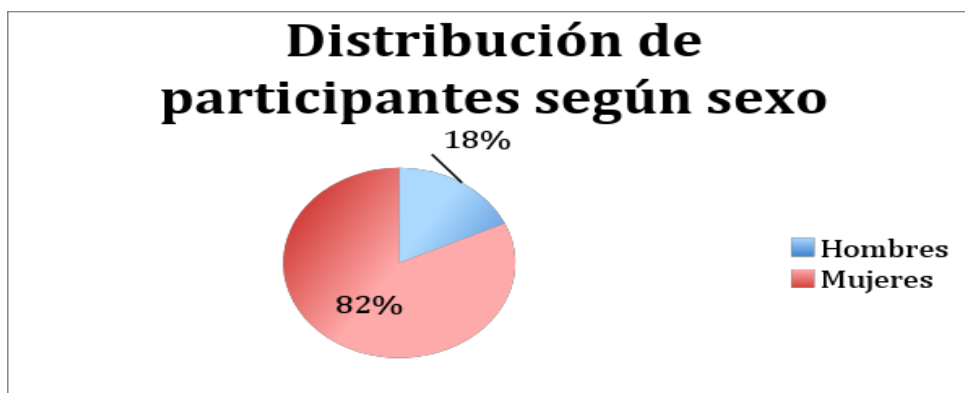


Fuente(s): Elaboración propia.

El gráfico indica que la mayoría de los evaluados son de sexo femenino (81.8 %) ya que en la Universidad Politécnica Hispano Mexicana la mayoría de los matriculados en la Licenciatura de Psicología son mujeres.

El siguiente Gráfico de pastel, brinda una mejor apreciación de la distribución de los participantes según el sexo, es decir, la muestra poblacional se representa distribuida según la variable nominal "sexo" de forma gráfica.

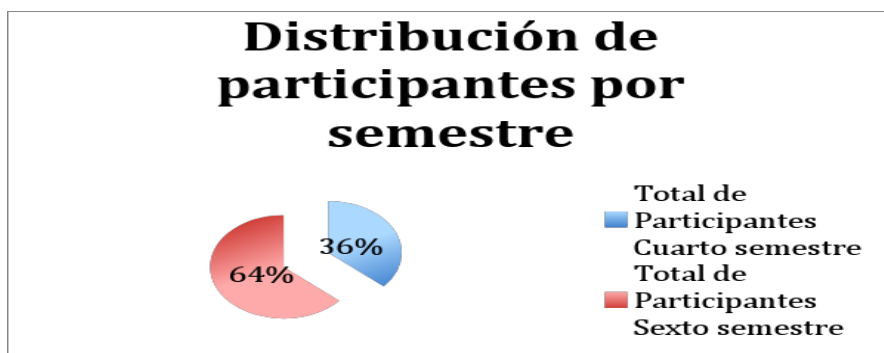
Gráfico 2. Distribución de participantes según sexo.



Fuente(s): Elaboración propia.

En el Gráfico 3 de tipo pastel muestra el semestre al que la cantidad de alumnos evaluados pertenece, es decir, muestra cuántos de los 33 alumnos pertenecen al cuarto y sexto semestre, por lo tanto, se observa que 36% de la muestra pertenecen al cuarto semestre, y la mayoría con un 64% pertenecen a sexto semestre.

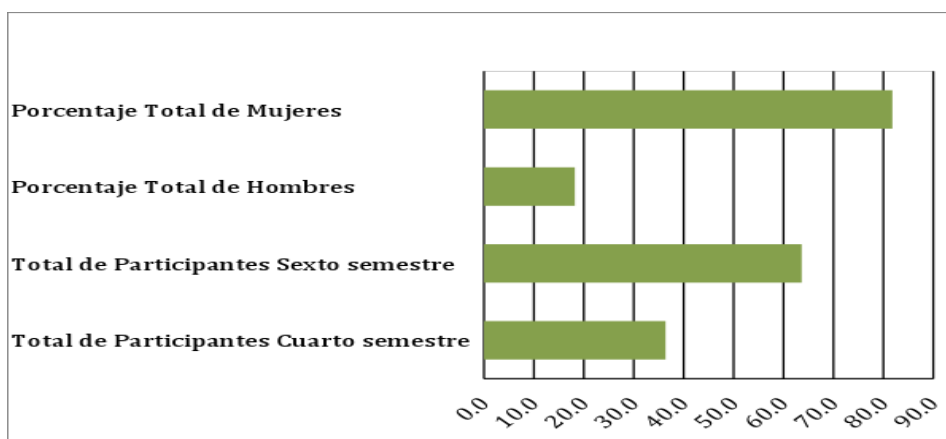
Gráfico 3. Distribución de participantes por semestre



Fuente(s): Elaboración propia.

El Gráfico 4 incluye los valores porcentuales de la distribución de la muestra según las variables sexo y semestre, los valores son: 36.4% son alumnos de cuarto semestre, 63.6% son de sexto semestre; esta misma muestra está conformada por 18.2% hombres y 81.8% mujeres, en consecuencia los resultados de este estudio arrojarán mayoritariamente los índices de los evaluados de sexto semestre, o sea, en su mayoría los resultados reflejarán el nivel de comprensión lectora y redacción de textos académicos de los alumnos que están a dos semestres de egresar de la licenciatura.

Gráfico 4. Valor porcentual



Fuente(s): Elaboración propia.

3.3 Instrumentos

El instrumento que se empleó consiste en dos apartados, que permitieron medir lo siguiente:

a) Comprensión lectora: se pedirá a los alumnos realizar la lectura de tres textos académicos de diversa índole y posteriormente a cada uno de ellos se les solicitará responder a un cuestionario compuesto por 27 ítems en total que miden los indicadores de las tres dimensiones que corresponden a los tres niveles de comprensión lectora que establecen Kabalen y Sánchez (1997).

b) La redacción de textos académicos que se basó en la selección de una lectura especializada sobre la cual se solicitará la elaboración de un ensayo que será evaluado mediante una rúbrica con seis elementos.

El instrumento consiste en una serie de ítems o cuestionamientos con cinco opciones de respuesta, las cuales fueron estructuradas con base en el esquema que presentan las pruebas que se realizan en las evaluaciones de educación media superior: PISA (PLANEA) ya que este tipo de respuestas permiten medir el conocimiento (científico) que el sujeto ha empleado identificar y obtener conclusiones basadas en pruebas (Millar, 2006) estas opciones pertenecen al nivel nominal ya que se muestran cinco opciones y se encuentran relacionadas con el contenido del texto, por ello, los enunciados que aparecen no representan jerarquías pero pertenecen a una de las cinco categorías: Correcta, semejante, próxima, distractor e incorrecta (Hernández Sampieri, *et al.*, 2010).

Las opciones de respuesta representan criterios que indican el valor de cada una, es decir, cuando el alumno selecciona una respuesta esta muestra el resultado del proceso cognitivo que el evaluado realizó. Los valores de las opciones de respuesta son correcta, próxima, semejante, distractor y diferente; esto quiere decir que solo hay una respuesta correcta y el resto son incorrectas. A continuación, se hace una breve explicación de cada opción de respuesta.

- Correcta: Se sustenta a partir del texto y forma de la estrategia cognitiva empleada por el alumno, en otras palabras, elegir esta opción de respuesta quiere decir que el alumno ha llevado a cabo correctamente los procesos y estrategias de lectura.

- Semejante: Esta opción es un sinónimo de la respuesta correcta, es decir, posee las mismas propiedades (misma estructura gramatical, tipo de contenido, sentido, longitud y complejidad).
- Próxima: Está redactada de forma similar a la respuesta correcta, pero posee un sentido distinto.
- Distractor: La respuesta no aparece en el texto, pero tiene misma longitud, género y tronco de la respuesta correcta.
- Diferente: Está fuera de contexto.

Tanto el instrumento como las cinco opciones de respuesta son de elaboración propia y con base en las definiciones de cada indicador que se menciona en la tabla de variables y que las autoras Kabalen y Sánchez (1997) definen de manera teórica su presentación.

A diferencia de otros instrumentos de comprensión lectora, el presente está conformado por fragmentos de textos especializados similares a los que revisan los alumnos a lo largo de su formación académica; el primer texto que se seleccionó para constituir el instrumento final es un extracto de tipo informativo e instructivo que refiere las características del informe psicológico, así como las habilidades que requiere el psicólogo que desarrolle dicha tarea, el informe constituye uno de los elementos principales dentro de la formación de los psicólogos clínicos y permitirá medir el nivel de comprensión literal mediante los ítems contruidos a partir de los indicadores que conforman la dimensión.

El segundo texto académico es de la autoría de un psicólogo y epistemólogo sumamente conocido y referido en el área del desarrollo de la inteligencia en el niño, Jean Piaget, dicho texto se seleccionó debido al lenguaje técnico que maneja y la complejidad que representa el análisis y comprensión a nivel teórico e interpretativo, es por ello que servirá principalmente para evaluar el nivel de comprensión inferencial-crítico.

El tercer texto está conformado por una parte de dos casos clínicos que fueron trabajados por Gardner, H. (1997) y elegidos por abordar temáticas similares, es por ello que dicho extracto servirá para apoyar la medición del nivel de comprensión analógico-crítico.

Asimismo, la redacción de textos académicos se soporta en tres ejes: a) La planificación antes de la escritura, en la que debe determinarse el propósito, b) La redacción durante la escritura, que considera la materialización del conocimiento así como la sintaxis correcta, c) La revisión después de la escritura se integra por: el contenido de ideas y estructura; la forma, la gramática, la puntuación y la ortografía; rehacer la redacción del texto, en donde se eliminan y se añadan elementos, así como se implemente una búsqueda de sinónimos que enriquezcan el texto.

La forma de análisis de las dos últimas rúbricas es utilizando la técnica de evaluación de contenido que se centra en la valoración de indicadores como expresiones verbales de un grupo de personas, en nuestra investigación examinaremos ítems determinados (ortografía, gramática, coherencia, etc.) que a partir de los resultados serán colocados en unidades de análisis y posteriormente en categorías que brindarán un panorama del estatuto del texto según los ítems a evaluar (Hernández Sampieri, *et al.*, 2010).

3.4 Procedimientos

Para efectos de la presente investigación, se llevó a cabo un pre-pilotaje que consistió en un primer instrumento con un solo texto y 10 ítems, la mayoría relacionados con la evaluación del nivel de comprensión lectora literal, ello para conocer el tiempo que tomaba la lectura del texto, así como valorar la construcción del ítem y las respuestas, en función de la claridad que referían las alumnas en sus comentarios.

La primera aplicación se llevó a cabo con 3 alumnas del séptimo semestre de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana, encontrando lo siguiente: la lectura que se seleccionó inicialmente se consideró demasiado extensa, ya que abarcaba alrededor de tres cuartillas, por lo que las alumnas sugirieron la utilización de un texto más breve, en esta primera aplicación requirieron de 20 minutos en promedio para llevar a cabo la lectura y responder al total de los ítems, sin tener dudas en cuanto al contenido, solo refiriendo que la segunda página del texto presentado era demasiado compleja de entender, asimismo se cuestionó respecto a las preguntas y al parecer éstas resultaron, al menos en cuanto a su construcción, claras y precisas para poder ser contestadas.

En el pilotaje posterior se tomaron en cuenta las correcciones tanto de las alumnas como de los jueces, procediendo a eliminar el texto y sustituyéndolo por dos textos, más cortos y con lectura más sencilla, aunque incluyendo lenguaje técnico, el cual resulta de especial interés para la presente investigación, esta segunda aplicación funcionó mejor y resultó ser de mayor agrado para las estudiantes a las que se les aplicó el pilotaje, que en este caso fueron 5 compañeras de primer semestre, las cuales refirieron que las preguntas fueron en su mayoría claras, aunque tenían dificultades ya que no disponían del léxico necesario para responder algunas de ellas, las lecturas resultaron más interesantes y agradables en cuanto a extensión y contenido.

Los pilotajes anteriormente descritos sirvieron de base para la elaboración del instrumento diagnóstico que se aplicó, puesto que expresan las transformaciones y sugerencias realizadas a partir del jueceo y las aplicaciones previas que permitieron a la investigación adquirir un mayor grado de validez y confiabilidad que debe verse reflejado al momento del análisis de resultados.

Como ya se mencionó anteriormente el objetivo del presente trabajo es la realización de un diagnóstico de comprensión lectora y habilidades de redacción de textos especializados, por lo que el instrumento diagnóstico se divide en dos apartados que se aplicaron en distintos momentos para permitir al estudiante encontrarse en una mejor disposición para realizar la tarea, así como hacer evidentes las mejoras en el instrumento diagnóstico final.

La aplicación se llevó a cabo por separado para cada semestre ya que no se tenía acceso a ambos grupos en conjunto. Para el cuarto semestre se contó con 12 alumnos y el quinto semestre con 21 alumnos, siendo un total de 33 alumnos la el universo o muestra, el cuarto semestre fue intervenido por la mañana debido a sus horarios dentro de la institución y el quinto semestre el mismo día, pero por la tarde.

En ambos casos se procedió de la misma manera, puesto que se dieron las indicaciones a todo el grupo, mencionando el tipo de instrumento que se iba a aplicar, así como el uso que tendrían los datos, posteriormente se procedió a la lectura en voz alta del acuerdo de participación en el que se especificó que el manejo de los datos sería de manera confidencial y que su participación no tenía relación con sus evaluaciones escolares.

La segunda parte del instrumento se evaluará mediante la rúbrica anteriormente referida indicando el nivel de redacción.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El presente capítulo tiene como propósito exponer los resultados alcanzados a partir de un Diagnóstico de Comprensión Lectora y Redacción de Textos Académicos, el cual fue elaborado mediante de un instrumento para conocer el nivel de comprensión lectora y la redacción de textos que exhiben los estudiantes, dicho instrumento se aplicó a estudiantes de 4º y 6º semestre de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana.

Los datos obtenidos se sistematizaron y analizaron en el programa Microsoft Excel, en las siguientes gráficas se expresan los resultados y se analizan a detalle los componentes de cada una de las variables estudiadas.

4.1 Datos de identificación

El instrumento de Comprensión Lectora y Redacción de Textos Académicos en Psicología se aplicó a un total de 33 estudiantes pertenecientes a los grupos de 4º y 6º semestre de la Licenciatura en Psicología, los cuales estaban distribuidos de la siguiente manera:

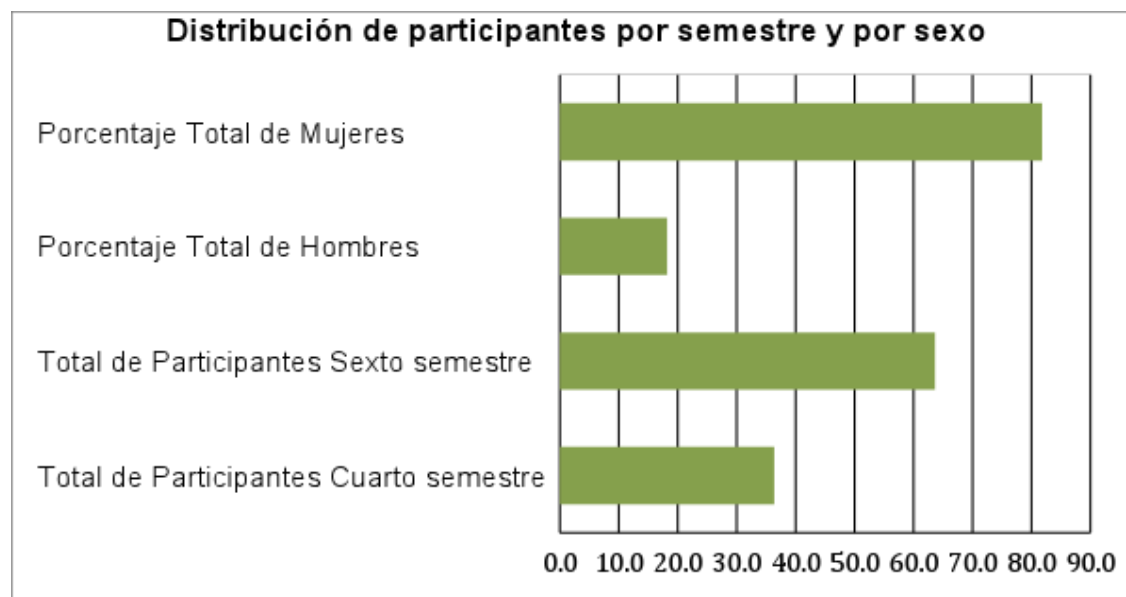
Tabla 1. Distribución de estudiantes por grupo

| Semestre | Grupo | Hombres | Mujeres | Total |
|------------------------|----------------|---------|---------|-------|
| Cuarto | Único | 5 | 7 | 12 |
| | Clínica | 0 | 9 | 9 |
| Sexto | Criminal | 0 | 3 | 3 |
| | Educativa | 0 | 4 | 4 |
| | Organizacional | 1 | 4 | 5 |
| Total de participantes | | 6 | 27 | 33 |
| Valor Porcentual | | 18.2% | 81.8 % | 100% |

Fuente(s): Elaboración propia.

El cuarto semestre está integrado por un total de 12 alumnos, de los cuales 5 eran hombres y 7 mujeres; el sexto semestre, ubicado en 4 áreas: Clínica, Criminal, Educativa y Organizacional; en el área clínica se examinaron 9 mujeres y 0 hombres, en el área criminal se examinaron 3 mujeres y 0 hombres, en el área educativa 4 mujeres y 0 hombres, en el área organizacional se examinaron 4 mujeres y 1 hombre, por último, las edades de los participantes oscilan entre los 19 y los 25 años de edad.

Gráfico 5 Distribución de participantes por semestre y por sexo



Fuente(s): Elaboración propia.

4.2 Comprensión Lectora de Textos Académicos de Psicología

La comprensión lectora representa un proceso complejo que involucra las experiencias previas del lector, así como sus habilidades y hábitos de lectura. En este proceso se relacionan una serie de elementos que debe poseer un texto, como un conjunto de estrategias cognitivas que le corresponde adquirir al lector, para que este desarrolle diversos procesos del pensamiento que permiten ubicarlo en alguno de los tres niveles de comprensión lectora crítica, los cuales son: literal, inferencial crítico y analógico-crítico.

Por ello, en el presente apartado se despliegan los resultados del Diagnóstico de Comprensión Lectora y Redacción de Textos Académicos, mediante una serie de gráficos en los que se analiza cada uno de los indicadores que corresponden a los tres niveles de comprensión lectora, esto permite identificar con especificidad cuáles son las

deficiencias de los estudiantes en cuanto a la comprensión y redacción de textos académicos en psicología y posibilitar que los docentes coadyuven a generar estrategias eficientes para usarse dentro de las materias que se imparten, es decir, que el docente como facilitador contribuya a fortalecer las estrategias de comprensión lectora y permita producir nuevas.

4.2.1 Lectura de Nivel Literal

En primer lugar, en lo que concierne a la lectura a nivel literal, se presentan los siguientes gráficos con los indicadores que muestran que tan hábil es el alumno para recuperar información de las expresiones que aparecen en el texto, así como el contenido de otro texto relacionado o de algún acontecimiento o experiencia pasada que el lector conoce y asocia con la temática del texto.

El nivel literal está compuesto por indicadores, de los cuales los primeros nueve se corresponden con nueve estrategias cognitivas que debe poseer el estudiante para lograr un nivel de comprensión literal

Los indicadores son: 1) observación, 2) comparación, 3) relación, 4) clasificación simple, 5) ordenamiento, 6) clasificación jerárquica, 7) análisis, 8) síntesis y 9) evaluación; además de: 10) aplicación de los procesos de razonamiento inductivo, 11) deductivo e 12) hipotético (de primer nivel); 13) aplicación de la decodificación, 14) combinación, 15) comparación selectiva de la información (primer nivel), 16) identificación de señales contextuales y 17) aplicación del pensamiento crítico (primer nivel). La definición de estas variables se puede apreciar en la Tabla 1. Operacionalización de variables (Anexo A).

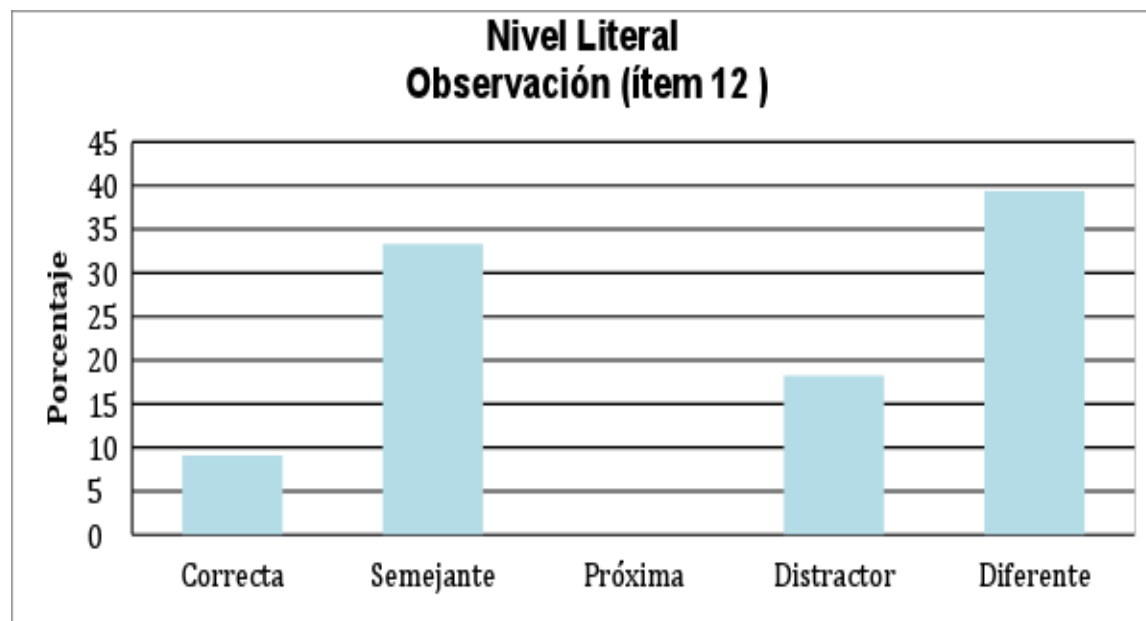
A continuación, se presenta una serie de gráficas que muestran los resultados de la aplicación del instrumento en la población, cada gráfica muestra los puntajes obtenidos por los alumnos según las variables. Los resultados en todos los gráficos están representados a manera de porcentajes, de este modo se puede conocer qué cantidad de la muestra seleccionó cada opción de respuesta.

4.2.1.1 Observación

La observación consiste en la identificación de características y éstas conforman variables que pueden ser cualitativas o cuantitativas, por su parte Kabalen y Sánchez (2011) mencionan que la estrategia de observación es la siguiente: Se debe definir el

propósito de la observación, seleccionar las variables de acuerdo a éste, identificar las características del objeto o situación, de acuerdo con las variables y por último verificar la información.

Gráfico 6. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Observación.



Fuente(s): Elaboración propia.

Los datos obtenidos en el indicador de observación, que corresponde al nivel de comprensión literal, los resultados revelan que solo el 9.1% de los participantes logra identificar de manera correcta los elementos fundamentales de un texto, lo suficiente como para elaborar un esquema general con los componentes del mismo, que refiere a la dificultad que presentan los estudiantes para reconocer los elementos dentro de una lectura y organizarlos para obtener una perspectiva general de su contenido y representar la información de manera visual y/o gráfica.

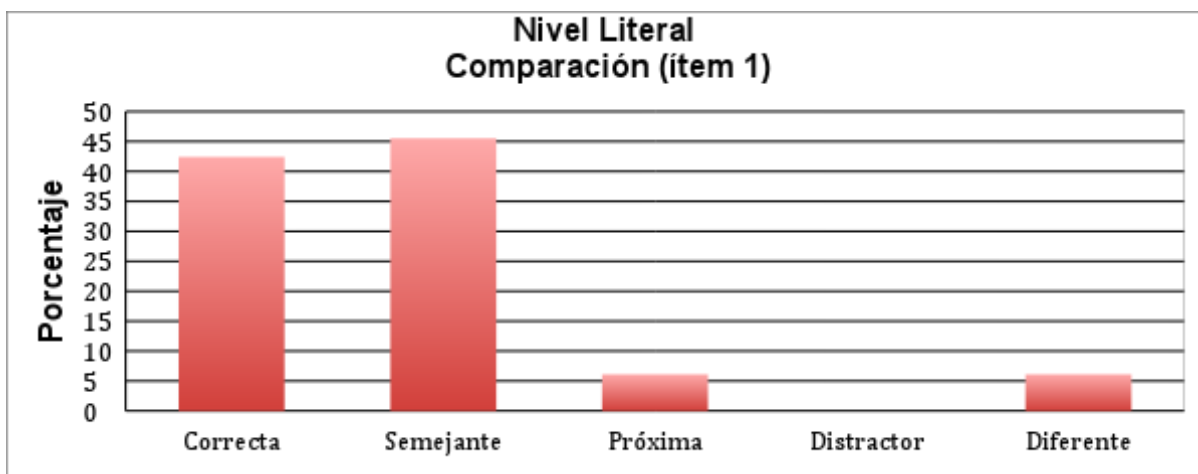
La estrategia que debe seguir el estudiante es: Definir el propósito de la observación, seleccionar las variables, identificar las características del objeto o situación y por último verificar la información (Kabalen y Sánchez, 2011).

Es decir, el 90.9% de los estudiantes no logró consolidar alguno de estos procesos de la estrategia que mencionan Kabalen y Sánchez (2011), esto es preocupante ya que los evaluados están al menos a mitad de su educación superior y no logran consolidar procesos relacionados con la observación.

4.2.1.2 Comparación

Descrita por Kabalen y Sánchez (2011) la comparación es un proceso que precede al nivel de observación, puesto que es necesario que el sujeto identifique primero las características de dos o más objetos, situaciones o conceptos que correspondan a cada variable para después compararlas e identificar semejanzas y diferencias.

Gráfico 7. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Comparación.



Fuente(s): Elaboración propia

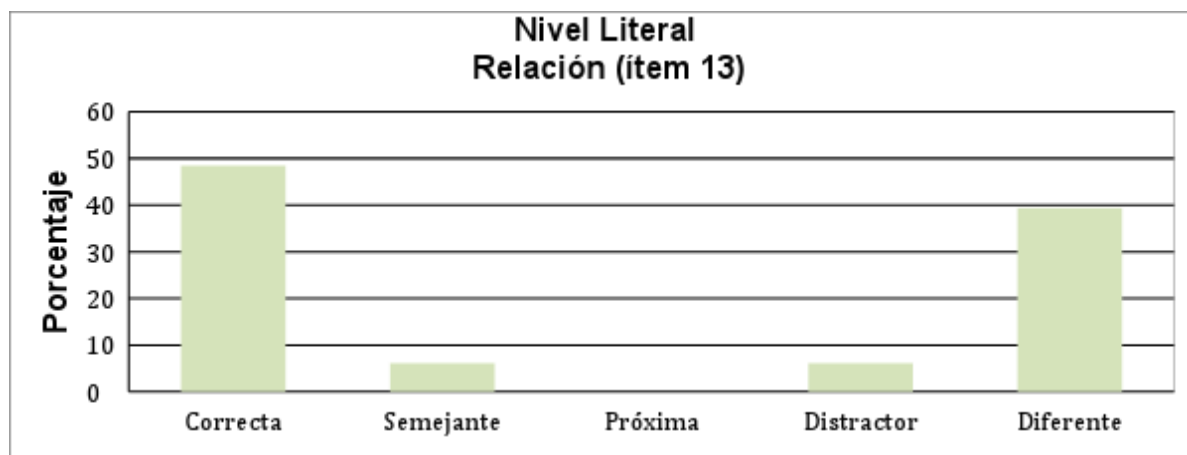
En el indicador de comparación, que corresponde al nivel de comprensión literal, los resultados revelan que el 42.4% de los participantes logra identificar de manera correcta los elementos fundamentales de un texto, lo suficiente como para retomar las características de un nivel literal, que señala la dificultad que presentan los estudiantes para reconocer los elementos dentro de una lectura y organizarlos para obtener una perspectiva general de su contenido y representar la información de manera visual y/o gráfica.

El 56.7% de los estudiantes que respondieron el instrumento no lograron comprar semejanzas y diferencias de la variable que se le solicitó, contextualizando, este porcentaje de estudiantes desconoce la disciplina a la que el primer texto del instrumento pertenece.

4.2.1.3 Relación

Es un nexo entre dos características de dos objetos o situaciones correspondientes a la misma variable y se expresa en términos de la variable (Kabalen y Sánchez, 2011).

Gráfico 8. Gráfico 8. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Relación.



Fuente(s): Elaboración propia

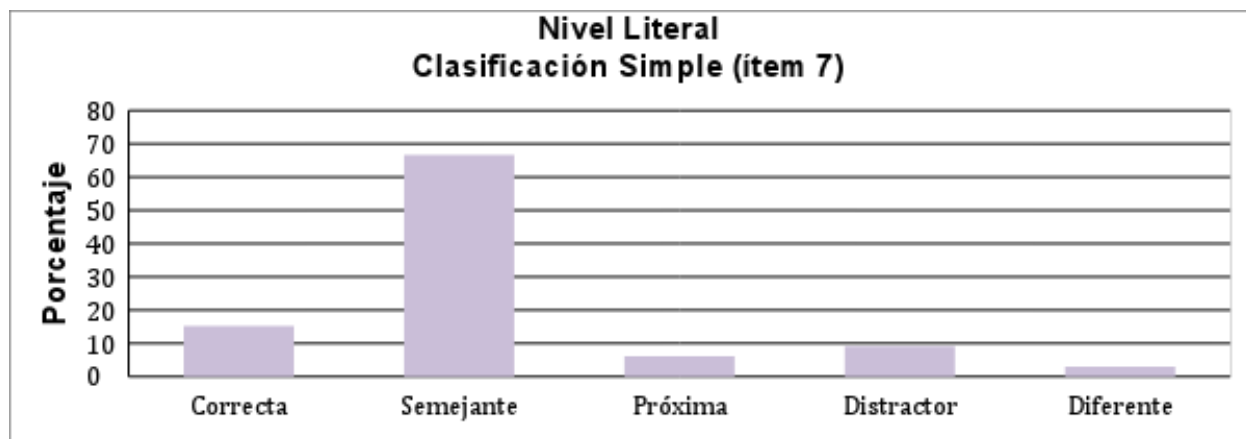
En el indicador 13 que evalúa el nivel de relación solo el 48.5% de los evaluados usaron la respuesta correcta, por lo tanto, el resto hizo uso de las respuestas restantes (semejante, distractor y diferente), dicho de otro modo, 51.5% de los estudiantes no lograron identificar la relación entre dos enunciados pertenecientes al mismo párrafo ya que algún elemento de la siguiente estrategia falló o se omitió.

La estrategia a seguir consiste en identificar las variables que definen la relación, sus semejanzas o diferencias, definir el propósito de las variables, establecer nexos entre los pares de características correspondientes a cada variable, formular relaciones y verificar la información generada a partir del análisis anterior.

4.2.1.4 Clasificación simple

La identificación de características esenciales es un paso previo al mero proceso de clasificación, por ello, es importante mencionar que una característica esencial es aquella que permite identificar un objeto haciendo uso de sus cualidades más relevantes para identificar cualquier objeto que pertenezca a un grupo y de esta forma poder diferenciar dos grupos por las características esenciales compartidas en sus objetos (Kabalen y Sánchez, 2011).

Gráfico 9. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Clasificación simple.



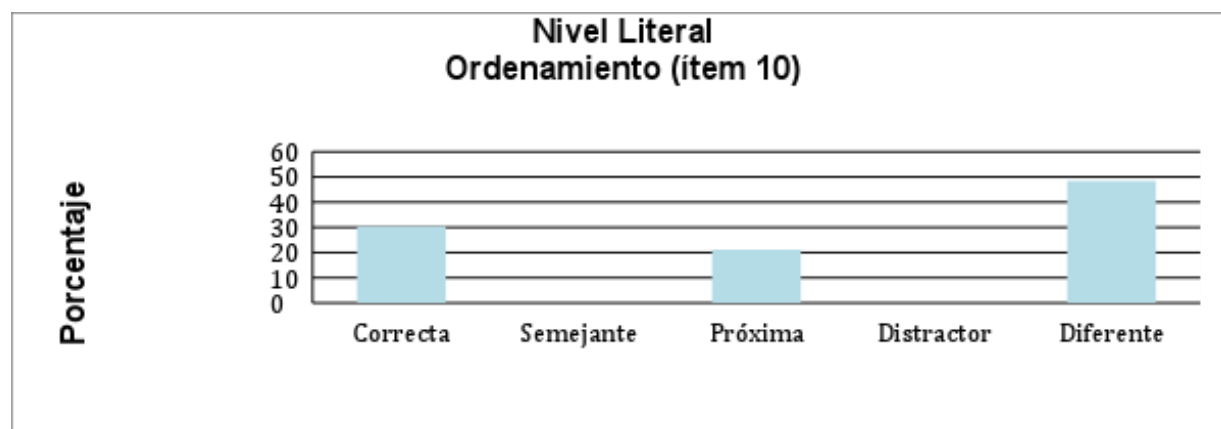
Fuente(s): Elaboración propia

En el indicador clasificación simple, se puede observar que según el valor porcentual la moda se sitúa en la respuesta semejante dada por 66.7% de los estudiantes, el 15.2% de los estudiantes obtuvieron la respuesta correcta, el 9.1% seleccionó la respuesta que pertenece a distractor, el 6.1% usó la respuesta más próxima y el 3% elige la respuesta diferente. Para ubicarnos en el contexto, los estudiantes desconocen o confunden las características esenciales de los tipos de texto, por ello la mayoría hizo uso de la respuesta semejante. Por otro lado, para Kabalen y Sánchez (2011) el proceso de clasificar requiere: Diferenciar los objetos unos de otros, definir los conceptos con claridad y precisión; reconocer un objeto o situación y ubicarlo en el grupo que corresponde; comprender lo que nos quieren comunicar cuando nos hablan de hechos, objetos o situaciones.

4.2.1.5 Ordenamiento

Para Kabalen y Sánchez (2011) un orden es la organización de elementos de un conjunto de acuerdo con sus variables y características en una secuencia progresiva **solo de forma creciente o decreciente**.

Gráfico 10. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Ordenamiento.



Fuente(s): Elaboración propia

En el indicador correspondiente al nivel literal de ordenamiento ningún evaluado seleccionó la respuesta que corresponde a las categorías semejante y distractor, sin embargo, el 30% respondió con la respuesta correcta y el 48.5% seleccionaron la diferente, el resto, el 21.2% usó la opción de respuesta próxima.

El proceso de ordenamiento consiste en un proceso que implica la aplicación del concepto de secuencia que experimentan los objetos, sucesos y procesos como consecuencia de los cambios que sufren, para ello se usa el término “variable ordenable” (elementos que pueden ordenarse en forma progresiva creciente o en forma progresiva decreciente cuyas características pueden ordenarse de la misma forma) que está directamente relacionada con el proceso de ordenamiento, luego se estudian los diferentes tipos de relaciones de orden y causalidad y finalmente se analiza el ya mencionado proceso de transformación (cuando se ha generado un cambio en una o más características) (Kabalen y Sánchez, 2011).

Al relacionar el proceso de ordenamiento con los resultados arrojados por la gráfica, se puede observar que los sujetos tienen dificultades en el proceso de observación (como se muestra en el gráfico 2) por ello no identifican las variables que el texto señala, y les resulta difícil ordenar y por ende relacionar.

4.2.1.6 Clasificación Jerárquica

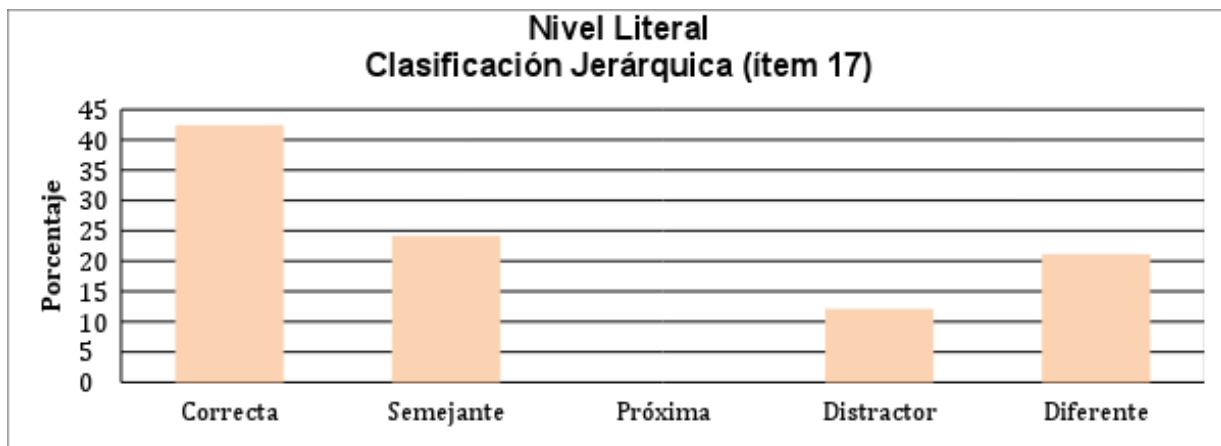
La clasificación jerárquica es el resultado de emplear los procesos anteriores para dar como resultado un diagrama de árbol que muestra el conjunto de las variables y las subclases que se definen según su nivel de jerarquía.

El diagrama de árbol muestra una organización del conjunto de elementos divididos por clases y subclases.

Es un proceso que permite organizar y describir la información, de lo general a la particular, cabe resaltar que dicho esquema puede ser escrito o mental, ya que lo más relevante es que el estudiante sea capaz de distinguir claramente los niveles de clasificación de los objetos o elementos que conforman un texto.

Los pasos del proceso a seguir según la teoría de Kabalen y Sánchez (2011) fue: observar el conjunto de elementos para clasificar e identificar sus variables y características, comparar características, seleccionar las variables de clasificación, ordenar dichas variables y clasificarlas con respecto a la primera variable y continuar con las demás hasta agotarlas todas; conforme se clasifica se elabora un diagrama o esquema de jerarquía.

Gráfico 11. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Clasificación Jerárquica.



Fuente(s): Elaboración propia.

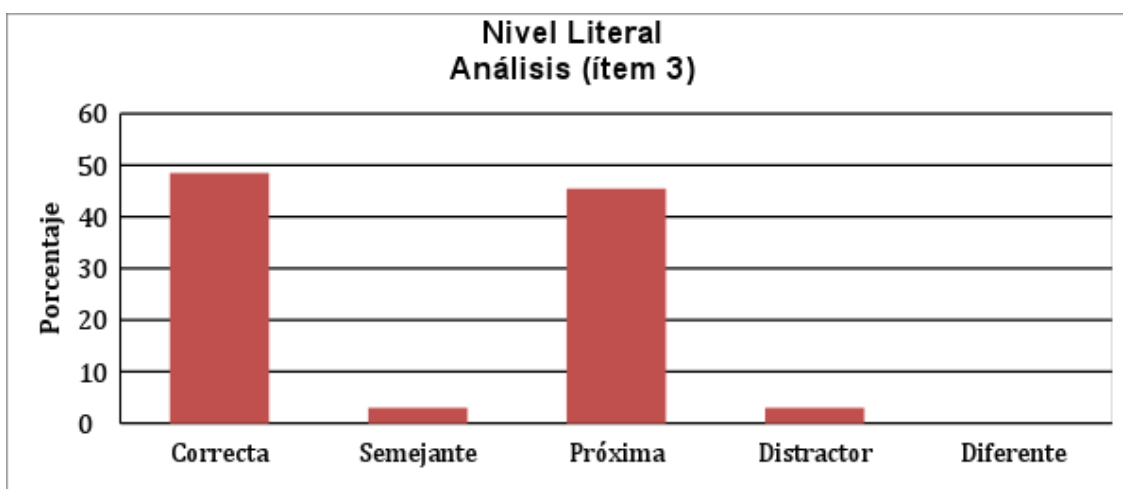
En la Clasificación Jerárquica, la mayoría de los alumnos obtuvieron la respuesta correcta, 42.4%, 24.2% obtuvo la respuesta semejante y 21.2% eligió la diferente, mientras que 12.1% empleó la respuesta distractora.

Un poco más de la mitad de los alumnos logró seleccionar la respuesta correcta, pudo identificar la variable y las subclases para ordenar los elementos de un párrafo.

4.2.1.7 Análisis

Operación de procedimientos que implica la división de situaciones complejas en más sencillas mediante un proceso sistemático y organizado que haga fácil la comprensión y profundización de los conocimientos extraídos de un texto (Kabalen y Sánchez, 2011).

Gráfico 12. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Análisis.



Fuente(s): Elaboración propia

En cuanto al nivel de análisis, menos del 50% comprende correctamente los textos, 45.5% elige la respuesta próxima, 3% la opción semejante y distractor. Ninguno hizo uso de la respuesta diferente.

La mitad de los evaluados posee la capacidad de realizar el siguiente proceso: definir el propósito del análisis, identificar los criterios del mismo, separar el todo en sus partes de acuerdo con los criterios previamente seleccionados y verificar el proceso.

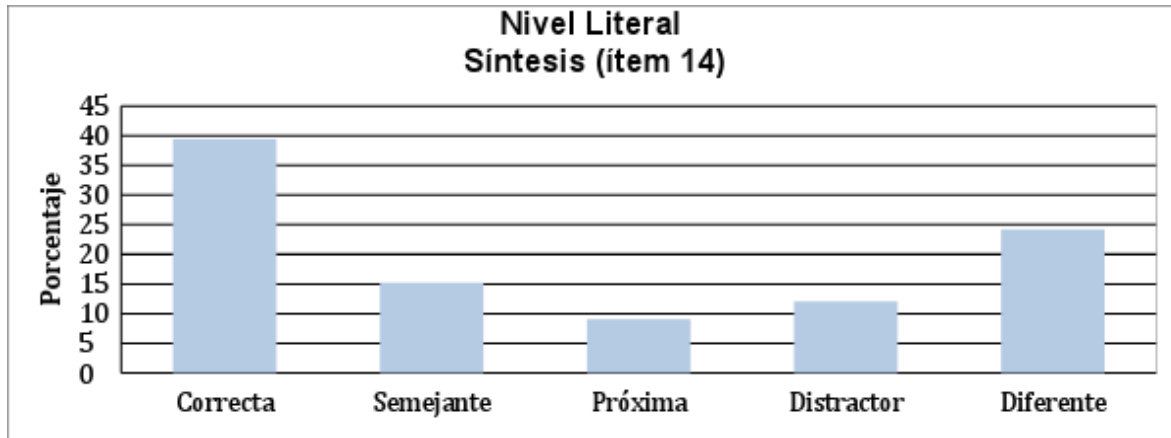
La dificultad del resto de los evaluados, a criterio de quien escribe, es la organización jerárquica de las subclases anteriormente mencionadas, esto se refleja en la dificultad de identificar las partes de un todo.

Análogamente un porcentaje similar de en la opción de respuesta correcta se obtuvo el gráfico 7, esto quiere decir que la dificultad de comprensión lectora se encuentra al menos en la mitad de los evaluados.

4.2.1.8 Síntesis

A diferencia del proceso anterior, la síntesis integra partes, propiedades y relaciones de un conjunto delimitado para así formar un todo significativo (Kabalen y Sánchez, 2011).

Gráfico 13. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Síntesis.



Fuente(s): Elaboración propia

La variable síntesis en su opción de respuesta correcta es elegida por una minoría de estudiantes que, sin embargo, representan la mayoría en su valor porcentual: 39.4%, el 24.2% elige la respuesta diferente y el porcentaje próximo es 15.2% que pertenece a la respuesta semejante; siendo la el 12.1% el porcentaje de alumnos que selecciona el distractor y finalmente el 9.1% la próxima.

Una cantidad considerable de estudiantes que logra sintetizar la información ofrecida por un puede hacer su proceso inverso: el análisis, es decir, estos estudiantes logran integrar las variables de un texto para seleccionar un enunciado que las contenga, son capaces de identificar elementos de una todo y seleccionar las variables y subclases para ordenarlas jerárquicamente para después sintetizar y posiblemente llegar a conclusiones de lo que han leído (Kabalen y Sánchez 2011).

4.2.1.9 Evaluación

Dentro de este indicador es importante abordar el término “juicio de valor” ya que para evaluar es necesario comparar dos situaciones, una de ellas es la descripción de la

situación observada, la segunda es la descripción de la situación deseada, el resultado de esta comparación es un “juicio de valor”.

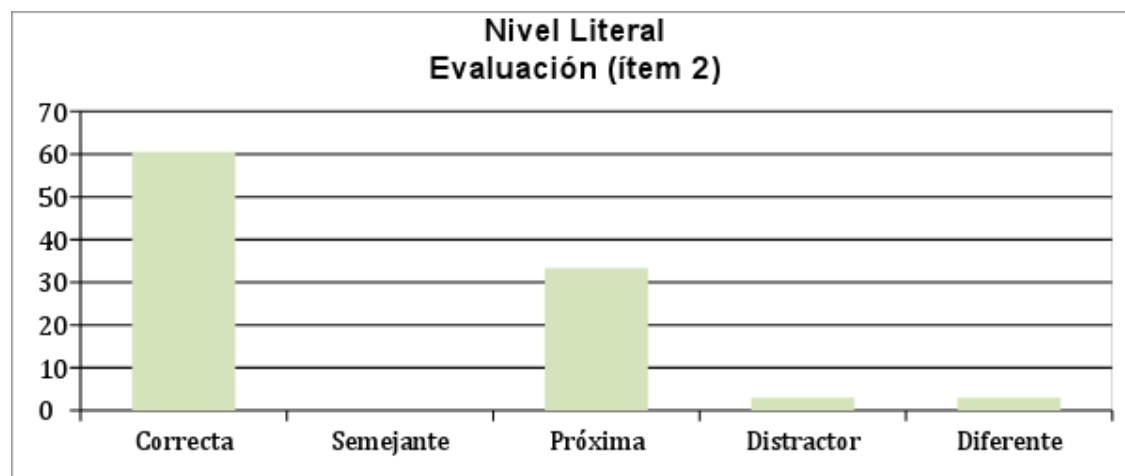
Las estrategias para evaluar según Kabalen y Sánchez (2011) son: Definir los criterios de evaluación o de comparación, describir el objeto deseado, describir el objeto observado en la realidad, compararlos e identificar discrepancias para finalmente formular juicios de valor.

La situación ideal resultante de aplicar la estrategia anterior proporciona los criterios de evaluación, es decir, los estándares observados son inherentes a los deseados, en este caso a este resultado se le llama “evaluación interna”, este tipo de evaluación permite conocer aspectos mejorables de los objetos o situaciones que evalúa.

Hay casos en donde la evaluación no surge del modelo ideal descrito en párrafos anteriores, sino simplemente de la selección de variables externas a los objetos, este tipo de evaluación se denomina externa.

El siguiente ítem está diseñado para que el alumno evaluado pueda identificar la respuesta mediante una obtención de un modelo ideal.

Gráfico 14 Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Evaluación.



Fuente(s): Elaboración propia.

El ítem número 2 pertenece a la categoría de “Evaluación”, en esta ocasión más de la mitad de los alumnos evaluados (60%) usan de la respuesta correcta y ninguno emplea la respuesta semejante, al menos el 39.9%% de los alumnos no llevan a cabo el proceso

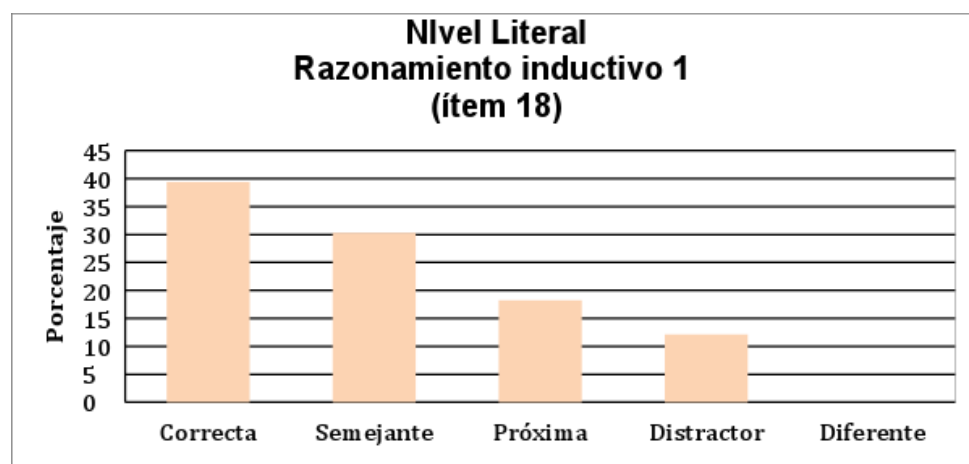
de evaluación al elegir respuestas incorrectas (próxima, distractor y diferente), o sea que esta cantidad de alumnos no logra hacer juicios de valor.

4.2.1.10 Razonamiento inductivo (1º nivel)

Antes de comenzar a describir este indicador, es preciso definir “la inferencia” ya que estos enunciados hipotéticos permiten extraer información de los textos a la vez que se profundiza en el análisis y la comprensión de los mensajes escritos, a este proceso le antecede la observación.

En este primer nivel del razonamiento inductivo se basa en la observación de un hecho o situación, de esta forma se llegan a conclusiones que no requieren ser verificadas (Kabalen y Sánchez, 2011).

Gráfico 15. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Razonamiento inductivo (1º nivel)



Fuente(s): Elaboración propia

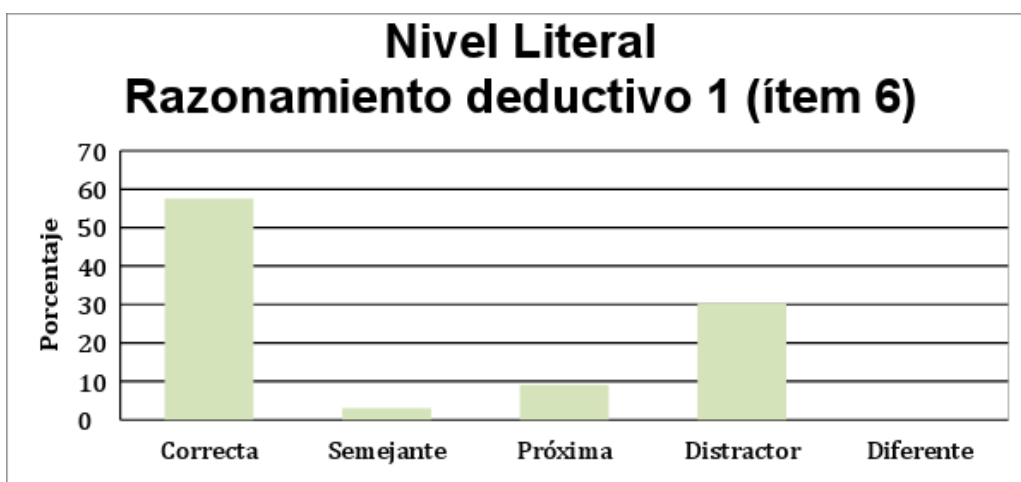
La gráfica correspondiente al ítem Razonamiento inductivo reporta que el 39.4% seleccionó la respuesta correcta, 30.3% la semejante, el 18.2% el distractor y ningún evaluado hizo uso de la respuesta diferente, es decir, poco menos de la mitad de los evaluados logró un razonamiento inductivo, dicho de forma distinta, no identificó los elementos requeridos mediante el proceso de observación a pesar de que estos no requieren ser verificados.

4.2.1.11 Razonamiento deductivo (1º nivel)

En este primer nivel del razonamiento deductivo se obtienen de enunciados que cumplen ciertas condiciones lógicas, por tanto, se infiere que la conclusión a la que se llega es única, cierta y no requiere verificación (Kabalen y Sánchez, 2011).

Por ser de primer nivel, los enunciados se obtienen del mero análisis de la observación y de la abstracción literal de los elementos encontrados en el texto, en posteriores gráficas se observará la complejidad del nivel dos a partir de su combinación con otros elementos.

Gráfico 16. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Razonamiento deductivo (1º nivel)



Fuente(s): Elaboración propia

El ítem 6 corresponde a la evaluación de “Razonamiento deductivo”. 57.5% usó la respuesta correcta, 30.3% el distractor y el 9.1% la respuesta próxima y el 3% semejante.

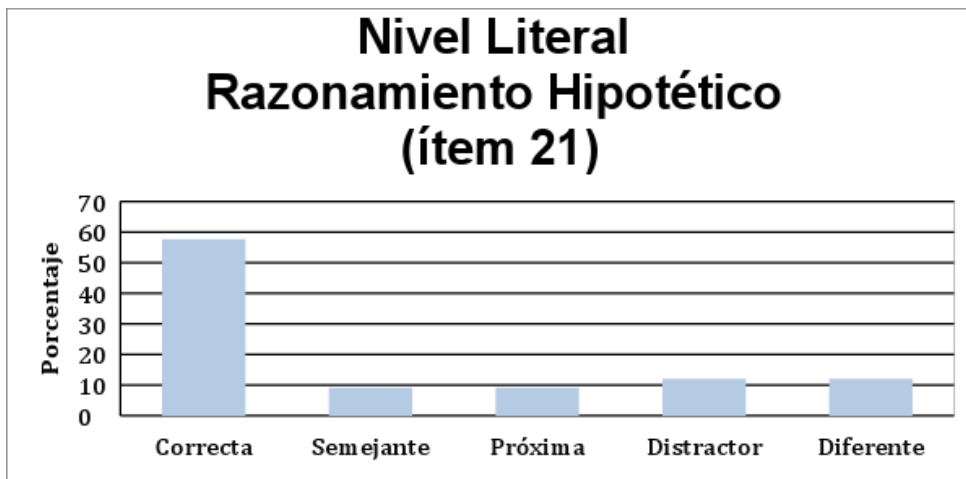
Dicho de otro modo, el 57.5% de los evaluados obtuvo una premisa después de aplicar el razonamiento deductivo, mientras que el 42.4% al emplear respuestas incorrectas obtuvo una falacia, algo salió mal en el proceso que llevaron a cabo o tenían información errónea sobre la variable.

4.2.1.12 Razonamiento hipotético (1º nivel)

Se refiere al razonamiento que se lleva a cabo a partir de premisas o hipótesis sin conocer su valor de verdad, para ello es importante llevar a cabo la observación del texto para posteriormente plantear hipótesis a evaluar.

Es decir, buscar obtener enunciados que permitan explicar lo sucedido, esta hipótesis requiere ser evaluada para verificar si esta oración supuesta puede dar sentido al texto.

Gráfico 17. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Razonamiento hipotético (1º nivel)



Fuente(s): Elaboración propia

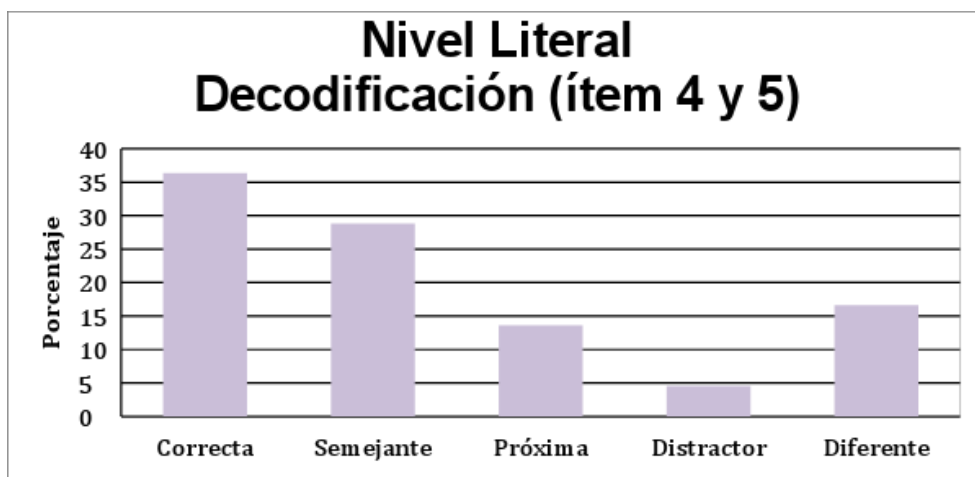
En este ítem, también es la mayoría de los evaluados quienes hacen uso de la respuesta correcta con el 57.6%, el resto usa las respuestas alternativas, el 9.1% usó las respuestas semejantes y próxima, sin embargo 12.1% usó el distractor y de igual valor porcentual la diferente. Es decir, 57.6% de los evaluados aplicó un razonamiento hipotético para contestar el ítem, el valor porcentual es parecido al resultado de opción de respuesta correcta del ítem correspondiente al razonamiento deductivo, pero menor que el inductivo.

4.2.1.13 Decodificación (1º nivel)

Para obtener las inferencias es necesario decodificar la información dada en un texto y para ello según Kabalen y Sánchez (2011) si la lectura es literal se usa solo la información que aparece en el texto, pero si es inferencial se efectúa el análisis y la interpretación mediante datos y relaciones que se extraen de lo escrito. Por ello el proceso de decodificación va ligado al proceso de inferencia, ya que cuanto más organizada es la información resultante de la decodificación más elementos se tendrán para hacer la inferencia y cuanto más cuidadosa es la decodificación mayor es la probabilidad de hacer

inferencias válidas y confiables, el resultado de este proceso es una representación mental.

Gráfico 18. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Decodificación (1º nivel)



Fuente(s): Elaboración propia

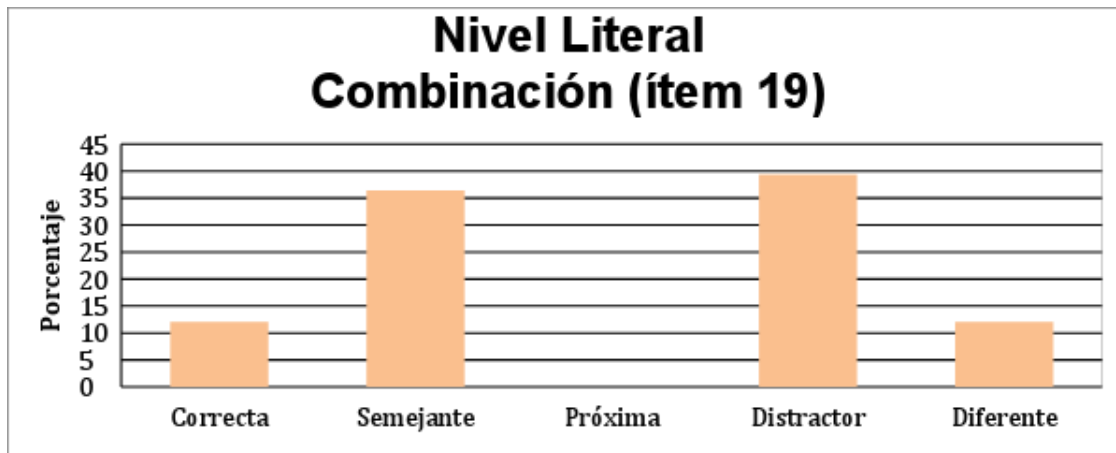
Los ítems 4 y 5 corresponden a la Decodificación de la comprensión lectora de textos académicos en psicología y los resultados apuntan a que el 4.55% de los evaluados usó el distractor, el 13.6% a la próxima, 16.65% la diferente, 28.8% la semejante y el 36.35% la correcta, es decir 63.6% de los evaluados seleccionaron respuestas incorrectas. Lo anterior nos indica que el 36.35% de los estudiantes evaluados logra decodificar, es decir, aplica el conjunto de reglas del lenguaje para dar lectura al mensaje que aparece en el texto, por lo que en este primer nivel, el estudiante es capaz de leer los símbolos y conocer el significado de las palabras, oraciones y párrafos que lee para obtener una representación mental.; cabe resaltar que esto no equivale a que el alumno haya consolidado en su totalidad el nivel literal, sino sólo la decodificación de los signos lingüísticos del idioma.

El proceso a seguir es: leer la palabra, asignar el significado a la palabra asociada a la imagen que tiene el mensajero (sujeto que lleva o trae un mensaje) o a un concepto del mensajero previamente adquirido, interpretar el estímulo y añadirle al significado básico las valoraciones personales derivadas de su propia experiencia.

4.2.1.14 Combinación (1º nivel)

La aplicación de este proceso implica la propuesta de hipótesis de inferencias directas del texto. En este proceso se suponen y establecen relaciones entre conceptos, sujetos, objetos o situaciones, las suposiciones resultantes son susceptibles de verificarse o de sustentarse.

Gráfico 19. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Combinación



Fuente(s): Elaboración propia.

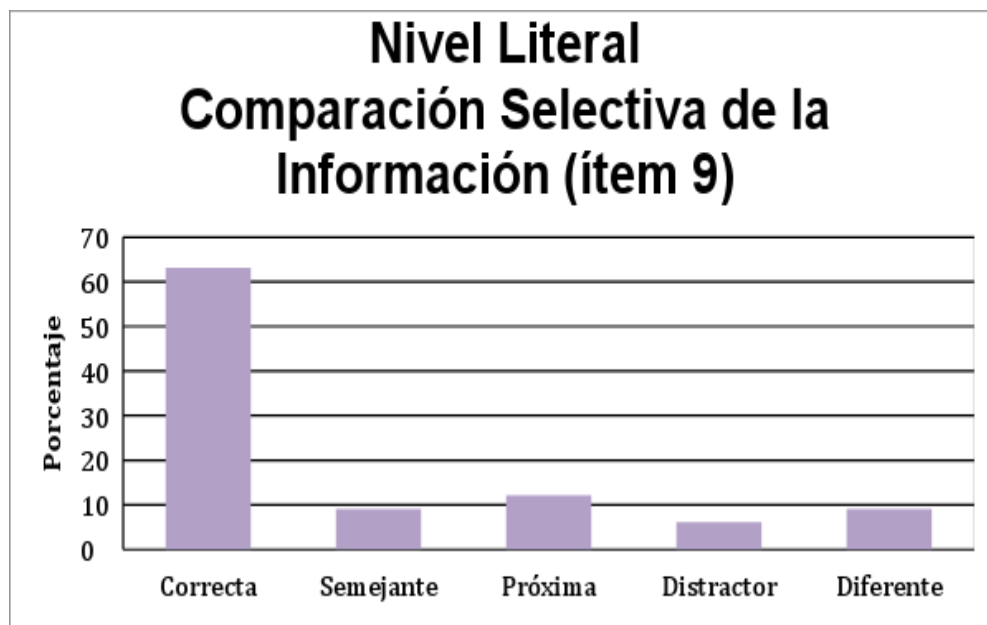
En el ítem 19 perteneciente a “Combinación” solo el 12.1% usó la respuesta correcta, el 12.1% la diferente, el 36.4% la semejante, la mayoría usó el distractor (39.45). Al hacer un análisis de estos resultados se concluye que los evaluados que seleccionan respuestas incorrectas no logran inferir hipótesis de la observación textual que el ítem solicita.

4.2.1.15 Comparación selectiva de la información (1º nivel)

La comparación es un proceso que consiste en identificar pares de características similares y diferentes, cada par corresponde a una variable, este proceso le sigue a la observación (Kabalen y Sánchez, 2011).

El proceso es el siguiente: Definir el propósito, identificar las variables que definen la comparación, especificar pares de características semejantes y diferentes, además de verificar la información obtenida (Kabalen y Sánchez, 2011).

Gráfico 20. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Combinación



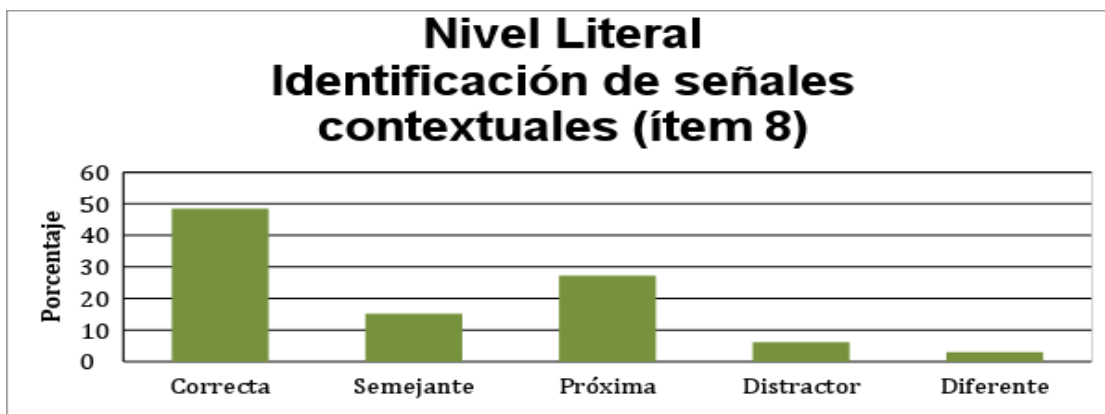
Fuente(s): Elaboración propia.

En el indicador “Comparación selectiva de Información (nivel 1)” de la Variable “Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología”, el 63.1% de los alumnos usó la respuesta correcta, la minoría hizo uso del resto de los indicadores, 12.1% la respuesta próxima, 9.1% es el valor de dos respuestas que indican la semejante y la diferente, en menor valor se usó el distractor 6.1%.

4.2.1.16 Identificación de señales contextuales

En esta categoría, según Kabalen y Sánchez (2011), se echa mano del proceso de discernimiento para llevar a cabo la identificación temática, este proceso termina con la combinación selectiva. La temática se refiere a la integración e interpretación de la estructura, el contenido y la información sobre el contexto escrito, a su vez, la interpretación del significado implica la relación entre características e inferencias y la perspectiva del lector.

Gráfico 21. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Identificación de señales contextuales



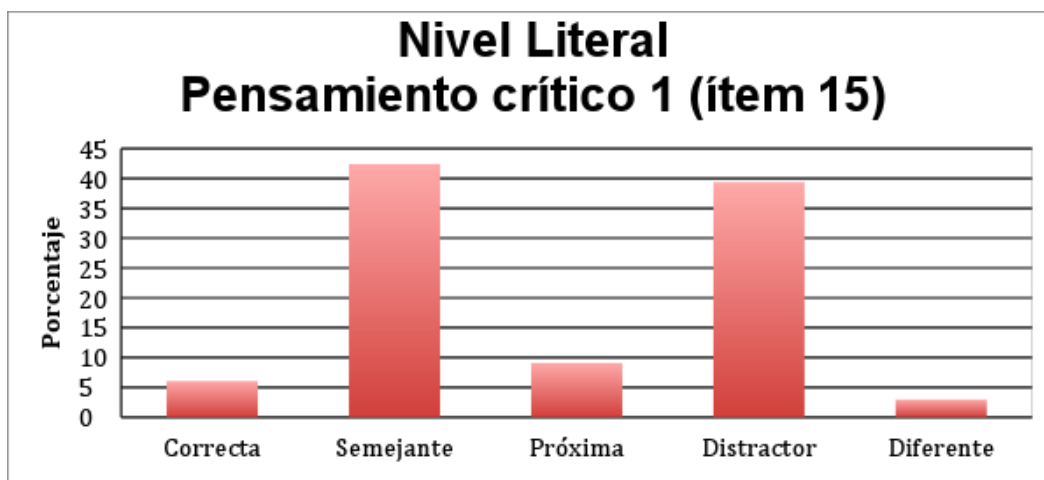
Fuente(s): Elaboración propia.

Los resultados muestran que la moda se ubica en la opción de respuesta correcta, sin embargo, el porcentaje representa menos de la mitad de los evaluados, por lo tanto, inferimos que el resto de los evaluados al usar las opciones de respuestas incorrectas (51.65%) no sabe en qué contexto usar la información proporcionada por el texto.

4.2.1.17 Pensamiento crítico (1º nivel)

Se refiere a los resultados de la decodificación selectiva, estos resultados son llamados premisas y se obtienen de inferencias, su objetivo es identificar inconsistencias, contradicciones y suposiciones (Kabalen y Sánchez, 2011).

Gráfico 22. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Literal, Pensamiento Crítico



Fuente (s): Elaboración propia.

El gráfico muestra que el 42.4% usó la opción de respuesta semejante, 9.1% la opción próxima, 39.4% el distractor y el 3% diferente.

A modo de conclusión, se argumenta que el 93.9% de los alumnos no lograron obtener la respuesta correcta, solo el 6.1% analizo de forma crítica el texto, es decir, logro inferir lo que se le preguntaba a partir de la observación y la identificación de contradicciones y suposiciones.

4.2.2 Lectura de Nivel Inferencial – Crítico

En segundo lugar, se ubica la lectura a nivel inferencial - crítico, el cual consiste en el establecimiento de relaciones entre lo que se lee y la generación de inferencias respecto a los datos que no aparecen de manera explícita dentro del texto, es así que se le conoce también como leer entre líneas.

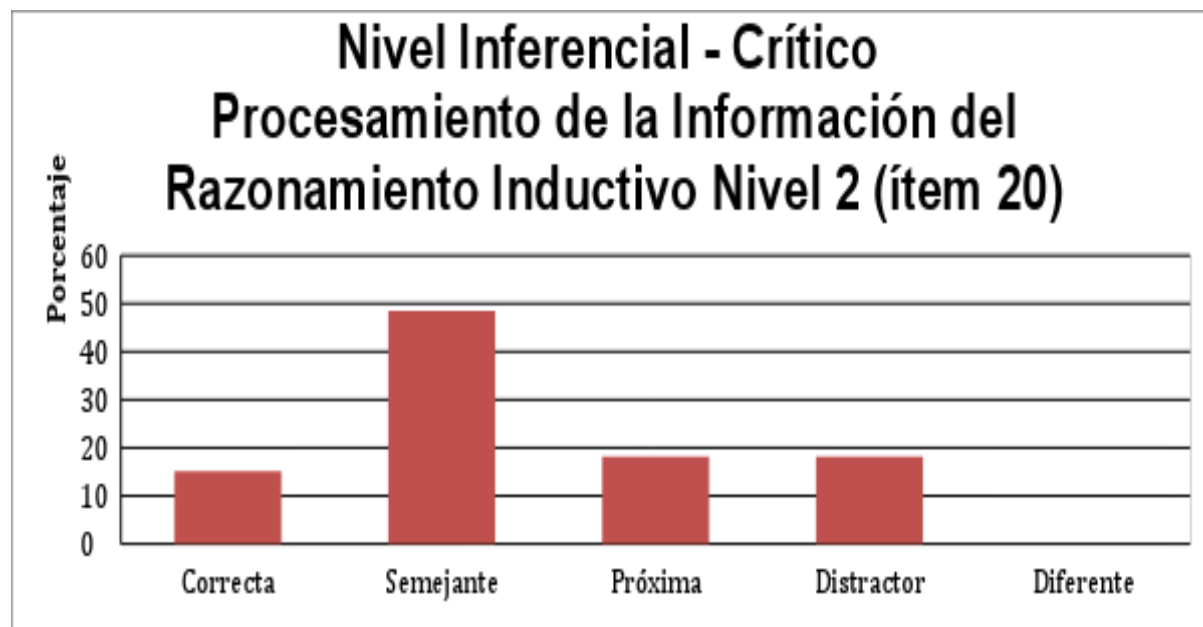
El proceso a seguir es el siguiente: Aplicación de los pasos del procesamiento de la información para el razonamiento inductivo y deductivo de segundo nivel, aplicación de la decodificación, combinación y comparación selectiva a nivel dos, aplicación del proceso de discernimiento y finalmente aplicación del pensamiento crítico de segundo nivel (Kabalen y Sánchez, 2011)

El nivel inferencial - crítico está compuesto por los siguientes indicadores: 18) aplicación de los pasos del procesamiento de la información para el razonamiento inductivo, 19) aplicación de los pasos del procesamiento de la información para el razonamiento deductivo (segundo nivel), 20) aplicación de la decodificación, 21) combinación, 22) comparación selectiva (segundo nivel), 23) aplicación del proceso de discernimiento, 24) aplicación del pensamiento crítico (segundo nivel). La definición de estas variables se puede apreciar en la Tabla 1. Operacionalización de variables (Anexo A).

4.2.2.1 Procesamiento de la información del razonamiento inductivo (2º nivel)

El razonamiento inductivo tiene como inicio la observación de casos particulares y las inferencias planteadas para lograr una generalización, este proceso va de lo particular a lo general (Kabalen y Sánchez, 2011).

Gráfico 23. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Inferencial-Crítico, Procesamiento de la información del razonamiento inductivo



Fuente(s): Elaboración propia.

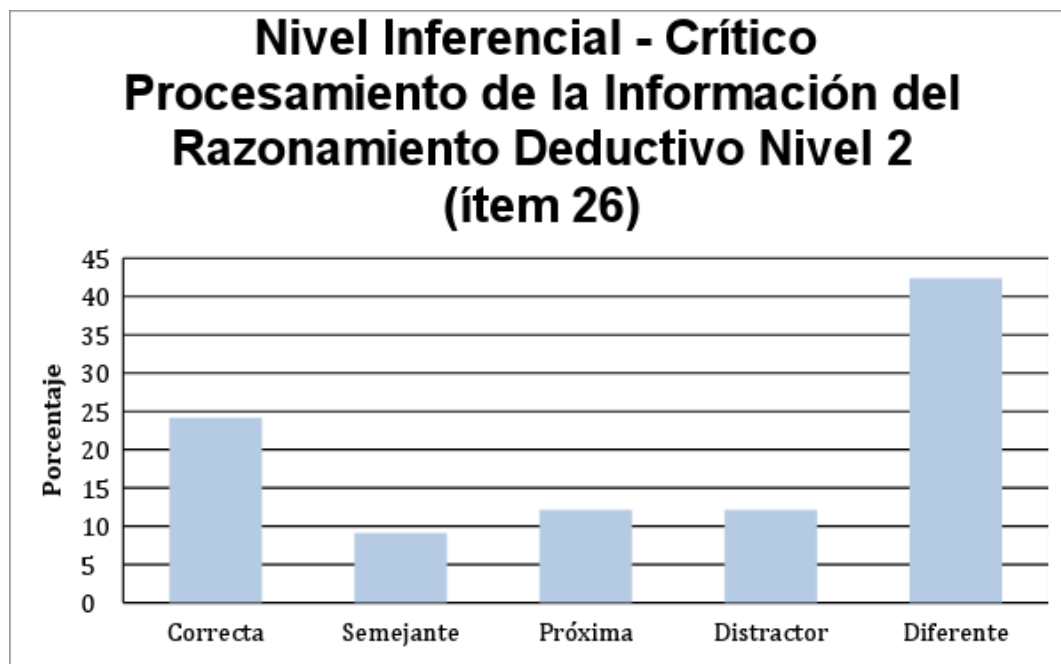
El gráfico muestra que el 15.2% de los evaluados usos de la respuesta correcta y el 84.9% representa el resto de los estudiantes que eligieron las opciones de respuesta: Semejante, Próxima y Distractor; o sea respuestas incorrectas.

Puede suponerse que solamente el porcentaje correspondiente a la respuesta correcta llegó a realizar un proceso de razonamiento inductivo a nivel 2.

4.2.2.2 Procesamiento de la información del razonamiento deductivo (2º nivel)

Este proceso es el inverso del razonamiento inductivo, ya que va de lo general a lo particular, los enunciados resultantes de este proceso se llaman premisas y los errores de este pensamiento se denominan falacias (Kabalen y Sánchez, 2011).

Gráfico 24. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Inferencial-Crítico, Procesamiento de la información del razonamiento deductivo



Fuente(s): Elaboración propia.

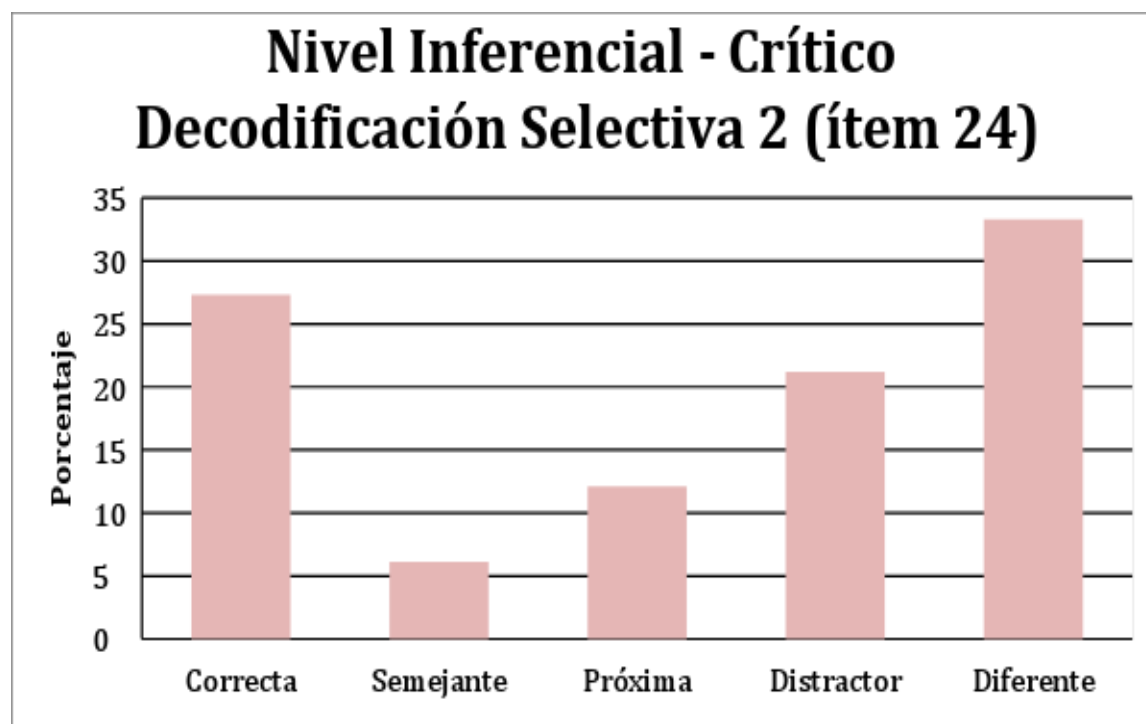
El gráfico 20 muestra que solo 24.2% de los alumnos usó el la respuesta correcta, por lo tanto, se puede concluir que solo ese porcentaje de alumnos llevó a cabo un razonamiento deductivo de segundo nivel, mientras que el 75.7% que representa al resto no lo logró.

Por otro lado, el nivel porcentual más alto pertenece a la respuesta diferente, es decir, usan una respuesta que no está implícita en el contexto, un antónimo.

4.2.2.3 Decodificación selectiva (2º nivel)

Su objetivo es la interpretación de una lectura a basa de decodificarla y del uso de las inferencias previamente obtenidas, con la decodificación de segundo nivel se pretende comprender e interpretar no solo el significado de cada palabra, sino también de las ideas o mensajes que se transmiten a través del texto o material de lectura. (Kabalen y Sánchez, 2011).

Gráfico 25. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Inferencial-Crítico, Decodificación selectiva



Fuente(s): Elaboración propia.

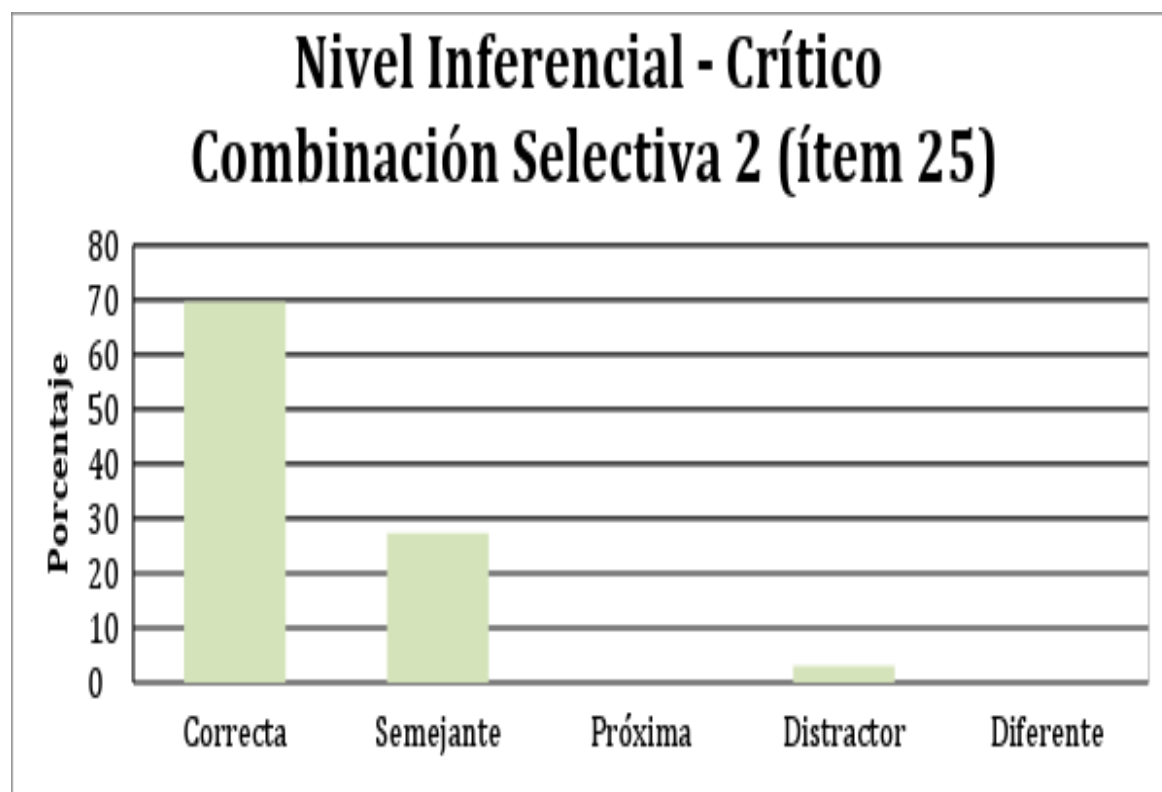
En este Gráfico se observa que la respuesta modal se ubica en la opción de “diferente” con un 33.3%, mientras que un 27.3% usa la respuesta correcta, el 39.4% usa el resto de opciones de respuesta que son incorrectas.

Es decir, aunque no hay una diferencia significativa entre la cantidad de alumnos que seleccionaron la respuesta correcta y la diferente, debe considerarse a las opciones diferentes como incorrectas.

4.2.2.4 Combinación selectiva (2º nivel)

Esta debe estar acompañada del proceso de discernimiento y de perspicacia, esta categoría según Kabalen y Sánchez (2011) brinda elementos para hacer posible la explicación del fenómeno o plantear una hipótesis acerca del hecho y para ello echa mano del proceso de discernimiento que implica: Leer el texto, definir el problema, decodificar toda la información, descartar información irrelevante, combinar y comparar selectivamente los indicios para hacer inferencias, formular hipótesis o conclusiones y comparar las relaciones inferidas.

Gráfico 26. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Inferencial-Crítico, Combinación selectiva



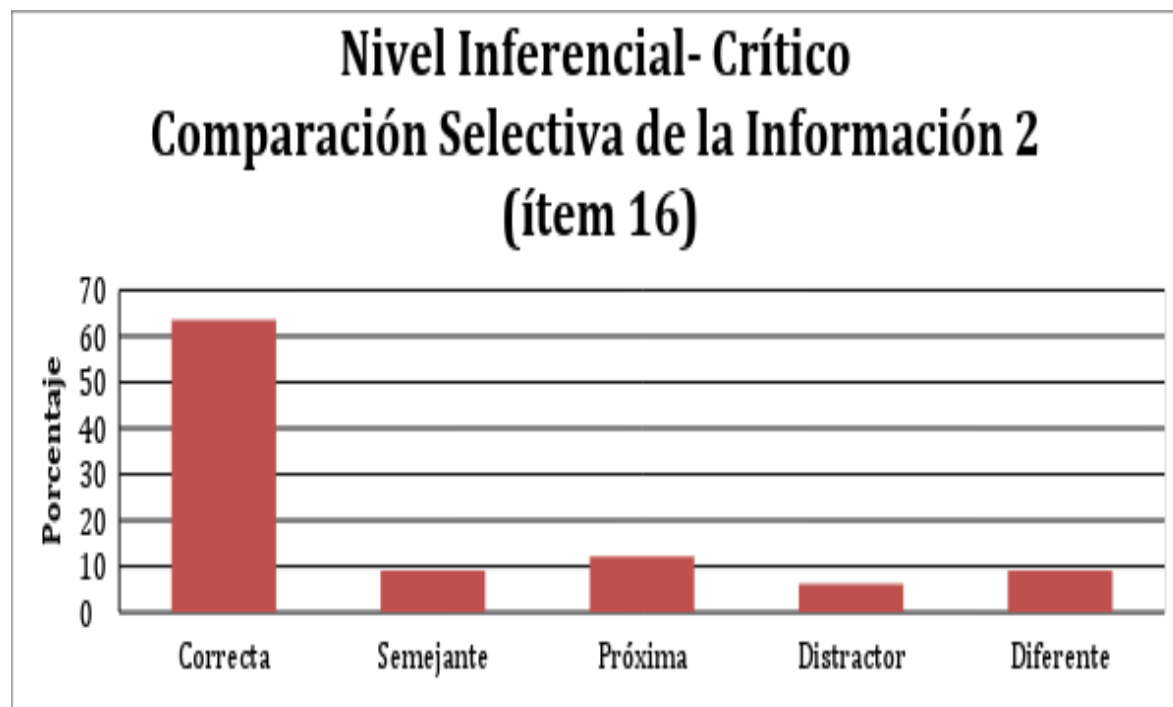
Fuente(s): Elaboración propia.

Según el Gráfico 26 la mayoría de los evaluados obtuvo la respuesta correcta, esto representa el 69.7%, el porcentaje siguiente 27.3% corresponde a la opción de respuesta semejante y solo el 3% usó el distractor. Esto indica que 23 de los alumnos es capaz de obtener una posible explicación hipotética del texto que leyeron, mientras que el resto comete errores en el proceso de combinación.

4.2.2.5 Comparación selectiva de la información (2º nivel)

Basada en la combinación selectiva, la comparación selectiva de la información de segundo nivel brinda la posible explicación del fenómeno y permite plantear una hipótesis, el siguiente paso es el discernimiento, sin embargo, este ítem se limita por preguntar por sustitución de términos sin que el sentido de las oraciones se alteren, es decir, que el evaluado pueda identificar un segmento del enunciado para sustituirlo posteriormente por un término, de este modo, el segmento de la oración y el término son sinónimos en la oración (Kabalen y Sánchez, 2011).

Gráfico 27. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Inferencial-Crítico, Comparación selectiva



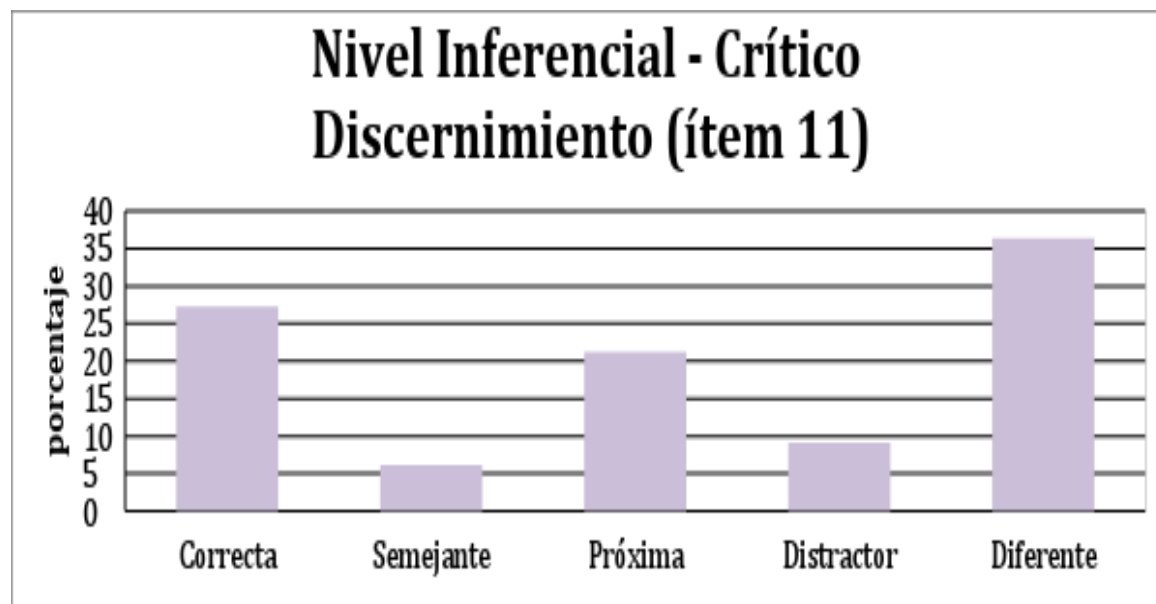
Fuente: Elaboración propia.

En este ítem dedicado a “Comparación selectiva de información (nivel 2)”. El 9.1% de los alumnos usaron la respuesta diferente, pero el porcentaje de evaluados que uso de la respuesta correcta es mayoritario correspondiendo al 63.6%, el 27.3% usó las opciones semejante y distractor.

4.2.2.6 Discernimiento

Según Kabalen y Sánchez (2011) el proceso de discernimiento se aplica al análisis de información en el caso de situaciones novedosas, con problemas determinados de proyección conceptual. Este proceso es una extensión de procesos de adquisición de conocimientos, implica el uso de la intuición y la perspicacia para dilucidar la novedad.

Gráfico 28. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Inferencial-Crítico, Discernimiento



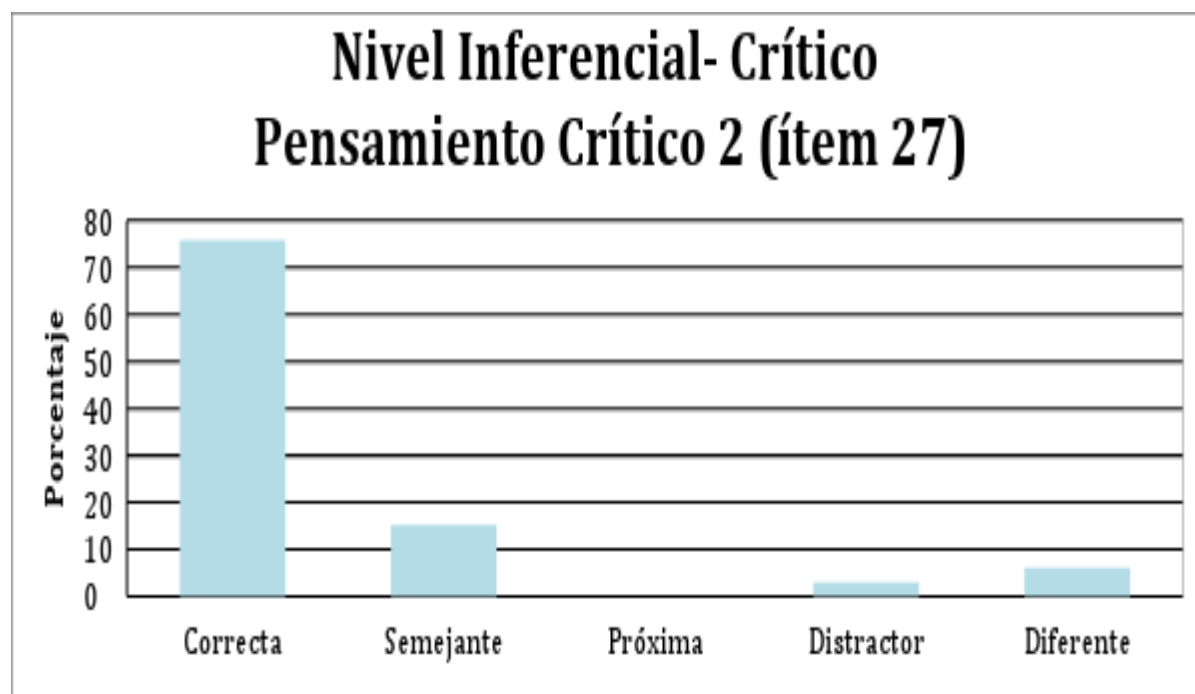
Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Gráfica 24 la mayoría de los evaluados hizo uso de la respuesta diferente, mientras que el 27.3% usó la opción de respuesta correcta, esto quiere decir que en un porcentaje que incluya los porcentajes del resto de las opciones de respuesta, el 72.8% no logró llevar a cabo el siguiente proceso: Leer el fragmento, definir el problema, decodificar toda la información que proporciona el fragmento, combinar y comparar selectivamente los indicios para hacer inferencias, formular hipótesis o conclusiones para finalmente comparar las relaciones inferidas con el caso (Kabalen y Sánchez, 2011).

4.2.2.7 Pensamiento crítico (2º nivel)

Este nivel de pensamiento está basado, igual que el de primer nivel, en la inferencia, sin embargo, exige una fundamentación para evitar errores falacias es necesario tener cuidado en: El uso inadecuado de palabras, fallas en la evidencia para sustentar las ideas, pérdida de la línea de razonamiento, conclusiones irrelevantes y generalizaciones apresuradas, así como exageraciones, etcétera.

Gráfico 29. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Inferencial-Crítico, Pensamiento crítico



Fuente(s): Elaboración propia.

A diferencia de los resultados del ítem que evalúa el pensamiento crítico a nivel la mayoría de los evaluados evitó caer en falacias, por ello solo el 24.3%, que representa a 8 estudiantes, obtuvo respuestas incorrectas.

4.2. 3 Lectura de Nivel Analógico – Crítico

En tercer lugar, la lectura a nivel analógico - crítico, en este nivel el estudiante debe ser capaz de relacionar tanto lo que decodifica como lo que infiere con información proveniente de algún otro contexto o temporalidad, es así como el alumno puede comparar la información y expandir los horizontes de su conocimiento.

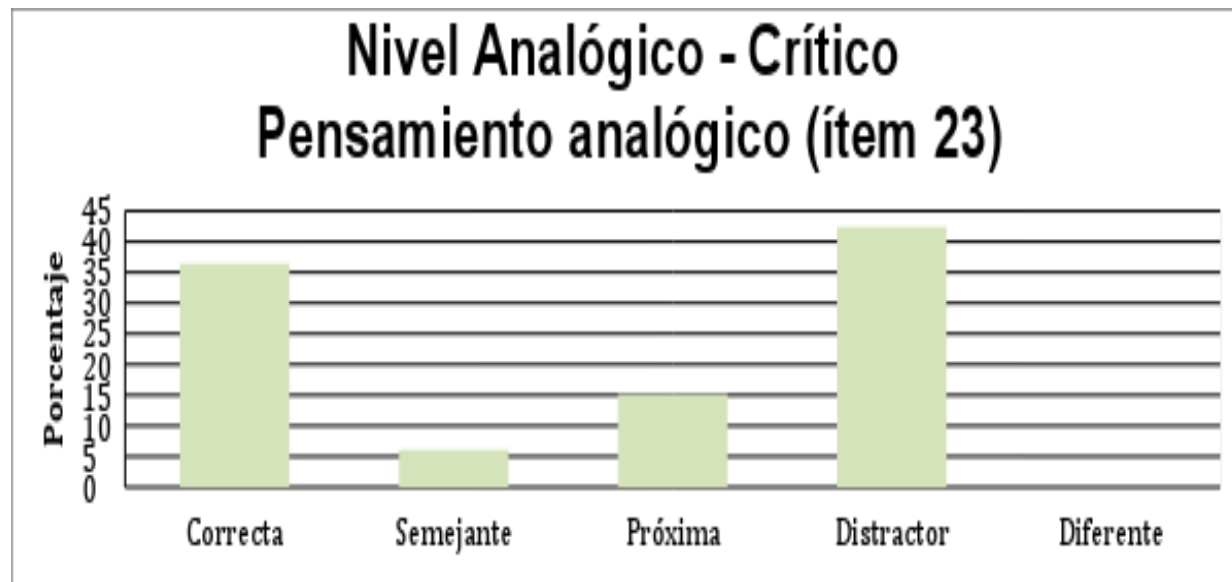
El nivel analógico - crítico está compuesto por los siguientes indicadores: 25) aplicación del pensamiento analógico, 26) transferencia de las relaciones presentes en la temática de la obra a otros contextos o ambientes. La definición de estas variables se puede apreciar en la Tabla 1. Operacionalización de variables (Anexo A).

4.2.3.1 Pensamiento analógico

Es según Kabalen y Sánchez (2011) un proceso que establece y analiza relaciones de orden superior entre diferentes elementos, contextos, hechos o situaciones pertenecientes a uno o más conjuntos.

Mediante este proceso se conectan cuatro contextos: dos pares de elementos por medio de relaciones de primer orden, relaciones de segundo orden entre las dos relaciones previamente establecidas. Este proceso, igual que el resto, requiere de la combinación de los elementos mencionados en las gráficas anteriores, esto es, se requiere desde la observación hasta la decodificación, la comparación y la combinación para llegar a posibles conclusiones resultantes de inferencias.

Gráfico 30. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Analógico-Crítico, Pensamiento analógico



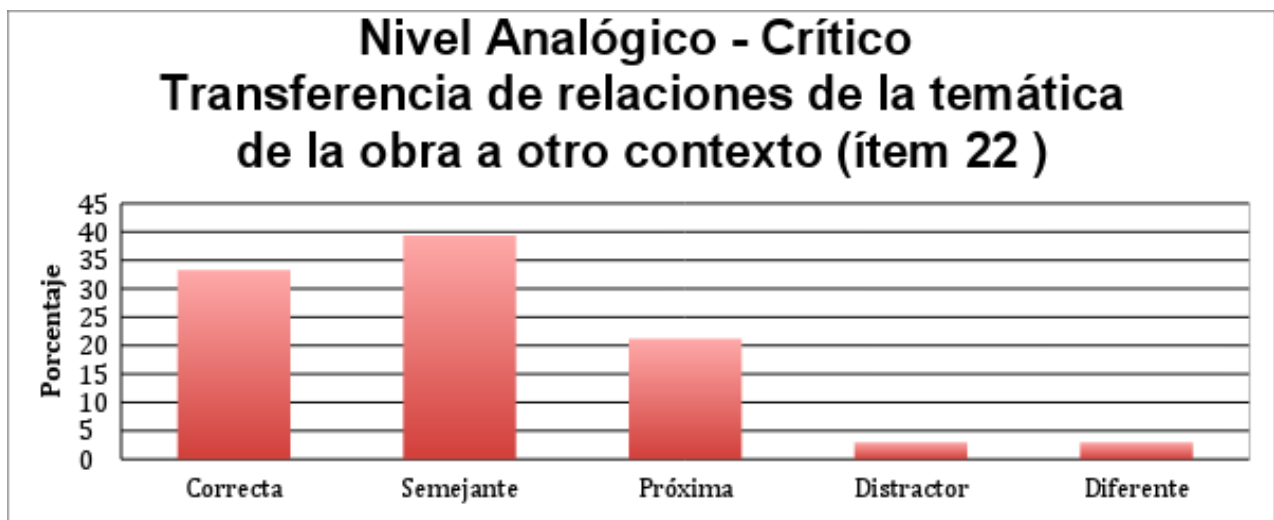
Fuente(s): Elaboración propia.

La opción de respuesta más recurrida por los alumnos fue “distractor” con el 42.4%, una menor cantidad de evaluados usó la opción correcta de respuesta, seguido por la respuesta próxima y semejante, nadie usó la respuesta diferente. Dicho de otro modo, solo el 36.4% de los evaluados es capaz de: aplicar los niveles de lectura que se han mencionado a lo largo de estas gráficas, interpretar la temática del texto que leen, establecer relaciones analógicas de diferente índole (entre secuencia de sucesos en diferentes contextos), establecer juicios críticos de lo que han leído y formular sus conclusiones.

4.2.3.2 Transferencia de relaciones de la temática de la obra a otro contexto.

Al analizar a fondo una analogía, según Kabalen y Sánchez (2011), deben aplicarse estrategias como decodificación e inferencia. Para llevar a cabo el análisis se deben decodificar los conceptos dados, se procede a realizar una inferencia de primer orden y a partir de los resultados se procede a realizar la inferencia de segundo orden que constituye la analogía. Esta relación es llamada “de segundo orden” puesto que establece un nexo entre dos relaciones de primer orden. El objetivo es realizar un proceso de funcionalización (trasladar una relación establecida en un ámbito a otro).

Gráfico 31. Variable 1. Comprensión lectora de Textos Académicos en Psicología. Lectura de Nivel Analógico-Crítico, Transferencia de relaciones de la temática de la obra a otro contexto



Fuente(s): Elaboración propia.

El Gráfico 27 muestra que la mayoría de los evaluados (39.4%) seleccionó la opción de respuesta semejante, en un porcentaje menor 33.3% se seleccionó la opción correcta y el resto de los evaluados (27.2%) usaron las opciones de respuesta restantes.

Esto quiere decir que el 66.6% que no obtuvieron la respuesta correcta, esto indica que no realizaron correctamente el proceso que en el párrafo anterior se menciona y no obtuvieron los cuatro puntos los dos ámbitos que indican la relación que el instrumento solicita, dicho de otro modo, no lograron conectar dos ámbitos mediante una misma relación, no pudieron trasladar la relación de un ámbito a otro.

4.3 Redacción de Textos Académicos de Psicología

Un párrafo es un bloque de información integrado por un conjunto de oraciones, que hablan del mismo tema, dentro de él hay una oración principal que expresa una idea clave o central, el resto de las oraciones, llamadas “de soporte”, sustentan la anterior mediante procesos como analogía, comparación, contraste, definición, ejemplificación, enumeración, clasificación, descripción de particularidades y relación causa-efecto.

Todos los párrafos de un texto deben guardar coherencia interna o lógica, es decir debe mantenerse la relación entre la idea principal y el resto.

Todo texto debe cuidar aspectos como: Forma, propósito, sintaxis, vocabulario, contenido y coherencia (orden lógico de ideas presentadas en el texto), etc.

4.3.1 Identificación de Habilidades de Redacción de Textos Académicos

A continuación, se presentan los gráficos con los resultados del análisis de un ensayo solicitado a los evaluados, en análisis de resultados contemplará una serie de indicadores a calificar mediante puntuaciones.

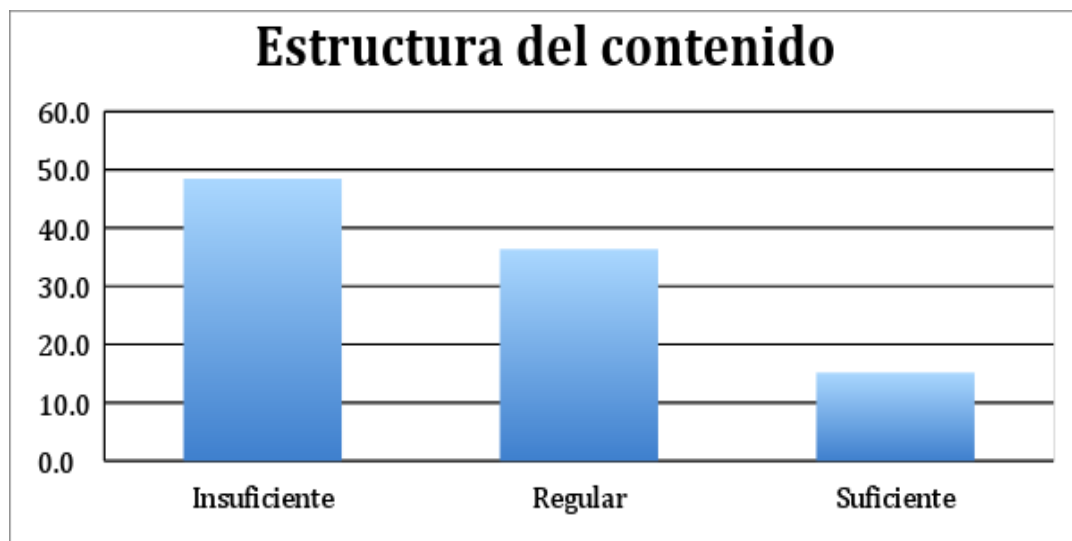
Los indicadores son: Forma (gramática, puntuación, ortografía), propósito (Identificación del objetivo de la escritura), sintaxis correcta (seleccionar vocabulario con base en el lector), vocabulario especializado (manejo de términos y tecnicismos), contenido (idea principal, estructura del tema clara) y coherencia (orden lógico de ideas presentadas en el texto), etc.

Los valores de las puntuaciones son: Suficiente (cumple con los requisitos), regular (cumple medianamente con los requerimientos) e insuficiente (no cumple con lo solicitado). Cada requisito que será evaluado por puntuaciones se puede apreciar en el la Tabla 2. Tabla de variables (ver Anexo B).

4.3.2 Estructura del contenido

Para Cassany (2007) este indicador incluye dos elementos principales: la idea principal y la clara estructura del tema.

Gráfico 32. Variable 2. Redacción de Textos Académicos de Psicología. Identificación de Habilidades de Redacción Después de la escritura, Estructura de contenido (forma)



Fuente(s): Elaboración propia.

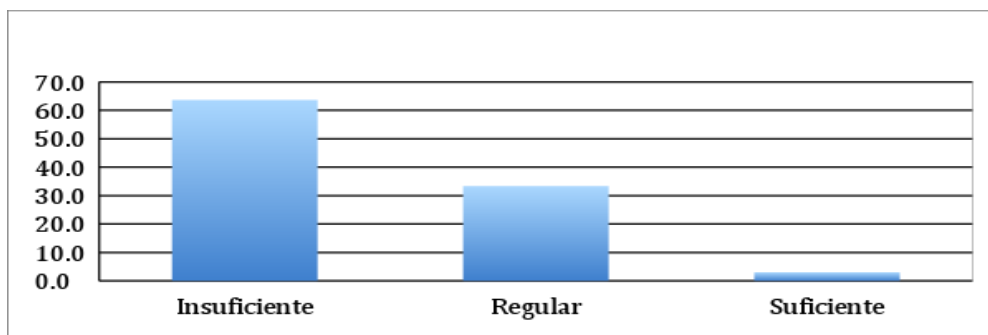
En el Gráfico 28 puede observarse que la moda representa la puntuación insuficiente con 48.5%, sigue con 36.4% la puntuación regular y finalmente 15.2% presentan ensayos suficientes, entendiéndose por suficientes a los alumnos que mantienen un orden lógico a lo largo de su texto (introducción, desarrollo y conclusión).

Los estudiantes de puntuación regular se aproximan a la escritura lógica de un ensayo y los que obtuvieron una puntuación insuficiente no cumplen con los requerimientos.

4.3.4 Propósito

Este indicador se cubre con un solo requisito: identificación del objetivo de la escritura, es decir, que quien escribe sepa para qué lo hace, qué idea quiere transmitir y con qué argumentos, además de que se debe considerar dentro del propósito las características del lector.

Gráfico 33. Variable 2. Redacción de Textos Académicos de Psicología. Identificación de Habilidades de Redacción Después de la escritura, Propósito



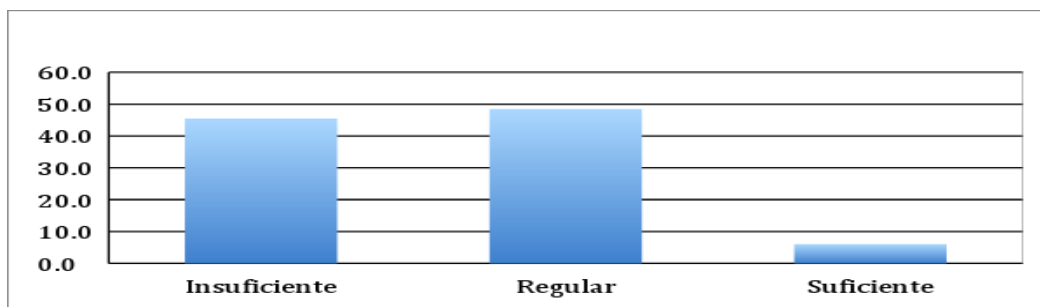
Fuente(s): Elaboración propia

En este apartado el 3% indica que sólo 1 alumno obtuvo la puntuación “suficiente”, dicho de otro modo, solamente uno de los evaluados identifica claramente la idea principal y aporta argumentos sólidos que le permiten sustentar sus ideas, 21 de los alumnos que representa el 33.3% no cumplió con ninguno de los elementos que componen a este indicador, es decir, no ubicó la idea principal ni aportó argumentos relacionados a ésta; 11 de los evaluados (63.6%) tienen la idea clara pero no cuentan con el sustento suficiente para elaborar un texto. Con esta situación se enfrentan la mayoría de los estudiantes del nivel licenciatura, ya que conocen sobre el tema y podrían redactar una serie de oraciones coherentes, sin embargo, la mayoría de éstas no constituyen argumentos que sean factibles de persuadir a los lectores.

4.3.5 Forma

Este indicador toma en cuenta tres aspectos importantes: gramática, puntuación y ortografía.

Gráfico 34. Variable 2. Redacción de Textos Académicos de Psicología. Identificación de Habilidades de Redacción Después de la escritura, Forma.



Fuente(s): Elaboración propia.

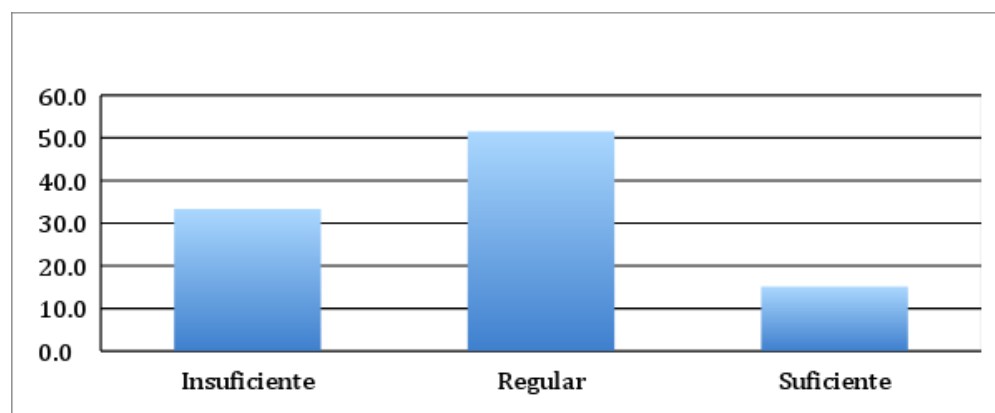
Los resultados muestran que 15 alumnos (45.5%) obtienen un puntaje insuficiente, es decir, no cumplen con los elementos necesarios para cubrir los requisitos, la moda se ubica en la puntuación regular con 16 alumnos (48.5%), estos alumnos colocan algunos signos de puntuación y manejan regularmente las reglas gramaticales y ortográficas. Solo 2 alumnos (6.1%) obtienen un puntaje suficiente, o sea manejan correctamente las reglas ortográficas y gramaticales, además de hacer uso correcto de los signos de puntuación.

Dicho de otro modo, 94% de los alumnos no cumplen el requisito y solo el 6% cumple con los elementos necesarios del indicador forma.

4.3.6 Sintaxis

La sintaxis refiere a la secuencia de palabras que funcionan como un conjunto dentro de la estructura de una oración, su función es verificar la coherencia de las oraciones, o sea que sus elementos constitutivos deben guardar una relación lógica y consecuente relacionado con la temática con ideas precisas y claras. A continuación, se muestran los resultados obtenidos por los 33 sujetos evaluados.

Gráfico 35. Variable 2. Redacción de Textos Académicos de Psicología. Identificación de Habilidades de Redacción Después de la escritura, Sintaxis



Fuente(s): Elaboración propia.

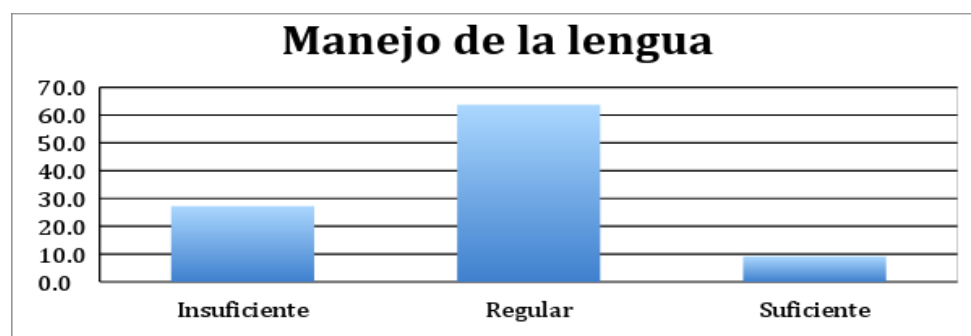
En esta ocasión, la opción de respuesta moda es “regular” con 17 alumnos (51.5%), . obtuvo un puntaje insuficiente (33.3%) y 5 (15.2%) obtuvieron los elementos necesarios para un puntaje suficiente. Esto quiere decir que el 15% de los alumnos evaluados puede realizar un ensayo con oraciones ordenadas y coherentes.

4.3.7 Manejo de la lengua

Este indicador implica hacer uso del vocabulario con base en el lector, es decir, los evaluados deben echar mano de su bagaje cultural para poder redactar el ensayo que el instrumento solicita, de esta manera evitaran barbarismos, queísmos y dequeísmos.

Para completar este proceso deben echar mano de su experiencia previa ya que harán uso de sus conocimientos adquiridos a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Gráfico 36. Variable 2. Redacción de Textos Académicos de Psicología. Identificación de Habilidades de Redacción Después de la escritura, Manejo de la Lengua.



Fuente(s): Elaboración propia.

En este indicador la moda se ubica en el puntaje regular con el 63.6% de los evaluados, este porcentaje representa 17 alumnos, 11 alumnos obtienen puntuaciones suficientes para este indicador, o sea 9.1% y 5 alumnos (27.3%) no cumplen con los requisitos necesarios para hacer un correcto uso de la sintaxis. En consecuencia, 36.4% de los alumnos hacen uso de un limitado vocabulario y por ello emplean una cantidad mínima de sinónimos, antónimos, palabras de enlace y conectores que les permitan evitar barbarismos, queísmos y dequeísmos.

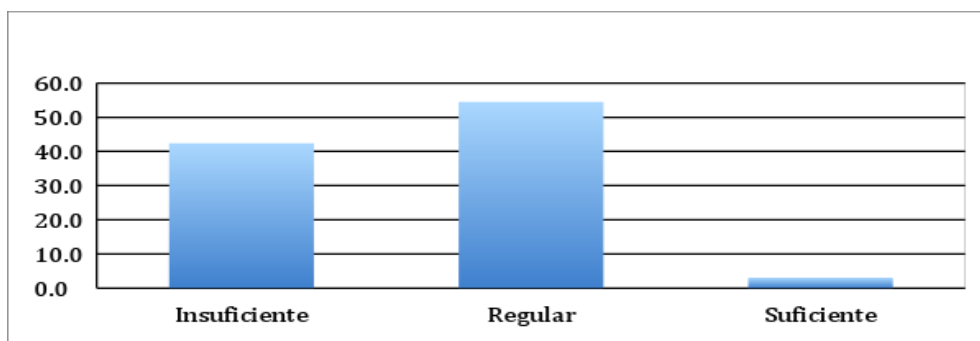
4.3.8 Vocabulario especializado

En el gráfico que aparece a continuación se reflejan los resultados que poseen los alumnos en cuanto al manejo de vocabulario especializado en el área de Psicología.

Esto se refiere al correcto uso de los términos y conceptos que se encuentran dentro del texto, así como servirse de conceptos que conozcan previamente y que puedan asociarse a la temática trabajada.

De los 33 estudiantes que formaron parte del presente diagnóstico sólo el 3%, es decir, sólo uno de ellos logró tener un desempeño considerado como suficiente para el nivel académico de licenciatura.

Gráfico 37. Variable 2. Redacción de Textos Académicos de Psicología. Identificación de Habilidades de Redacción Después de la escritura, Vocabulario especializado



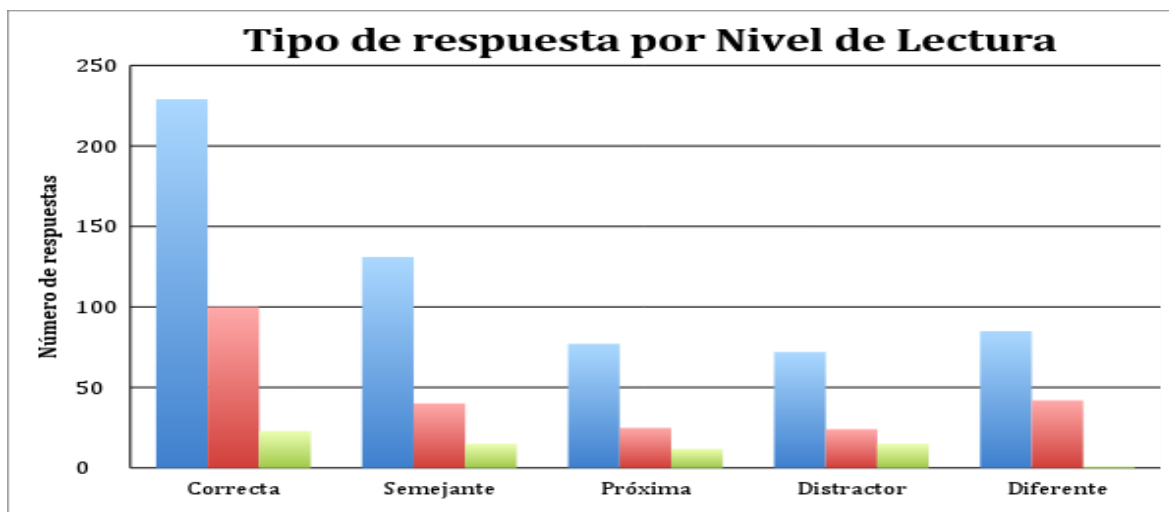
Fuente(s): Elaboración propia.

4.4 Comparación de resultados

A continuación, se presenta una serie de gráficos que muestran de forma resumida los resultados de todas las anteriores, los datos se presentan por tipo de respuesta para los niveles de lectura tanto en puntajes como en porcentajes, para la redacción de textos se muestran solo los porcentajes.

4.4.1 Comprensión Lectora

Gráfico 38. Tipo de respuesta por nivel de lectura



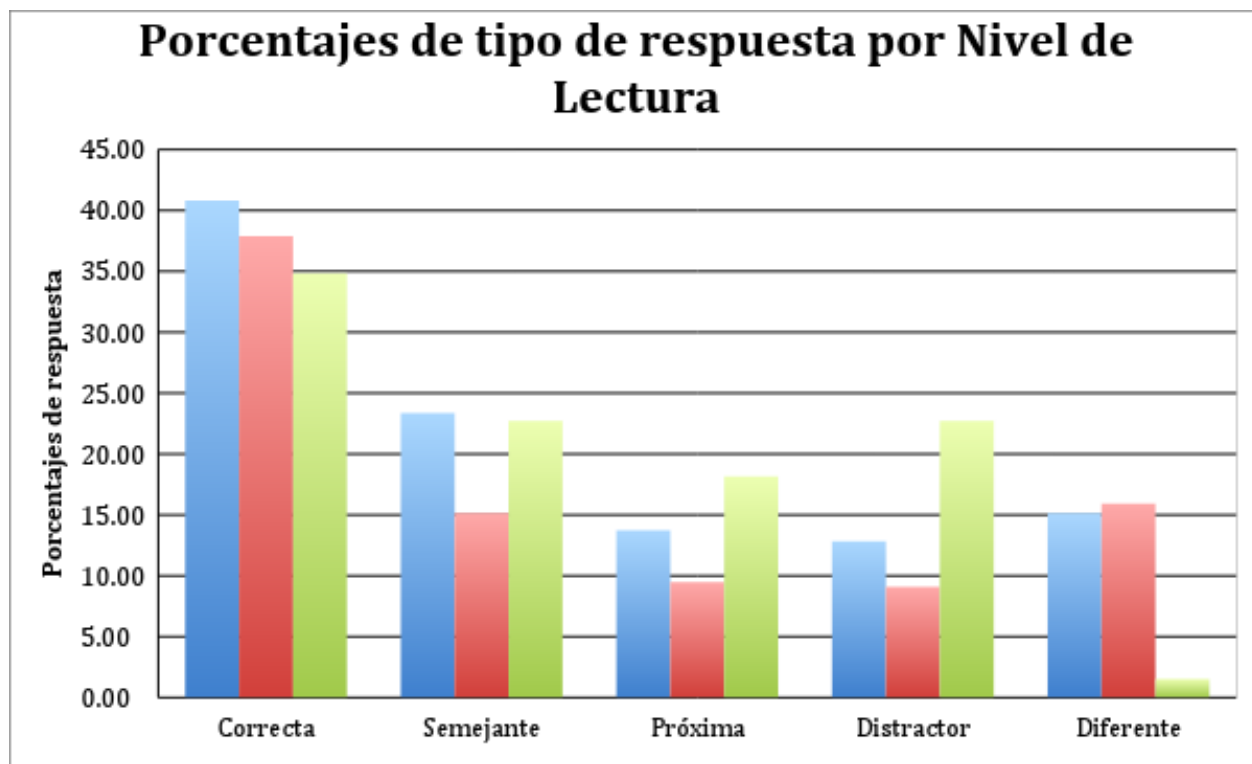
Fuente: Elaboración propia.

El gráfico anterior muestra que los mejores resultados se ubican en la opción de respuesta correcta a nivel literal, sin embargo, en los niveles inferencial-crítico y analógico-crítico los resultados están por debajo de la media.

Esto quiere decir que la mayoría de los alumnos presentan habilidad para recuperar información de las expresiones que aparecen en el texto, así como el contenido de otro texto relacionado o de algún acontecimiento o experiencia pasada que el lector conoce y asocia con la temática del texto, pero se les dificulta inferir, por ello, les es difícil establecer relaciones entre lo que se lee y la generación de inferencias respecto a los datos que no aparecen de manera explícita dentro del texto, es decir, no leen entre líneas, por ello, los resultados más bajos se muestran en el nivel analógico-crítico ya que en este nivel los alumnos no son capaces de relacionar lo que decodifican e infieren con la información proveniente de otro contexto, por ello los alumnos no pueden comprar y usar la información para tener acceso a otro tipo de conocimientos.

RESULTADOS

Gráfico 39. Porcentajes de respuesta por nivel de lectura



Fuente: Elaboración propia.

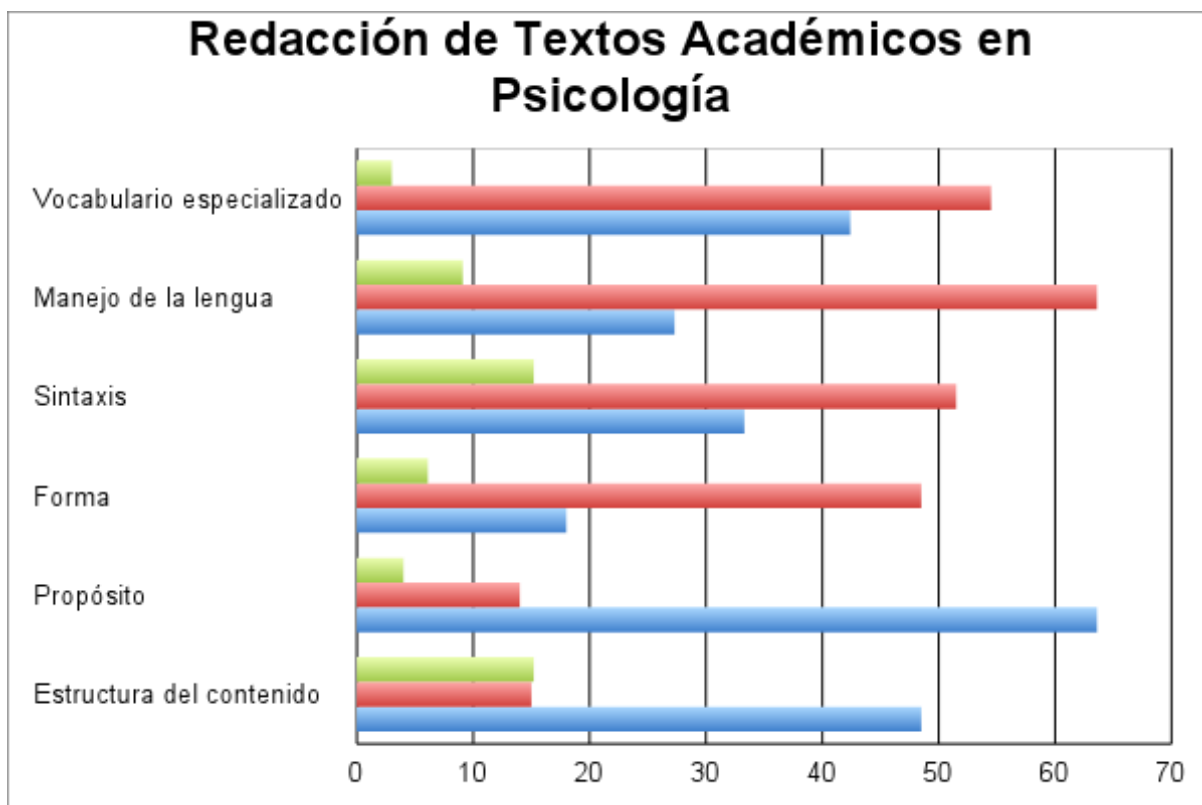
El Gráfico 39 muestra los valores porcentuales de los puntajes obtenidos por los 33 alumnos evaluados, como ya se dijo en el párrafo anterior, los mejores resultados se ubican en el nivel literal pero el porcentaje representa menos de la mitad de los evaluados, la mayoría se distribuye en las respuestas incorrectas.

4.4.2 Redacción de Textos

En cuanto a los resultados del análisis del ensayo el Gráfico 40 muestra que los puntajes más altos se ubican en regular y deficiente, siendo los más alarmantes el puntaje insuficiente en la categoría de propósito, es decir, los alumnos escriben sin una idea clara con información de apoyo que es insuficiente.

Otro factor alarmante es que solo un alumno perteneciente al puntaje 3 cuenta con un vocabulario especializado, de igual forma, solo uno fue capaz de redactar un ensayo con sustento e idea clara.

Gráfico 40. Redacción de textos académicos en psicología.



Fuente: Elaboración propia.

Para conocer cuáles son los niveles de comprensión lectora de textos especializados de los alumnos de la licenciatura en Psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana, se utilizaron las medidas de tendencia central de los porcentajes resultantes del número de alumnos que obtuvieron la respuesta correcta en el instrumento.

Al enlistar de forma ordenada el porcentaje de alumnos con respuesta correctas en cada indicador se obtienen los puntajes mostrados en la siguiente tabla:

Tabla 2. Tabla 2. Medidas de tendencia central de porcentaje de alumnos con respuestas correctas en niveles de comprensión lectora de textos especializados en psicología

| Indicador | % | Indicador | % | Indicador | % |
|--------------------------|---|--------------------------------------|---|------------------------------------|---|
| Lectura de nivel literal | | Lectura de nivel inferencial-crítico | | Lectura de nivel analógico-crítico | |

| | | | | | |
|--|-------|---|------|---|------|
| Pensamiento Crítico (Primer Nivel) | 6.1 | Procesamiento de la información del razonamiento inductivo (2º nivel) | 15.2 | Transferencia de relaciones de la temática de la obra a otro contexto | 33.3 |
| Observación | 9.1 | Procesamiento de la información del razonamiento deductivo (2º nivel) | 24.2 | Pensamiento analógico | 36.4 |
| Clasificación Simple | 15.2 | Decodificación selectiva (2º nivel) | 27.3 | | |
| Combinación | 21.1 | Discernimiento | 27.3 | | |
| Ordenamiento | 30.3 | Comparación selectiva de la información (2º nivel) | 63.6 | | |
| Decodificación | 36.35 | Combinación selectiva (2º nivel) | 66.7 | | |
| Razonamiento Inductivo | 39.4 | Pensamiento crítico (2º nivel) | 75.8 | | |
| Síntesis | 39.4 | | | | |
| Comparación | 42.2 | | | | |
| Clasificación Jerárquica | 42.4 | | | | |
| Análisis | 48.5 | | | | |
| Identificación de Señales Contextuales | 48.5 | | | | |
| Relación | 48.5 | | | | |
| Razonamiento deductivo | 57.6 | | | | |

| | | | | | |
|---|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|
| Razonamiento hipotético (de primer nivel) | 57.6 | | | | |
| Evaluación | 60.6 | | | | |
| Comparación Selectiva (Primer Nivel) | 63.1 | | | | |
| Media | 39.1 | Media | 42.8 | Media | 34.8 |
| Mediana | 42.3 | Mediana | 27.3 | Mediana | 34.8 |
| Moda | 48.5 | Moda | 27.3 | Moda | |
| Máximo | 63.1 | Máximo | 75.8 | Máximo | 36.4 |
| Mínimo | 6.1 | Mínimo | 15.2 | Mínimo | 33.3 |

Fuente(s): Elaboración propia.

Como puede apreciarse en la Tabla 2 el puntaje mínimo para “La lectura de nivel literal” es de 6.1% del indicador pensamiento crítico, es decir, solo dos alumnos de 33 evaluados obtuvieron una respuesta correcta, por otro lado, los mejores resultados de este nivel se encuentran en el indicador de comparación selectiva con 63.1% que corresponde a 21 alumnos.

La media se ubica en 39.1, la mediana en 42.3 y la moda en 48.5, esto muestra una distribución sesgada negativamente a la izquierda, por ello se encuentran puntuaciones en extremo bajas, es decir, en su mayoría los evaluados tienden a obtener respuestas incorrectas en el instrumento. Sin embargo, en esta variable, hay cuatro indicadores cuyos porcentajes están por arriba de la mitad de los evaluados, es decir, más de la mitad de los evaluados obtiene respuestas correctas en razonamiento deductivo, razonamiento hipotético (primer nivel) evaluación y comparación selectiva (primer nivel).

El siguiente nivel, “Lectura de nivel inferencial-crítico” muestra un puntaje mínimo de 15.2% que corresponde a cinco alumnos con respuestas correctas en el indicador procesamiento de la información del razonamiento inductivo (2º nivel), la puntuación máxima es de 75.8% o sea 25 alumnos con respuestas correctas en el indicador pensamiento crítico (2º nivel); esta discordancia entre el bajo porcentaje del pensamiento crítico de primer nivel y el alto porcentaje del pensamiento crítico de segundo nivel se debe

a un error en la estructura del instrumento, ya que el ítem 27 que corresponde al pensamiento crítico de segundo nivel se resuelve por un análisis de lectura de nivel literal, mientras que, el ítem 15 exige al alumno un análisis de lectura de nivel inferencial-crítico, dicho de otro modo, los ítems deben invertirse para obtener las correctas puntuaciones.

Este error en el diseño del instrumento trae consigo puntuaciones sesgadas positivamente a la derecha según las medidas de tendencia central, lo que indicaría que los alumnos tienden a mejorar sus puntuaciones en este nivel de lectura, pero, sin tomar en cuenta el indicador de pensamiento crítico de nivel dos, solo dos indicadores muestran porcentajes mayores a la mitad de la muestra, es decir, 22 alumnos obtienen la respuesta correcta en el indicador combinación selectiva de segundo nivel y 20 en comparación selectiva de segundo nivel.

El último “Nivel de lectura analógico-crítico” tiene solo dos indicadores con medidas de tendencia central simétricas, esto quiere decir que hay una probabilidad de que 11 de los 33 estudiantes evaluados obtengan una respuesta correcta en el nivel analógico-crítico del instrumento, sin embargo, dicha probabilidad representa menos de la mitad de los evaluados.

De forma sucinta se argumenta que el nivel de lectura donde los alumnos obtienen mejores puntajes es en “La lectura de nivel literal”, de 33 evaluados 13 (42.3%) tienen el nivel de lectura que se encuentra en el proceso más básico de la comprensión lectora según la teoría de Kabalen y Sánchez (2011).

Para conocer cuáles son las habilidades de redacción de textos especializados en psicología que poseen los alumnos la licenciatura en Psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana se utilizó la siguiente tabla:

Tabla 3. Tabla 3 Medidas de tendencia central de porcentaje de alumnos puntaje suficiente en habilidades de redacción de textos especializados en psicología

| Variable | % |
|---------------------------|----------|
| Propósito | 3 |
| Vocabulario especializado | 3 |
| Forma | 6.1 |

| | |
|-------------------------|---------------|
| Manejo de la lengua | 9.1 |
| Estructura de contenido | 15.2 |
| Sintaxis | 15.2 |
| Media | 8.6 |
| Mediana | 7.6 |
| Moda | 3,15.2 |
| Máximo | 15.2 |
| Mínimo | 3 |

Fuente(s): Elaboración propia.

El porcentaje máximo para alumnos con puntaje suficiente en habilidades de redacción de textos especializados en psicología es de 15.2% que pertenece a dos variables: estructura de contenido y sintaxis, el puntaje más bajo se ubica en dos variables: propósito y vocabulario especializado, es decir, solamente cinco evaluados de 33 tienen puntaje suficiente en la variable sintaxis y estructura de contenido y solo dos tienen puntaje suficiente en propósito y vocabulario especializado, uno en cada variable.

Los porcentajes pertenecientes a las variables descritas en el párrafo anterior representan un porcentaje bimodal de las medidas de tendencia central, por ello no es posible obtener probabilidades en las respuestas.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que los estudiantes de licenciatura en Psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana se encuentran en el nivel literal de comprensión lectora de textos especializados, según lo que mencionan las autoras Kabalen y Sánchez (2007), debido a que los resultados del diagnóstico hacen evidente el dominio insuficiente de las habilidades cognitivas básicas que componen dicho nivel, como son: la observación de características de un texto, la clasificación simple, la combinación y el pensamiento crítico de primer nivel, entre otras, siendo éstas algunas de las más bajas y en las que habría de colocarse mayor énfasis para disminuir los obstáculos que representa la comprensión de un texto de forma literal para el nivel de licenciatura.

En cuanto al nivel inferencial crítico, representa un verdadero atolladero para la comprensión lectora, debido a que de los siete componentes del nivel, los alumnos sólo

dominan tres de ellos; el resto que son el procesamiento de la información del razonamiento inductivo y deductivo, el discernimiento, así como la decodificación selectiva son procesos que los estudiantes no han logrado consolidar, es por ello que no deducen relaciones entre los contenidos que leen y suelen interpretar los contenidos de las materias como entidades separadas, por lo que no elaboran o no construyen verdadero conocimiento a partir de lo que leen, siendo capaces solamente de reproducir y de organizar el contenido más no de integrarlo a su conocimiento previo para así establecer ese diálogo crítico con el autor y generar opiniones válidas basadas en una teoría o supuesto.

Los estudiantes por ello no son capaces de transferir las temáticas de lo que leen al contexto en el que viven, así como establecer analogías fundamentadas en la detección de características particulares y comunes a un elemento, por lo que se ven limitados desde el acercamiento a la lectura.

En cuanto a las habilidades de redacción de textos especializados en psicología, poco más de una octava parte de los alumnos evaluados obtuvo un puntaje suficiente en estructura de contenido y sintaxis, dicho de otro modo, cinco estudiantes obtuvieron puntuaciones suficientes para estructurar un ensayo redactando de forma coherente sus oraciones así como considerando los elementos básicos de un ensayo: introducción, desarrollo y conclusión; la mayoría de ellos no es capaz de distinguir el contenido que debe aparecer en cada uno de los apartados y tienden a no organizar sus ideas previas a la redacción de un texto.

Con base en los resultados obtenidos con la presente investigación, podemos concluir que los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana presentarán dificultades en la producción de sus textos escritos, los cuales serán carentes de coherencia, estructura y determinación de un objetivo claro para su elaboración; por lo que los resúmenes y síntesis solicitados dentro de las materias que cursan serán de calidad promedio y aceptable para el nivel de licenciatura, identificando las ideas principales y algunas ideas secundarias en ordenadores gráficos, sin embargo, cuando el texto sea de nivel más especializado dentro del área se encontrarán con dificultades en cuanto al procesamiento de la información en el nivel inferencial, ya que no podrán deducir e interpretar las señales

contextuales que aparecen dentro del texto, lo que coloquialmente se conoce como leer entre líneas.

Es así que estos estudiantes al enfrentarse a los textos académicos que leen y ante la tarea de realizar un documento escrito hacen evidente su falta de habilidades en ambos casos, lo que los docentes pueden detectar, pero sin reconocer en dónde se ubica el problema específicamente, argumentando en algunos casos que se debe a los niveles de formación anteriores.

Por ello, lo primero que se recomienda es realizar modificaciones en la construcción del instrumento para que éste pueda ser más preciso en la medición y así fundamentar una intervención posterior con base en los niveles de lectura evaluados en el presente diagnóstico, posteriormente se deberá elaborar un nuevo diagnóstico que sea más preciso y que constituya el fundamento para una intervención.

Una de las ventajas que se visualizan al haber obtenido resultados que parecen desalentadores es que es posible enseñar a los estudiantes a realizar sus lecturas de un modo más adecuado y orientado a las necesidades de su licenciatura, así como a su nivel de preparación académica.

c. Alternativas de mejora: Mecanismos que se visualizan como cambios o progresos del fenómeno educativo hacia un estado sobresaliente.

El fenómeno educativo sobre el que se indagó en este texto presenta un amplio terreno para ser estudiado, dicho terreno no se agota al proceso de medición, sino que es necesaria y urgente una intervención por parte de las instituciones educativas para poder corregir errores importantes en el proceso de lecto-escritura.

Los resultados de estas tesis muestran claras deficiencias en la comprensión lectora y la redacción de textos académicos en psicología, pero brinda un panorama y una oportunidad para perfeccionar instrumentos de medición que pueden ser usados para obtener puntajes antes y después de realizar una intervención en la población.

El instrumento, aunque muestra claros errores de estructura no deja de identificar deficiencias para extraer información de los textos, analizar y emplearla; por otro lado, también señala graves errores en la redacción de textos académicos

Cambios para transitar a un estado mejor.

Un cambio importante que debería realizarse en cuanto a la comprensión de textos especializados sería la incorporación de las diversas materias que componen a la licenciatura, así como los trabajos escritos que se solicitan, por poner un ejemplo y resultados, en la Universidad Sergio Arboleda en Bogotá Colombia, se han implementado prácticas de lectura y escritura para corregir deficiencias en estas áreas, que se identifican como “problemas pedagógicos cuyos altibajos demandan una revisión de las bases epistemológicas y antropológicas de cada una de las áreas y niveles de formación” (González y Vega, 2010).

El propósito de este estudio en Colombia es brindar a los docentes de cada disciplina de la universidad acceso a los diagnósticos de comprensión lectora y redacción de textos de los estudiantes de nuevo ingreso y de esta forma los maestros identifiquen y seleccionen estrategias discursivas para su disciplina, otro propósito es facilitar cursos especializados y áreas de tutoría que apoyen a las cátedras y permitan una lectura y escritura de un horizonte social más especializado para los estudiantes.

d. Propuesta de innovación y desarrollo

Como propuesta innovadora y a desarrollarse en el futuro se sugiere la implementación de talleres en la universidad, en otros países, estas medidas ya se han implementado, en Norte América, casi todas las universidades solicitan a sus alumnos estar alfabetizados académicamente a través de una evaluación formal escrito, ya que el currículum nuclear tiene una materia de enseñanza de la escritura alfabética.

Análogamente, se propone implementar talleres que, igual que las materias norteamericanas, sean de escritura intensiva que son adaptaciones de asignaturas existentes en las que se implementa un sustancial componente redaccional en la que los profesores que imparten esta materia proveen situaciones sostenidas de escritura, retroalimentación y revisión para cada campo de estudio, los ejes a considerar son retomados de un estudio de Carlino, P. (2003):

- a) Incluir un mínimo de tareas formales de escritura: se refiere a que los alumnos dentro de los requerimientos para obtener una calificación aprobatoria en los talleres deben hacer entrega de determinado número de trabajos escritos.
- b) Los trabajos deben desarrollarse en varias fases y deben ser supervisados por el profesor: En cada proceso de escritura y revisión bibliográfica el docente debe servir

de apoyo para contribuir con el alumno a realizar deducciones, inferencias, críticas y propuestas para el uso del conocimiento de cada materia.

- c) Destinar tiempo en las clases para discutir consignas de escritura, criterios de evaluación, modelos de texto, etc.: La elección de temas, tipos de textos, etc. debe ser acordado por el docente y el alumno.
- d) los alumnos deben participar en una o más tutorías individuales: Cada alumno mostrará dificultades y habilidades en diferentes áreas del proceso de lecto-escritura, por ello, sus necesidades deben ser atendidas de forma individual.
- e) La bibliografía dada para leer no debe superar cierto número de páginas por semana: Esto es con la finalidad de que los alumnos aprendan a hacer un hábito del proceso de lecto-escritura y puedan organizar su tiempo.
- f) Los maestros que participen en este método deben estar en constante capacitación: son los docentes los que deben manejar las capacidades, habilidades y competencias asociadas al proceso de lecto-escritura, no solo se requiere que sean los maestros quienes enseñen a los alumnos a leer y escribir, sino que ellos mismos sean productores de conocimiento.

La importancia de que los talleres de lectura estén relacionados a las materias de la disciplina, retoma la experiencia de otra universidad ya que para el departamento de Lectura y Escritura de la Universidad Sergio Arboleda en Bogotá Colombia muestra que el trabajo de una asignatura sin relaciones y coherencia claras con lo que se hace en el resto de la institución no puede alcanzar los estándares de alfabetización esperables (González y Vega, 2010).

Las materias de lectura intensiva han sido evaluadas muy satisfactoriamente por los alumnos en las universidades que las disponen y mencionan que la experiencia de transitar por este tipo de materias es de ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su disciplina.

BIBLIOGRAFÍA

- Alandia y Limachi (2009) "Prácticas y representaciones sobre la lectura y escritura en la educación superior". Artículo publicado en *Leer y escribir en la educación superior*, Alex Silgado y Javier Guerrero (comp.). Bogotá: Universidad Libre, 2013. En: http://www.academia.edu/7284600/Pr%C3%A1cticas_y_representaciones_sobre_la_lectura_y_escritura_en_la_educaci%C3%B3n_superior
- Alarcón, Fernández y Gómez (2014) América Latina y México. Una reflexión sobre la lectura en Universidad y Sociedad. Formación, estructura y práctica profesional 2014. Ediciones D.D.S. México. Ed. Díaz de Santos Madrid España pp. 131-164.
- Allende, F. (1982) La comprensión de la lectura y su desafío. *Revista Latinoamericana de Lectura*. México D.F. N° 1 año 3.
- Amador-Soriano y Alarcón Pérez. (2003). Propuesta metodológica para evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Graffilya: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. 6:126-136. Recuperado de: <http://www.filosofia.buap.mx/Graffilya/6/126.pdf>
- Argudín, Y. y Luna, M. (2015) Aprender a pensar leyendo bien. México D.F.: Editorial Paidós.
- Artola, Rojas (2005). *Materiales de lectura*. UNE, pp. 17-20.
- Backhoff Escudero, E., Velasco Ariza, V., & Peón Zapata, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 42(167), 9-39.
- Calderón-Ibáñez, A., & Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Camargo, Z. (2005). *La enseñanza/aprendizaje del Español (lengua materna) con fines académicos y profesionales. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de programas no humanísticos de la Universidad del Quindío* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid).
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Publicaciones Universidad del Quindío.
- Campos-Benitez, J. (2011) La lectura y escritura como crítica y autocrítica. *Revista La Lámpara de Diógenes*, 22-23 (12) P.141-150).

- Carlino, P. (2004). ¿ De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD. In *Simposio Leer y escribir en la educación superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (Diciembre, 2004). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?. I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina”, Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, La Pampa.
- Cassany, D. (2006) *Taller de Textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D. (2007) *Afilas el lapicero: Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cisneros Estupiñán, M. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Cisneros-Estupiñán, M. y Muñoz Dagua, C. (2014) *Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira Ediciones.
- Clemente, F. (2005). La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales: el conocimiento de la sociedad* (pp. 149-175). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Cooper, J. D. (1990). *Como Mejorar la Comprensión Lectora*. Madrid: Aprendizaje. Visor-MEC
- De la Peza, M., Rodríguez-Torres, L., Hernández-Urizueta, I., Rubio, R. (2014) *Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*. *Revista Argumentos* 27(74) P. 119-153.

- De Meza, B. A., & Cepeda, R. M. *La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios.*
- Díaz Barriga, A., & Luna Miranda, A. B. (2014). *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias.* Ediciones Díaz de Santos.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª. ed.) México: McGraw Hill.
- Dubois, M. E. (2010). Lectura y escritura en las aulas de educación superior*. *Legenda*, 15(12).
- Ferreiro, E., Gómez Palacios, M. (2002). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Editorial Siglo XXI.
- Fregoso-Peralta, G. (2008) Problemas el estudiante universitario con la redacción: un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría. *Revista Universidad EAFIT*, 44(149) P. 9-22
- Fregoso-Peralta, G. (2011). El lenguaje como herramienta para el desarrollo de infraestructura intelectual en Educación Superior. *Álabe*, 3.
- García Cabrero, B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos.* México: Manual Moderno.
- García, J. P. (1986). Del símbolo al significado: el caso de la comprensión de lectura. *Revista de Psicología*, 4(1), 4-13.
- Gómez Cañas, M. (2014.) Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora. Tesis de Grado de Maestro en Educación Primaria, no publicada). Universidad de Valladolid, Segovia.
- González, B. Y., & Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en la universidad. *El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. Proyecto de lectura y escritura académicas.* Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (pp.13-28). México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, A. y Montes de Oca, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario: el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México), 9, Madrid, OEI. México, UAEH.
- Hernández Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (1996). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- ICFES. (2010). Colombia en PISA 2009 Síntesis de resultados. Colombia: ICFES Evaluaciones Internacionales Informes.
- Kabalen, D. M., & Amestoy de Sánchez, M. (1997). La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. México: Trillas.
- Kabalen, D. M., Sánchez, M. (2007). *La lectura analítico-crítica: Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de textos*. México: Trillas.
- Marinkovich Ravena, Juana; Morán Ramírez, Pilar (1998). "La escritura a través del currículum". En: Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Revista Signos, 31 (43-44): 165-171.
- Millar, R. (2006). "Science in education: Implications for formal education?". En Ediciones J. Turney. Engaging Science. Thoughts, deeds, analysis and action. Londres: 68-73.
- Moyano, E. (2007). Evolución en las habilidades de lectura y escritura de estudiantes de nuevo ingreso: Análisis de un caso [on line].
- Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales: accesorios discursivos para saber y hacer. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez-Zorrilla, M. (2005) Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación. Pp 121-238.
- PISA (2007) Mensajes Clave para México. Recuperado de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/46640394.pdf>
- Quintana, H. (2004) Ideas sobre la comprensión lectora y características del lector competente.

- RED SOCEDHUCA. (2010). Dimensiones Cognoscitivas y Afectivas de la Comprensión Lectora. Síntesis y adaptación de taxonomía de Barret. Recuperado de: http://www.socedhuca.cl/intranet/descargas/cem/Com_Lectora_CEM.pdf
- Rincón, G. (2003). Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria. Cali: Universidad del Valle
- Rosales, P., & Vázquez, A. (2006). Escribir y aprender en la Universidad. Análisis de los textos académicos de los estudiantes y su relación con el campo cognitivo. *Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística*, 47-69.
- Sandoval de Álvarez, M., Sandoval Martín, M. T., Sandoval, M., & Sandoval Caraveo, M. D. C. (1991). Entrenamiento en comprensión lectora utilizando la técnica de cloze con estudiantes del primer semestre de Educación Superior. *Venezuela: Revista Paradigma*, 12.
- Santiago, Castillo y Morales (2007). Estrategias y Enseñanza-aprendizaje de la lectura: Universidad Pedagógica Nacional. 2(26): 27-38
- Secretaría de Estado de Educación (1992). Orientaciones didácticas. Primaria: Ministerio de Educación y Ciencia de España. España. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books/about/Orientaciones_did%C3%A1cticas_Primaria.html?id=w07JYNsaLosC&redir_esc=y
- Solé, I. (2009). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Grao.

ANEXOS

Anexo A

Tabla 4. Operacionalización de variables

| DIMENSIÓN | INDICADOR | DEFINICIÓN |
|-------------------------------------|---|---|
| Lectura de nivel literal | Observación | La observación consiste en la identificación de características y éstas conforman variables que pueden ser cualitativas o cuantitativas. La estrategia de observación es la siguiente: Se debe definir el propósito de la observación, seleccionar las variables de acuerdo a éste, identificar las características del objeto o situación, de acuerdo con las variables y por último verificar la información. |
| | Comparación | La comparación es un proceso que precede al nivel de observación, puesto que es necesario que el sujeto identifique primero las características de dos o más objetos, situaciones o conceptos que correspondan a cada variable para después compararlas e identificar semejanzas y diferencias. |
| | Relación | Es un nexo entre dos características de dos objetos o situaciones correspondientes a la misma variable y se expresa en términos de la variable |
| | Clasificación simple | La identificación de características esenciales es un paso previo al mero proceso de clasificación, por ello, es importante mencionar que una característica esencial es aquella que permite identificar un objeto haciendo uso de sus cualidades más relevantes para identificar cualquier objeto que pertenezca a un grupo y de esta forma poder diferenciar dos grupos por las características esenciales compartidas en sus objetos. |
| | Ordenamiento | Un orden es la organización de elementos de un conjunto de acuerdo con sus variables y características en una secuencia progresiva solo de forma creciente o decreciente |
| | Clasificación Jerárquica | La clasificación jerárquica es el resultado de emplear los procesos anteriores para dar como resultado un diagrama de árbol que muestra el conjunto de las variables y las subclases que se definen según su nivel de jerarquía. |
| | Análisis | Proceso integrador que implica la división de situaciones complejas en más sencillas mediante un proceso sistemático y organizado que haga fácil la comprensión y profundización de los conocimientos extraídos de un texto |
| | Síntesis | Proceso integrador que a diferencia del proceso anterior, la síntesis integra partes, propiedades y relaciones de un conjunto delimitado para así formar un todo significativo |
| | Evaluación | La evaluación es un proceso integrador que permite emitir juicios de valor que surge de la comparación de la descripción de la situación observada con la descripción de la situación deseada. Es estrategia es la siguiente: Definir los criterios de evaluación o de comparación, describir el objeto deseado, describir el objeto observado en la realidad, compararlos e identificar discrepancias para finalmente formular juicios de valor. |
| | Razonamiento inductivo (1º nivel) | En este primer nivel del razonamiento inductivo se basa en la observación de un hecho o situación, de esta forma se llegan a conclusiones que no requieren ser verificadas. Su base es la inferencia. |
| | Razonamiento deductivo (1º nivel) | En este primer nivel del razonamiento deductivo se obtienen de enunciados que cumplen ciertas condiciones lógicas, por tanto, se infiere que la conclusión a la que se llega es única, cierta y no requiere verificación |
| | Razonamiento hipotético (1º nivel) | Se refiere al razonamiento que se lleva a cabo a partir de premisas o hipótesis sin conocer su valor de verdad, para ello es importante llevar a cabo la observación del texto para posteriormente plantear hipótesis a evaluar. |
| | Decodificación (1º nivel) | Proceso mediante el cual se logra la representación mental a partir de interpretar mensajes implícitos y plantear inferencias. El proceso a seguir es: Percibir el estímulo, asociar el estímulo con la información relevante que se tiene en la memoria e interpretar el significado o representación mental o interna del estímulo. |
| | Combinación (1º nivel) | La aplicación de este proceso implica la propuesta de hipótesis de inferencias directas del texto. En este proceso se suponen y establecen relaciones entre conceptos, sujetos, objetos o situaciones, las suposiciones resultantes son susceptibles de verificarse o de sustentarse. Este proceso es inductivo. |
| | Comparación selectiva de la información (1º nivel) | La comparación es un proceso que consiste en identificar pares de características similares y diferentes, cada par corresponde a una variable, este proceso le sigue a la observación. El proceso es: Definir el propósito, identificar las variables que definen la comparación, especificar pares de características semejantes y diferentes, además de verificar la información obtenida |
| Identificación señales contextuales | En esta categoría, se echa mano del proceso de discernimiento para llevar a cabo la identificación temática. La temática se refiere a la integración e interpretación de la estructura, el contenido y la información sobre el contexto escrito, a su vez, la interpretación del significado implica la relación entre características e inferencias y la perspectiva del lector. | |
| Pensamiento crítico (1º nivel) | Se refiere a los resultados de la decodificación selectiva, estos son llamados premisas y se obtienen de inferencias, su objetivo es identificar inconsistencias. | |

| | | |
|---|---|--|
| Lectura de nivel inferencial-crítico | Procesamiento de la información del razonamiento inductivo (2º nivel) | El razonamiento inductivo tiene como inicio la observación de casos particulares y las inferencias planteadas para lograr una generalización, este proceso va de lo particular a lo general |
| | Procesamiento de la información del razonamiento deductivo (2º nivel) | Este proceso es el inverso del razonamiento inductivo, ya que va de lo general a lo particular, los enunciados resultantes de este proceso se llaman premisas y los errores de este pensamiento se denominan falacias. |
| | Decodificación selectiva (2º nivel) | Su objetivo es la interpretación de una lectura a basa de decodificarla y del uso de las inferencias previamente obtenidas, con la decodificación de segundo nivel se pretende comprender e interpretar no solo el significado de cada palabra, sino también de las ideas o mensajes que se transmiten a través del texto o material de lectura. |
| | Combinación selectiva (2º nivel) | Esta debe estar acompañada del proceso de intuición y de perspicacia, esta categoría brinda elementos para hacer posible la explicación del fenómeno o plantear una hipótesis acerca del hecho y para ello echa mano del proceso de discernimiento que implica: Leer el texto, definir el problema, decodificar toda la información, descartar información irrelevante, combinar y comparar selectivamente los indicios para hacer inferencias, formular hipótesis o conclusiones y comparar las relaciones inferidas. |
| | Comparación selectiva de la información (2º nivel) | Basada en la combinación selectiva la comparación selectiva de la información de segundo nivel brinda la posible explicación del fenómeno y permite plantear una hipótesis. |
| | Discernimiento | Ultimo elemento empleado para completar los conceptos anteriores, su proceso es: Leer el fragmento, definir el problema, decodificar la información, destacar la información irrelevante, combinar y comparar selectivamente los indicios para hacer inferencias, formular hipótesis o conclusiones y finalmente comparar las relaciones inferidas con el caso para verificar la congruencia interna. |
| | Pensamiento crítico (2º nivel) | Este nivel de pensamiento está basado, igual que el de primer nivel, en la inferencia, sin embargo, exige una fundamentación para evitar errores falacias es necesario tener cuidado en: El uso inadecuado de palabras, fallas en la evidencia para sustentar las ideas, pérdida de la línea de razonamiento, conclusiones irrelevantes y generalizaciones apresuradas, así como exageraciones, etcétera. |
| Lectura de nivel analógico-crítico | Pensamiento analógico | Es un proceso que establece y analiza relaciones de orden superior entre diferentes elementos, contextos, hechos o situaciones pertenecientes a uno o más conjuntos. Mediante este proceso se conectan cuatro contextos: dos pares de elementos por medio de relaciones de primer orden, relaciones de segundo orden entre las dos relaciones previamente establecidas. |
| | Transferencia de relaciones de la temática de la obra a otro contexto. | Para llevar a cabo el análisis se deben decodificar los conceptos dados, se procede a realizar una inferencia de primer orden y a partir de los resultados se procede a realizar la inferencia de segundo orden que constituye la analogía. Esta relación es llamada "de segundo orden" puesto que establece un nexo entre dos relaciones de primer orden. El objetivo es realizar un proceso de funcionalización, es decir, trasladar una relación establecida en un ámbito a otro |

Anexo B

Tabla 5. Tabla de Variables.

| CONCEPTO | CATEGORÍA | VARIABLE | DIMENSIÓN | INDICADOR | ÍTEMS |
|---|--------------------------|---|--|---|--|
| Alfabetización | Alfabetización Académica | Comprensión Lectora de Textos Académicos de Psicología | Lectura de nivel literal | Observación | ítem 12 |
| | | | | Comparación | ítem 1 |
| | | | | Relación | ítem 13 |
| | | | | Clasificación simple | ítem 7 |
| | | | | Ordenamiento | ítem 10 |
| | | | | Clasificación Jerárquica | ítem 17 |
| | | | | Análisis | ítem 3 |
| | | | | Síntesis | ítem 14 |
| | | | | Evaluación | ítem 2 |
| | | | | Razonamiento inductivo (1º nivel) | ítem 18 |
| | | | | Razonamiento deductivo (1º nivel) | ítem 6 |
| | | | | Razonamiento hipotético (1º nivel) | ítem 21 |
| | | | | Decodificación (1º nivel) | ítem 4 y 5 |
| | | | | Combinación (1º nivel) | ítem 19 |
| | | | Comparación selectiva de la información (1º nivel) | ítem 9 | |
| | | | Identificación señales contextuales | ítem 8 | |
| | | | Pensamiento crítico (1º nivel) | ítem 15 | |
| | | | Lectura de nivel inferencial-crítico | Procesamiento de la información del razonamiento inductivo (2º nivel) | ítem 20 |
| | | Procesamiento de la información del razonamiento deductivo (2º nivel) | | ítem 26 | |
| | | Decodificación selectiva (2º nivel) | | ítem 24 | |
| | | Combinación selectiva (2º nivel) | | ítem 25 | |
| | | Comparación selectiva de la información (2º nivel) | | ítem 16 | |
| | | Discernimiento | | ítem 11 | |
| | | Pensamiento crítico (2º nivel) | | ítem 27 | |
| | | Lectura de nivel analógico-crítico | Pensamiento analógico | ítem 23 | |
| | | | Transferencia de relaciones de la temática de la obra a otro contexto. | ítem 22 | |
| | | Redacción de Textos Académicos de Psicología | Identificación de Habilidades de Redacción Después de la escritura | Forma (gramática, puntuación, ortografía) | Lectura breve para la elaboración de un ensayo que se evaluará mediante una rúbrica. |
| Propósito (Identificación del objetivo de la escritura) | | | | | |
| Sintaxis correcta (seleccionar vocabulario con base en el lector) | | | | | |
| Vocabulario especializado (Manejo de términos y tecnicismos) | | | | | |
| Contenido (idea principal, estructura del tema clara) | | | | | |
| Coherencia (orden lógico de ideas presentadas en el texto) | | | | | |

| Indicador/ Puntuación | ANEXO 2. RÚBRICA DE 3 Suficiente | 2 Regular | 1 Insuficiente |
|---|--|---|---|
| Estructura del contenido (Identificación del orden lógico en el texto: Introducción, Desarrollo y Conclusiones) | El estudiante establece el orden lógico en la construcción del ensayo. | El estudiante se aproxima al orden lógico en la construcción del ensayo. | El estudiante no establece el orden lógico en la construcción del ensayo. |
| Propósito (Identificación de la idea principal y argumentos de soporte) | Se exhibe la idea principal con claridad y se apoya en información detallada. | La idea principal es clara, sin embargo, la información de apoyo es imprecisa. | La idea principal no es clara, y la información de apoyo es inconsistente. |
| Forma (Gramática, puntuación, ortografía) | Se manejan las reglas gramaticales y ortográficas, apoyándose de los signos de puntuación. | Se manejan parcialmente las reglas gramaticales y ortográficas, coloca sólo algunos signos de puntuación. | Se ignoran las reglas gramaticales y ortográficas, no utiliza los signos de puntuación. |
| Sintaxis (Coherencia en la elaboración de oraciones) | Todas las oraciones se encuentran construidas de manera coherente. | La mayoría de las oraciones se encuentran construidas de manera coherente. | A las oraciones les falta estructura y parecen estar incompletas o carecer de sentido. |
| Manejo de la lengua (Barbarismos, queísmo y dequeísmo) | Se maneja de forma adecuada las preposiciones, sin incurrir en queísmo, dequeísmo o barbarismos. | Se acerca al uso adecuado de las preposiciones y emplea queísmo, dequeísmo o barbarismos. | Se hace uso excesivo de las preposiciones incidiendo en queísmo, dequeísmo o barbarismos. |
| Vocabulario especializado (Manejo de tecnicismos) | Apropiado uso de tecnicismos a lo largo del ensayo. | Escaso uso de tecnicismos a lo largo del ensayo. | Desprovisto del uso de tecnicismos a lo largo del ensayo. |

Anexo C. Instrumento de Evaluación Diagnóstica (CLYRTAP01)



INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CLYRTAP01



Estimado estudiante: el presente instrumento tiene como propósito indagar respecto a la forma en la que comprendes y redactas textos académicos, con el fin de establecer un diagnóstico, tu participación en el presente ejercicio no se relaciona de ningún modo con tus evaluaciones del período escolar.

FOLIO: _____

DATOS INFORMATIVOS

Llena los espacios en blanco escribiendo los datos que se te solicitan:

Semestre: _____ Grupo: _____

Tipo de Bachillerato del que proviene: Privado _____ Público _____

PRIMERA PARTE: COMPRENSIÓN (CL)

I. Instrucciones: Lee los textos que se te presentan a continuación para posteriormente contestar las preguntas, subrayando la respuesta que consideres correcta. Al finalizar, revisa que hayas contestado todas las preguntas.

EL INFORME PSICOLÓGICO

[1] Para realizar un informe psicológico se requiere tener ciertas habilidades como: analizar, sintetizar e integrar una serie de datos obtenidos con las diferentes técnicas e instrumentos como la entrevista, las pruebas proyectivas y las psicométricas.

[2] En el informe psicológico se describe la personalidad de tal manera que cualquiera que lo lea, se espera, que al terminar de leerlo, tenga una impresión cercana a la realidad, del examinado. Antes de redactar el informe, se debe formar un todo coherente con los datos obtenidos, para que se presente un cuadro comprensivo de la persona que se evalúa.

[3] Para llegar al paso del informe primero se debe realizar una evaluación de la personalidad durante la cual se debe anotar desde las respuestas del examinado hasta los detalles observados durante el examen.

[4] Un informe psicológico debe tener (Appelbaum, cit. Sattler 1988):

- a) Equilibrio entre datos objetivos y abstracción
- b) Modulación, no exagerado o recargado hacia un solo lado
- c) Ser asertivo y modesto
- d) Interesar al lector
- e) Ejemplificar
- f) Discutir cada una de las partes del informe
- g) Facilitar el proceso de toma de decisiones

[5] El informe es descriptivo y debe incluir recomendaciones, para las cuales, es conveniente tomar en cuenta los intereses y necesidades del examinado y de la sociedad.

Gómez, M. (2011). Manual para Elaborar los Informes Psicológicos. México:UNAM

1. ¿A qué ámbito disciplinario pertenece este texto?

- a. Psicología Clínica y de la Salud.
- b. Psicopedagogía

- c. Psicología General
- d. Pedagogía
- e. Medicina

2. ¿Cuál es el objetivo del texto?

- a. Comentar
- b. Informar
- c. Definir
- d. Categorizar
- e. Ninguno

3. En el segmento que se presenta a continuación el autor refiere en el texto un (a):

Para realizar un informe psicológico se requiere tener ciertas habilidades como: analizar, sintetizar e integrar una serie de datos obtenidos con las diferentes técnicas e instrumentos como la entrevista, las pruebas proyectivas y las psicométricas.

- a. Proceso
- b. Síntesis
- c. Descripción
- d. Enumeración
- e. Narración

4. ¿Qué significa la palabra ASERTIVO a partir del contexto en que aparece?

- a. Acertar
- b. Encontrar
- c. Conseguir
- d. Definir
- e. Manejar

5. En el texto, ¿en qué sentido se utiliza la palabra IMPRESIÓN?

- a. Reproducción
- b. Opinión
- c. Efecto
- d. Huella
- e. Mecanismo

6. A partir del texto podemos decir que un informe psicológico es:

- a. Un documento que nos permite comprender mejor a las personas.
- b. Una descripción de la personalidad y características de un sujeto.
- c. El resultado de realizar una serie de entrevistas y evaluaciones.
- d. Una exposición de las características que posee un sujeto.
- e. Un conjunto de operaciones mentales que se hacen evidentes.

7. ¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?

- a. Descriptivo
- b. Argumentativo
- c. Narrativo
- d. Expositivo
- e. Instructivo

8. **¿En qué situación podrías utilizar la información otorgada en el texto? [**
- Conversación con amigos
 - Entrevista de trabajo
 - Dentro de mi curriculum
 - Trabajo escolar
 - Ninguna, no resulta útil
9. **¿Cuál de las siguientes palabras NO se considera vocabulario técnico dentro de los párrafos 1 y 2 del texto que acabas de leer?**
- Proyectivas
 - Habilidades
 - Personalidad
 - Pruebas
 - Psicométricas
10. **A partir de la lectura, ordena los pasos a seguir para la elaboración del informe psicológico.**
- Análisis de datos**
 - Evaluación de la personalidad**
 - Redacción del informe psicológico.**
 - Aplicación de pruebas psicológicas y psicométricas**
 - Discusión de los datos del informe psicológico.**
- 2, 4, 1, 5, 3
 - 2, 1, 4, 3, 5
 - 2, 1, 5, 4, 3
 - 4, 1, 5, 2, 3
 - 2, 4, 5, 1, 3

LOS ASPECTOS FIGURATIVOS Y OPERATIVOS DEL CONOCIMIENTO

[1] El desarrollo espontáneo de la inteligencia que lleva de las acciones sensomotoras elementales a operaciones concretas y después formales queda, de esta manera, caracterizado por la constitución progresiva de sistemas de transformaciones. Llamaremos operativo este aspecto del conocimiento; el término operativo abarca tanto las acciones iniciales como las estructuras propiamente operatorias (en sentido estricto). Sin embargo, las realidades que se trata de conocer no consisten sólo en transformaciones, sino igualmente en “estados”, ya que cada transformación parte de un estado para llegar a otro y cada estado constituye el producto y el punto de partida de las transformaciones. Llamaremos “figurativos” los instrumentos de conocimiento que llevan a los estados o que traducen los movimientos y transformaciones en términos de simple sucesión de estados: tales son la percepción, la imitación y esa especie de imitación interiorizada que constituye la imagen mental.

[2] También sobre estos puntos la psicología infantil ha proporcionado desde 1935 nuevos datos que han de interesar al educador. En efecto, siempre se ha soñado en la educación sensorial y Froebel había intentado codificarla para los niveles preescolares. Periódicamente, se insiste en el papel de las presentaciones “intuitivas” y ocurre a menudo que pedagogos bien intencionados imaginan que la ventaja principal de los métodos activos es reemplazar la abstracción por contactos concretos (mientras que existe una construcción “activa” de lo abstracto, como se ha visto antes) e incluso creen llegar al límite del progreso educativo multiplicando las figuraciones intuitivas bajo formas que no tienen ya nada de activas. Por tanto, tiene utilidad pedagógica examinar cómo los trabajos psicológicos recientes presentan las relaciones entre los aspectos figurativos y operativos del pensamiento.

[3] En primer término, por lo que respecta a la percepción, hoy en día es cada vez más difícil creer, como hace tiempo, que las nociones y operaciones surgen de la percepción mediante simples abstracciones y generalizaciones. Es verdad que Michotie intentó probar en 1954 que la noción de causa tiene su origen en una percepción de la causalidad” Y, efectivamente, esta forma de percepción se encuentra hasta en el niño muy pequeño; pero nosotros hemos tenido ocasión de mostrar que la causalidad sensomotora no deriva de la causalidad perceptiva y que, por el contrario, la causalidad perceptiva visual se apoya en una causalidad táctico-cinestésica que depende de la acción propia en su conjunto y no exclusivamente de factores perceptivos. De aquí resulta que la causalidad operatoria hinca sus raíces en la causalidad sensomotora y no en la perceptiva; esta última depende de la causalidad sensomotora tanto en sus aspectos motores como perceptivos. El ejemplo es representativo de otros muchos: en todos los casos en que se cree sacar sin más una noción de una percepción se olvida la acción y después vino se da cuenta que la actividad sensomotora constituye la fuente común de las nociones y de las percepciones correspondientes. Hay aquí un hecho general y fundamental que la educación no puede omitir.

[4] En cuanto a la representación por imágenes, los hechos estudiados dan cuenta a su vez de la subordinación constante de los aspectos figurativos a los aspectos operativos del pensamiento. Al seguir el desarrollo de las imágenes mentales en el niño se comprueba que en los niveles preoperatorios la imagen sigue siendo sorprendentemente estática y reproductora, sin posibilidad de anticipar los movimientos o el resultado de las transformaciones. Por ejemplo, el niño de 4 a 6 años se representa la transformación de un arco en una recta por el alargamiento de un alambre curvado que da lugar a una recta igual a la cuerda (sin intentar rebasar los límites extremos del arco inicial) y como un paso brusco, sin poder imaginar las fases intermedias. Sólo ante la influencia de las operaciones concretas que surgen a los 7-8 años y más adelante, la imagen se hace a la vez anticipadora y más móvil. Por tanto, la evolución de las imágenes mentales no obedece a leyes autónomas, sino que necesita la intervención de ayudas exteriores de naturaleza operativa. Incluso en el campo de las imágenes-recuerdo y de la memoria se puede mostrar cómo la estructuración y la conservación misma de los recuerdos están ligadas al esquematismo de las acciones y de las operaciones. Por ejemplo, al comparar en distintos grupos de niños el recuerdo de un conjunto de cubos, según que este conjunto haya sido a) simplemente visto o percibido, b) reconstruido por el niño mismo o c) construido por el adulto a los ojos del niño, se constata una neta ventaja para los recuerdos de tipo b. La demostración por el adulto no da mejores resultados que la simple percepción, lo que muestra una vez más que al hacer experiencias ante el niño en lugar de obligárselas a hacer a él mismo se pierde todo el valor informativo y formativo que presenta la acción propia como tal.

Piaget, J. (1972). Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel.

11. ¿Cuál es el tema central del párrafo 2?

- Las aportaciones de Froebel en el nivel preescolar.
- El desarrollo de la psicología infantil en los años 30's.
- La educación sensorial desde la perspectiva pedagógica.
- Los aspectos figurativos y operativos del pensamiento.
- Los métodos activos en la educación preescolar.

12. Con base en el texto, ¿cuáles de los elementos siguientes utilizarías en la elaboración de un esquema general?

- | | |
|-----------------|------------------|
| 1. Inteligencia | 5. Percepción |
| 2. Operativo | 6. Imitación |
| 3. Figurativo | 7. Imagen mental |
| 4. Estados | 8. Conocimiento |

- a. 1, 2, 4, 5, 8
- b. 1, 2, 3, 5, 7
- c. 1, 2, 3, 4, 8
- d. 1, 2, 5, 6, 8
- e. 1, 2, 4, 5, 7

13. ¿Qué tipo de relación tienen las siguientes oraciones del párrafo 4?

1. La evolución de las imágenes mentales no obedece a leyes autónomas.
2. Ante la influencia de las operaciones concretas la imagen se hace anticipadora.
 - a. Causa – Efecto
 - b. Comparación – Contraste
 - c. Concepto - Ejemplo
 - d. Problema - Solución
 - e. No tienen relación

14. ¿Cuál de las siguientes frases sintetiza mejor el contenido del texto?

- a. Cuando el niño lleva a cabo las actividades por él mismo, aprende mejor.
- b. La pedagogía activa favorece el desarrollo perceptivo de los estudiantes.
- c. Para la generación del conocimiento se requiere percepción e imitación.
- d. El sujeto debe atravesar una serie de etapas que transformen su pensar.
- e. La inteligencia se desarrolla mediante aspectos operativos y figurativos.

15. Selecciona la pregunta que se adecua a la idea central del párrafo 1 del texto anterior.

- a. ¿En qué se fundamenta el desarrollo de la inteligencia?
- b. ¿Cuál es la diferencia entre los aspectos figurativos y operativos del pensamiento?
- c. ¿Cuál es la relación entre los estados y las transformaciones?
- d. ¿A qué se le denominan aspectos operativos del pensamiento?
- e. ¿Qué es la percepción, la imitación y la imagen mental?

16. De las palabras que se presentan a continuación, selecciona una que sustituya a los términos transformación/transformar del párrafo 1, sin alterar el sentido de las oraciones.

- a. Identificación
- b. Configuración
- c. Superación
- d. Organización
- e. Conducción

17. Ordena jerárquicamente los siguientes elementos del párrafo 1:

1. Estado y transformaciones
2. Inteligencia
3. Operaciones formales
4. Percepción, imitación e imagen mental
5. Acciones sensoriomotoras elementales
6. Operaciones concretas
 - a. 4 > 5 > 1 > 6 > 3 > 2
 - b. 4 > 1 > 5 > 6 > 3 > 2
 - c. 2 > 1 > 6 > 3 > 5 > 4
 - d. 5 > 1 > 4 > 6 > 3 > 2

e. $2 > 5 > 6 > 3 > 1 > 4$

18. Un niño pequeño hace todos los días el trayecto de su casa a la escuela y de vuelta, pero cuando se le solicita ubicar el trayecto en una maqueta, responde diciendo, “paso por aquí”, “doy vuelta acá”, enfatizando lo anterior con movimientos y gestos, sin evocar los puntos de referencia del trayecto. De acuerdo a este ejemplo, y tomando como referencia el párrafo 4 del texto de Piaget, ¿en qué estadio, a partir de la representación por imágenes se encuentra el niño?

- a. Estadio preoperatorio
- b. Estadio de subordinación
- c. Estadio sensoriomotor
- d. Estadio de transformaciones
- e. Estadio de operaciones concretas

19. A partir del párrafo 1 del texto anterior, ¿cuál de las siguientes oraciones da la pauta para indicar el significado de la palabra conocimiento?

- a. Se instrumenta a partir de aspectos figurativos que llevan a los estados o que traducen los movimientos y transformaciones en términos de simple sucesión de estados.
- b. Se yuxtaponen los aspectos figurativos que llevan a los estadios o que traducen los movimientos y transformaciones en términos de simple sucesión de etapas.
- c. Se transforman los períodos, las apreciaciones y reproducciones icónicas de los aspectos figurativos que llevan a una simple sucesión de etapas.
- d. Se combinan los aspectos operativos que traducen los movimientos y transformaciones en términos de simple sucesión de períodos de aprendizaje.
- e. Se instrumenta a partir de aspectos operativos que llevan a los individuos a interpretar los movimientos y transformaciones en términos de simple sucesión de imágenes.

20. A partir de la lectura del párrafo 4, ¿cuál de los siguientes enunciados cumple con lo establecido por Piaget para el desarrollo de las imágenes mentales en el nivel preoperatorio?

- a. Un niño está posibilitado para asimilar una imagen cuando es capaz de representar los estados y transformaciones de un objeto.
- b. El niño, en la edad de 4 a 6 años se encuentra en la etapa preoperatoria, por lo que para que el niño asimile las imágenes mentales necesita del apoyo de un adulto.
- c. La posibilidad de aprender de un niño depende de sus experiencias y acciones que son rasgos que se presentan en la construcción de la imagen mental.
- d. Los esquemas de acción desempeñan un papel fundamental en la representación por imágenes que elabora un niño en la infancia.
- e. El aspecto figurativo en el niño es la reproducción del imaginario social, una definición aceptada por los adultos que lo rodean.

EMDR en casos de ansiedad infantil: eficaz, rápida, potente, estable.

Caso clínico 1:

[1] Una niña de 7 años se había atragantado comiendo pulpo en casa de su abuela estando su padre también presente. El padre tuvo que realizar la maniobra de Heimlich para liberarla de aquel trozo de pulpo que a punto estuvo de matarla, según la percepción de la niña y del propio padre. La niña le pregunta a su padre si él pensaba que había estado a punto de morir, y el padre rompe a llorar.

[2] La niña deja de comer y prácticamente no traga saliva según manifestaciones de la madre. A pesar de llevarla a una terapia psicológica de tipo narrativo donde mejora algo mantiene su negativa a comer y tragar saliva. Al cabo de casi dos meses desde el atragantamiento, la madre, profesional sanitaria, solicita consulta con el autor de estas notas clínicas por encontrar además a su hija triste, apagada, desmotivada, y preocupándole la pérdida de peso.

Caso clínico 2:

[1] Un niño de 8 años venía presentando un rendimiento escolar muy bueno hasta que una profesora se mofó en clase de un trabajo que había preparado con ilusión y mucho esfuerzo. A partir de ese momento comenzó a desarrollar sintomatología psicósomática cada mañana antes de ir al colegio (dolores de cabeza, ganas de vomitar y de ir al baño, dolores de barriga), manifestando verbalmente en algunas ocasiones sus deseos de no ir al colegio.

[2] Previamente había muerto una compañera de colegio en el propio centro escolar, supuestamente de un infarto; y su tía, con la que mantenía un buen apego, también había muerto recientemente mientras él estaba de viaje por vacaciones.

José Ángel López Fernández
Psicólogo Especialista en Psicología Clínica

21. A partir de la aseveración: Una niña de 7 años deja de comer porque teme morir atragantada

¿cuál de las siguientes oraciones explica lo anterior?

- a. La madre como profesional en enfermería observa a la niña triste, apagada y desmotivada.
- b. El padre pensaba que la niña estaba muy asustada y por ello, rompió en llanto con la madre.
- c. La niña le pregunta a su padre si él pensaba que había estado a punto de morir y el padre rompe a llorar.
- d. La madre la lleva a terapia psicológica porque todo lo que comía la niña le sabía a pulpo.
- e. El padre al momento de realizar la maniobra de Heimlich estuvo a punto de matar a la niña.

22. Lee con atención la siguiente analogía y selecciona la metáfora que se ajuste mejor a la interpretación de la misma: apego: tía : : rechazo : maestra

- a. El afecto que profesaba hacia su tía era tan fuerte como el que sentía hacia él su maestra.
- b. El apego que sentía su maestra era una burla.
- c. El amor ciego y el corazón roto son incurables.
- d. Tanto el rechazo como el apego tienen consecuencias.
- e. Es más notorio el rechazo cuando el amor está ausente.

23. A partir de los siguientes pares de palabras elija la respuesta que mejor represente la relación entre los elementos para los casos 1 y 2 respectivamente.

- a. rendimiento: ilusión : : apego : muerte
- b. atragantar: pulpo : : esfuerzo: desgano
- c. pulpo: ayuno : : muerte : rendimiento
- d. atragantamiento : ayuno : : muerte : psicósomático
- e. llanto : temor : : comida : peso

24. De las oraciones que aparecen a continuación, selecciona las que podrían ayudar a responder a la pregunta, ¿Cuáles son las causas de la sintomatología somática del niño del caso clínico 2?

- 1. Un niño había preparado un trabajo con ilusión y mucho esfuerzo.
- 2. Un niño venía presentando un rendimiento escolar muy bueno.
- 3. Una profesora se mofó en clase de un trabajo.

4. Cada mañana antes de ir al colegio tenía dolores de cabeza, ganas de vomitar y de ir al baño.
5. Manifestó verbalmente sus deseos de no ir al colegio.
6. Previamente había muerto una compañera del colegio supuestamente por un infarto.
7. Su tía con la que mantenía buen apego, había muerto recientemente.
8. Él estuvo de viaje por las vacaciones.
 - a. 1, 2, 3, 5, 6
 - b. 2, 3, 4, 5, 7
 - c. 1, 3, 5, 6, 7
 - d. 2, 4, 5, 6, 7
 - e. 1, 3, 4, 5, 8

25. De acuerdo a las causas que se identificaron en el reactivo 23 selecciona la hipótesis que combina las ideas respecto al origen de la sintomatología somática del caso 2:

- a. La ilusión y el esfuerzo con el que el niño realizó su trabajo se vieron opacados por la mofa de su profesora, lo cual derivó en un desinterés hacia la escuela que se manifestó en el vómito.
- b. La muerte de su compañera del colegio a causa de un infarto fue interpretada por el alumno como un mal augurio de asistir a la escuela y verbalizó sus deseos de no asistir al colegio.
- c. El viaje que el niño hizo durante las vacaciones derivó en una baja en su rendimiento académico y al hacerlo evidente la maestra, se manifestó en los síntomas del alumno.
- d. Las pérdidas de personas significativas en su vida, aunadas a la mofa de la maestra motivaron su desinterés hacia la escuela y sus manifestaciones somáticas que era incapaz de verbalizar.
- e. Para mantener su desempeño escolar alto el niño debía malpasarse, ingerir alimentos que afectaban su sistema digestivo y sus horarios de sueño, lo que provocaba sus síntomas.

26. ¿Cuál de las siguientes oraciones no se sustenta en lo que se menciona dentro del caso 1?

- a. El padre ante su impotencia y el temor de ver morir a su hija rompió en llanto.
- b. La niña no se encontraba en su casa.
- c. A la madre le preocupaba el estado de salud de su hija.
- d. Cuando un niño pequeño se atraganta, siempre le cuesta trabajo volver a ingerir alimentos.
- e. La maniobra de Heimlich es una técnica para salvar vidas en caso de asfixia.

27. ¿Qué clasificación de ansiedad de las que aparecen en el DSM se corresponde mayormente con lo expuesto en los casos 1 y 2?

- a. Trastorno de ansiedad inducido por sustancias
- b. Trastorno de ansiedad debido a enfermedad médica
- c. Trastorno de ansiedad generalizada
- d. Trastorno obsesivo-compulsivo
- e. Trastorno de ansiedad por separación

SEGUNDA PARTE: REDACCIÓN (RTA)

II. Instrucciones: Lee el siguiente texto y a partir del mismo elabora un breve ensayo de 200 palabras.

DAÑO CEREBRAL: UNA VENTANA ABIERTA A LA MENTE

Durante las últimas décadas, nuestro conocimiento de la química del cerebro, los circuitos nerviosos y los procesos sensoriales y motores se ha profundizado muchísimo, al punto de hacer que los textos de medicina de la generación anterior perdieran toda vigencia. ¿Pero cuánto han revelado estas líneas de investigación neurológica —por lo general practicadas con animales "inferiores" y basadas en preparaciones de microscopio— acerca del funcionamiento de la mente humana? ¿Podemos extraer datos sobre estas facultades intelectuales, emocionales y sociales, de importancia decisiva dentro de la sociedad humana, a partir de estudios realizados a nivel celular? En verdad, hay que admitir que sigue habiendo una distancia enorme entre la mayor parte de lo realizado en el campo de las ciencias del cerebro y la perspectiva de esclarecer nuestras propias "funciones superiores".

En el siglo pasado, sin embargo, se ha acumulado una serie inesperada pero muy reveladora de conocimientos que arrojan luz justamente sobre esas funciones fundamentales en la actividad intelectual humana. A partir del estudio cuidadoso de individuos normales que han sufrido daño cerebral, obtenemos datos importantes respecto de la índole de actividades cerebrales tales como leer, escribir, hablar, dibujar, efectuar operaciones matemáticas y hacer música. Podemos descubrir las conexiones -y las distancias- entre dichas actividades. Y podemos encontrar claves útiles para dilucidar ciertos enigmas que desde hace tiempo han intrigado tanto a los filósofos como a los legos. ¿Cuál es la índole de la memoria? ¿Es posible pensar sin lenguaje? ¿Tienen todas las formas de arte un mismo y único origen?

Existe una alarmante cantidad de circunstancias que pueden ocasionar lesiones cerebrales en los adultos, pero la más común y, coincidentemente, la más reveladora, es el accidente vascular cerebral, o apoplejía. Cada año, solamente en los Estados Unidos, alrededor de 300.000 individuos sufren ataques apopléticos; éstos se producen cuando los vasos sanguíneos del cerebro son obstruidos por depósitos de grasa, cuando un coágulo se aloja en una arteria o cuando se produce la ruptura de una arteria. Estos percances pueden provocar la pérdida de los dos elementos de los que depende el cerebro: oxígeno y glucosa. Privado de estas sustancias esenciales por más de unos pocos minutos y no teniendo reservas a las que recurrir, el tejido cerebral resulta dañado o destruido. Y una vez destruido, no se puede regenerar. La consecuencia esperable es una serie de deficiencias en las funciones controladas por las células cerebrales: pérdida de las facultades motrices y sensoriales, deficiencias en las "funciones cognitivas superiores", y quizá el estado de coma y la muerte.

En los casos más afortunados, la lesión del cerebro causada por una apoplejía puede ser tan leve que no se llegue a detectarla; otras veces puede provocar la muerte o la incapacidad total. Pero la mayoría de los casos de ataque cerebral que se dan cada año son de gravedad intermedia: insuficiente para causar la muerte pero lo bastante virulenta como para afectar en forma permanente el funcionamiento mental del individuo. A través de lo que pueden (y no pueden) hacer, estas infortunadas víctimas brindan valiosa información a los neurólogos, psicólogos y otros científicos dedicados al estudio del cerebro.

Si la destrucción ocasionada por una apoplejía, un tumor o un traumatismo cerebral fuera tan generalizada como para hacer que todas las facultades mentales se redujeran en la misma proporción, se podrían extraer escasos conocimientos acerca de la índole y la organización de las facultades intelectuales. (La víctima sólo sería un individuo normal "deteriorado", por lo que cualquier dato que pudiera conseguirse estudiándolo también podría obtenerse fácilmente de la investigación de otros individuos normales). Pero lo cierto es que el daño cerebral es altamente selectivo. La víctima puede perder completamente algunas facultades mientras otras permanecen total o virtualmente intactas. Un individuo con una lesión en el hemisferio izquierdo

¡AGRADECEMOS TU PARTICIPACIÓN Y CONTRIBUCIÓN A ESTA INVESTIGACIÓN!

Comentarios y sugerencias:

¿Qué te pareció el presente instrumento? ¿Qué te gustó? ¿Te fue fácil o difícil responderlo? ¿Qué te resultó más complicado? ¿Qué cambiarías? Entre otros.
