

Enseñanza de estrategias para el desarrollo de la lectura de comprensión en estudiantes universitarios

Tesis para optar al grado de maestría presentada por

Ana García Saravia Ortíz de Montellano

Bajo la dirección de la Dra. Lilia M. Alarcón Pérez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Maestría en Educación Superior

Facultad de Filosofía y Letras

México, 2017

Agradecimientos:

A mi familia que me ha dado siempre un hogar del que me siento orgullosa, cerca o lejos siempre son mi mayor apoyo, guarida y cómplices. En gran medida, soy quienes son.

A todos aquellos que me brindan su amistad y confianza sostenidas en el tiempo, ustedes saben quiénes son. Ya se que nos conociéramos como compañeras, como maestros o alumnos, los lguardo en el corazón.

Amis maestros, en especial aquellos que se apasionan y entusiasman por lo que hacen, tanto a los académicos como a mis maestros de vida.

A mis alumnas por su alegría y entusiasmo, por sus dudas y sueños. Ustedes son una de las grandes razones por las que me levanto en las mañanas.

Por la oportunidad de estudiar esta maestría, a CONACYT, la Facultad de Filosofía y Letras y a todo el personal de la Maestría en Educación Superior.

A quienes me pusieron en este camino, cuidándome y guiándome.

Índice

Introducción.....	5
Capítulo 1: Marco contextual.....	8
1.1- Aprendizaje ante un contexto cambiante.....	8
1.2- Educación superior para el progreso.....	11
1.3- Contexto nacional.....	14
1.3.1- Educación superior, mercado laboral y lectura en México.....	14
1.3.2- Políticas nacionales.....	16
1.4- Puebla.....	18
1.5- Universidad Unilider.....	20
Conclusiones del capítulo.....	21
Capítulo 2: Marco teórico.....	23
2.1- Qué entendemos por leer.....	23
2.1.1- La lectura como decodificación: transferencia, transmisión y traducción.....	24
2.1.2- Leer como construir: interacción y transacción.....	25
2.1.3. Leer como interpretar e interactuar: teorías constructivista y sociocultural.....	26
2.1.3.a- Ken Goodman.....	26
2.1.3.b- Paula Carlino.....	28
2.1.3.c- Daniel Cassany.....	30
2.2- Niveles de lectura.....	31
2.2.1.- Miguel de Zubiría: seis niveles de decodificación.....	31
2.2.2.- Donna Kabalen y Margarita de Sánchez: lectura crítica.....	35
2.3.- Estrategias de lectura.....	39
2.3.1- Antes de la lectura.....	40
2.3.2- Durante la lectura.....	41
2.3.3- Después de la lectura.....	42
Conclusiones del capítulo.....	43
Capítulo 3: Marco metodológico.....	44
3.1- Tipo de investigación.....	44

3.2- Sujetos.....	44
3.3- Instrumento.....	45
3.4- Procedimiento.....	48
Conclusiones del capítulo.....	51
Capítulo 4: Análisis e interpretación.....	52
4.1- Variable: MANEJO DE INFORMACIÓN EXPLÍCITA.....	52
4.1.1- Localización de información explícita (1A).....	52
4.1.2.- Comparación y relación (1B).....	54
4.1.3- Clasificación simple (1C).....	55
4.1.4- Síntesis (1C).....	56
4.2- Variable: INFERENCIAS.....	59
4.2.1- Identificación del tema (2A).....	59
4.2.2- Inferencias causa-efecto (2B).....	61
4.2.3- Inferencias deductivas e inductivas (3C).....	62
4.2.4- Detección de falacias (2D).....	65
4.3- Variable: RELACIÓN TEXTO-CONTEXTO.....	66
4.3.1- Relación texto-conceptos previos (3A).....	66
4.3.2- Relación texto-experiencias previas (3B).....	68
4.3.3- Relación texto-otros textos (3C).....	70
4.4- Variable: INTERPRETACIÓN.....	73
4.4.1- Emisión de conclusiones propias (4A).....	74
4.4.2- Aplicación de información a contextos nuevos (4B).....	75
4.4.3- Selección de analogías apropiadas (4C).....	76
4.5- Análisis global.....	78
Conclusiones del capítulo.....	84
Conclusiones y recomendaciones.....	85
Referencias.....	89

Introducción

Cada vez más se habla sobre la importancia de aprender a aprender como habilidad indispensable que requieren los profesionistas actuales para enfrentar las circunstancias cambiantes y las aceleradas innovaciones del mundo globalizado. La lectura juega un papel indiscutible en la consecución de este objetivo, pues ha sido y es uno de los principales medios para la difusión de conocimientos, el autoaprendizaje, la actualización profesional y el acceso a información de diferentes zonas geográficas. La comunicación escrita ha adquirido nuevas dimensiones gracias a las TIC, y pese a las ventajas que ofrecen los medios audiovisuales, las letras representan aún el código reconocido más formalmente como vehículo de la ciencia y la transmisión de las ideas académicas serias.

Dentro del panorama descrito, las miradas se dirigen hoy hacia la educación como el espacio social más propicio para formar en los ciudadanos la habilidad de aprender a aprender, y por consecuencia, se exige a los docentes que no sólo la desarrollen en sí mismos, sino que sean capaces de fomentarla en sus estudiantes. Esto cobra mayor relevancia para quienes somos hoy formadores de formadores, con la responsabilidad doble de quienes transitan por nuestras aulas universitarias y de quienes transitarán en el futuro por las aulas de nuestros estudiantes. No nos queda sino abordar la tarea lo antes posible, estableciendo programas de evaluación y detección de necesidades, de fortalecimiento y de desarrollo de las nuevas habilidades, la lectura como una de las principales.

Uno de los primeros obstáculos por abordar en la formación de formadores, es el deficiente desempeño en lectura de comprensión presentado por gran cantidad de estudiantes a nivel superior. Desafortunadamente, se presenta como un problema común en México que tiene sus orígenes en los niveles anteriores, tan solo como ejemplo puede mencionarse que cerca del 60% de los jóvenes de bachillerato evaluados en PISA 2009 y 2012 alcanzaron sólo los niveles más básicos de lectura: encontrar información explícita en el texto con escasa capacidad de interpretación e inferencia; cabe suponer que no hay un cambio sustancial entre el egreso del bachillerato y el ingreso a la universidad. Se dijo ya que la lectura es la llave de acceso a una enorme cantidad de información y situaciones de comunicación actuales, por lo tanto es indispensable acercar a los futuros pedagogos y profesores las estrategias necesarias que les permitan decodificar, analizar, interpretar y aplicar dicha información.

La presente investigación nació por la necesidad de proponer soluciones a un problema real, enmarcado en el contexto recién descrito, y que conforma el **problema de investigación**: los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la universidad Unilider (ubicada en Puebla, México)

presentan un deficiente desempeño en lectura de comprensión. Estas deficiencias en la lectura tienen dos impactos previsibles: por un lado los estudiantes no pueden acceder adecuadamente a los conocimientos exigidos y abordados en sus materias y vida profesional; por otro, esos jóvenes están formándose para ser maestros y las lagunas en las disciplinas y en la comprensión lectora representarán a futuro deficiencias y lagunas en los estudiantes que tengan en sus aulas durante su carrera profesional.

Dos de las principales manifestaciones actuales del problema descrito en esta universidad son, por un lado, las quejas expresadas por los estudiantes ante la dificultad de las lecturas que se abordan en algunas asignaturas y, por el otro, los comentarios de ciertos docentes respecto al mal desempeño de los alumnos ante tareas de lectura, así como apatía ante ellas. Los estudiantes manifiestan frustración ante las actividades relacionadas con las lecturas académicas de nivel medianamente complejo, mientras que los profesores perciben como apatía y falta de esfuerzo el mal desempeño y la cantidad de tareas no realizadas.

A fin de proponer una posible solución a este problema, se plantearon las siguientes **preguntas de investigación**:

- ¿Cuál es el desempeño actual en los diferentes niveles de lectura de comprensión en los estudiantes del primer cuatrimestre de la Licenciatura en Pedagogía, en la universidad Unilider?
- ¿Cuáles áreas (dentro de los niveles literal, inferencial y analógico) se presentan como las más problemáticas en el proceso de lectura de comprensión de los estudiantes?

¿La utilización de estrategias (antes, durante y después de la lectura) modificará dicho nivel de lectura de comprensión?

Esas preguntas marcan la ruta elegida hacia el **objetivo de la investigación**: Desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Unilider a través de una intervención que abordará la enseñanza de estrategias de lectura en tres niveles de lectura: literal, inferencial y analógico.

Los resultados de esta investigación representan la búsqueda de esas respuestas, pues las preguntas de investigación (convertidas en objetivos específicos) fueron los peldaños necesarios para alcanzar el objetivo general, la directriz que orientó el trabajo aquí descrito. A fin de presentar la información de manera organizada y coherente se ha decidido seguir la siguiente estructura: marco contextual, marco teórico, metodología, análisis, y finalmente conclusiones y recomendaciones.

En el capítulo contextual se hace una revisión sobre la postura de diversos organismos internacionales y nacionales respecto al fomento y desarrollo de la lectura en el nivel superior. También se describen las características generales de la universidad Unilider. Este capítulo permite entrever cómo las recomendaciones internacionales han puesto en marcha acciones nacionales en cuanto a políticas y objetivos educativos. Es importante considerar el contexto como un elemento altamente

influyente tanto en el sistema educativo en el que están los estudiantes que participaron en esta intervención como en el sistema en el que estos futuros profesionistas ejercerán la labor docente.

El segundo capítulo presenta una revisión teórica de la lectura como concepto, respondiendo a la pregunta “¿qué se entiende por leer?” y explicando algunos hitos importantes en la evolución de lo que entendemos por el proceso de comprensión lectora. También se hace una revisión de tres modelos diferentes para clasificar la lectura según las actividades realizadas y profundidad alcanzada en la comprensión. Por último, se explican las estrategias de lectura como una herramienta para mejorar la comprensión.

En el apartado metodológico se explican las variables y los indicadores en base a los cuales se diseñó el instrumento de evaluación. Posteriormente se detalla el modelo de intervención: la distribución del contenido en las sesiones designadas, las estrategias trabajadas y el diseño de las clases a impartir.

En el capítulo de análisis se describen los resultados comparando los obtenidos en el pretest con los del postest. Adicionalmente se da explicación a algunas de las variaciones obtenidas tras la intervención y se propone una interpretación de los resultados en tres aspectos: de acuerdo a cada variable, según los distintos procesos cognitivos (indicadores) y, finalmente, de acuerdo a cada nivel de lectura.

En las conclusiones y recomendaciones se presentan algunas hipótesis sobre elementos difícilmente cuantificables observados durante la revisión de las evaluaciones, además de recomendaciones para un trabajo posterior que diera continuidad a la intervención realizada, considerando las oportunidades y fallos detectados en el análisis.

Finalmente, es importante considerar que esta investigación, como cualquier otra, tiene **alcances y limitaciones**. Los alcances se encuentran en la creación y prueba del instrumento de evaluación y del modelo de intervención, así como en la detección de necesidades y logros detallados y específicos al grupo estudiado; esto posibilita la creación de un nuevo programa diseñado para subsanar esas carencias en particular.

Sin embargo, ese alcance es al mismo tiempo la principal limitación, pues al trabajar con un único grupo no existe certeza sobre el nivel de influencia directa que tuvo el modelo de intervención respecto a los resultados. Se requiere una investigación más amplia con un grupo control para poder garantizar el éxito de la intervención con otras poblaciones de estudiantes.

Capítulo 1: Marco contextual

Ningún fenómeno, institución o acto humano existe de manera aislada; si queremos comprenderlos, debemos analizar lo que los rodea, lo que los ha generado y lo que los pone en marcha hacia una u otra dirección. Esto es igualmente determinante para el ámbito educativo, que ha sido visto a lo largo de la historia como un medio para alcanzar objetivos sociales, políticos o económicos. Cualquier propuesta de intervención educativa debe reconocer aquello que rodea a los sujetos de estudio, a las instituciones involucradas y al rol impuesto a la educación en el contexto particular de actuación, pues sólo así podría aspirar a ser útil y pertinente.

Actualmente el ámbito educativo responde tanto a necesidades regionales y nacionales como a las demandas y perspectivas globales. Los organismos internacionales marcan constantemente temas de interés y prioridad a sus países miembro, o bien fomentan el desarrollo de programas específicos a través de financiamiento directo, así es como, aún si no tienen injerencia legal en nuestro país, sí representan una importante influencia en la toma de decisiones políticas y en la agenda nacional. Esto se puede ver reflejado si se compara el eje de Educación con Calidad del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 con los objetivos estratégicos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) que incluyen educación de calidad y para toda la vida (ambos se verán más adelante).

En este capítulo se presenta este panorama complejo, primero desde la perspectiva de los organismos internacionales más relevantes y, posteriormente, desde las políticas nacionales. A sabiendas de que el panorama educativo y las relaciones entre sus actores son demasiado complejos para agotarse aquí, este capítulo se enfoca sólo en aquellos aspectos pertinentes a la educación superior (universitaria), o al reconocimiento y fomento de la lectura en la educación formal.

1.1- Aprendizaje ante un contexto cambiante

Ha habido cambios tecnológicos, comerciales y sociales de las últimas décadas que necesariamente impactan en el ámbito educativo, formal e informal. De hecho, una de las características de nuestras sociedades actuales es el constante cambio. Hoy se le exige al ser humano la capacidad de aprender constantemente cosas nuevas y de adquirir habilidades técnicas para adaptarse a los avances tecnológicos derivados en gran medida de los descubrimientos científicos que se dan en periodos de tiempos cada vez menores; los conocimientos y habilidades que se poseen en un momento

de la vida pueden ya no ser vigentes, ciertos o correctos unos años después.

Al hablar de la necesidad de adaptación al contexto cambiante estamos hablando de aprendizaje, uno que no se restringe a la memorización o a la repetición de un procedimiento, sino a la capacidad de aprender constantemente. En otras palabras, la educación ya no es sólo para los niños y jóvenes, pues el aprendizaje ya no sólo representa la formación del futuro adulto, sino la capacidad para reaccionar adecuadamente al entorno laboral, social, económico y tecnológico. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) relaciona la educación no sólo con las necesidades del individuo, sino las sociedades en general:

Vivimos en un mundo de cambio acelerado y creciente interdependencia, donde el conocimiento y la innovación son importantes conductores del desarrollo. Esto significa que la calidad en educación y aprendizaje están siendo cada vez más determinantes para el bienestar de los individuos, el progreso de los países y la calidad del futuro común de la humanidad. (UNESCO, 2014, p. 9).

Adicionalmente, en el documento *Educational Strategy 2014-2021* señala los retos más importantes a los que los sistemas educativos deberán responder: tendencias demográficas de reproducción y envejecimiento; la pobreza, el hambre y su disminución a través de la educación; paz, seguridad y democracia como requisitos para lograr los objetivos educativos y, a la vez, como una meta de la educación; la información y las tecnologías comunicativas en la transmisión y difusión del conocimiento (y las habilidades que requieren); la relación entre conocimiento, economía y el mercado laboral (abordado más adelante en este capítulo); nuevos hábitos y actitudes a desarrollar en la población para el desarrollo y el consumo sustentable (UNESCO, 2014, pp. 12-16).

Puede verse que para la UNESCO el tema educativo es sumamente relevante y que permea diversos ámbitos de la vida humana. Al ampliar los ámbitos de influencia de la educación se ha expandido el interés por la educación superior y la no formal. Conforme los niveles educativos básicos se han ido cubriendo, la educación superior ha adquirido un lugar en la agenda internacional pues "existe un consenso compartido sobre el valor del acceso a las etapas educativas superiores para el avance en igualdad y desarrollo nacional" (2015, p. 22). Así, las miras se mueven a los niveles superiores, y además se enfatiza la importancia de extender el aprendizaje a otras áreas fuera de las escolares: al trabajo, al desarrollo personal, a la capacitación constante y permanente de los individuos.

De hecho, de los tres ejes u objetivos estratégicos propuestos por la UNESCO para el periodo 2014-2021, el primero de ellos se enfoca a esa tarea: *Apoyo a los Estados Miembro para desarrollar sistemas de educación que contemplen alta calidad y aprendizaje durante toda la vida para todos* (2014, p. 31.). Estos ejes complementan el trabajo que ya había realizado este organismo a través del movimiento de Educación Para Todos, surgido durante la *Conferencia Mundial sobre la Educación*

Para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, que había propuesto: universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, prestar atención prioritaria al aprendizaje, ampliar los medios y el alcance de la educación básica, mejorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación de acciones (2000, p. 75).

Otro organismo internacional de interés es el Grupo Banco Mundial (BM), que pese a no abordar la educación como uno de sus principales objetivos, sí invierte en proyectos que amplíen la cobertura de la educación básica y promuevan la calidad en los servicios educativos como un requisito para mejorar la calidad de vida de las personas (BM, 2014, p. 21). A los ojos de este organismo, el valor que aporta el aprendizaje radica en su utilidad y en la capacidad para adaptar la tecnología a las circunstancias. Específicamente dice respecto a la educación superior (ES) lo siguiente:

Dado que en la era del conocimiento el impacto de la ES radica en su relación con la capacidad de crear, adaptar e internalizar la tecnología, ahora es más importante contar con las capacidades para utilizar el conocimiento de manera práctica. (BM, 2013b, p. 14).

Su postura no responde únicamente al constante cambio y la adaptación, sino al uso de la tecnología como una de las metas (crear, adaptar) y una de las necesidades de aprendizaje (internalizar) esenciales en la vida actual. A diferencia de la UNESCO, que busca la educación continua para habilitarnos en el uso de las nuevas herramientas y contextos, el BM ve a la educación superior como el espacio donde esas herramientas tecnológicas se crean y modifican, haciendo un llamado más bien al uso práctico del conocimiento ahí generado.

En concordancia con ambas posturas, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) relaciona el aprendizaje con la adquisición de competencias que permiten a las personas, al llegar a la adultez, enfrentar y resolver los posibles problemas con los que se encuentren. Como esos problemas pueden ser infinitamente variables no basta con adquirir información, hay que ser competente en su utilización:

[Las competencias son] las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán tales habilidades. (...) Si bien la adquisición de conocimientos específicos es importante en el aprendizaje escolar, la aplicación de esos conocimientos en la vida adulta depende rigurosamente de la adquisición de conceptos y habilidades más amplios (OCDE, 2007, p. 5).

El tema de las competencias es tan relevante para la OCDE que ha desarrollado la prueba estandarizada PISA (Programme for International Student Assessment) con la intención de medir en los jóvenes de entre 15 y 16 años su grado de competencia en lectura, matemáticas y su competencia científica; estos jóvenes son quienes han terminado la educación secundaria y están por entrar a la post-secundaria o al mundo laboral (2007, p. 3-5).

Tenemos entonces que los cambios constantes y los variados contextos en los que nos desenvolvemos hoy han desencadenado un cambio en el rol que se le da a la educación. Se ha pasado de centrarla en torno a la información y el conocimiento para dirigirla hacia habilidades y competencias que sean útiles independientemente del contexto, convirtiendo a la educación en una especie de herramienta de supervivencia social y económica, haciendo del aprendizaje una tarea de todos y para todos, sin importar la edad.

Una segunda consecuencia es la postura de que la educación, al favorecer reacciones adecuadas ante los contextos variados, es una herramienta útil y necesaria para las naciones en términos de productividad, innovación y resolución de problemas. Se le ha atribuido a la educación superior gran parte de esa responsabilidad, como se verá a continuación.

1.2- Educación superior para el progreso

Cuando se considera que los años formativos deben prepararnos para la vida dinámica y de constante cambio, entonces es natural llegar a la conclusión de que esa formación nos debe capacitar para emprender los problemas de la vida laboral adulta en las circunstancias que ésta se presente; dicha vida laboral está enmarcada en un contexto social y económico (nacional y global) con problemas que merman el bienestar y la riqueza. Así pues, la educación debe prepararnos para asumir esos problemas como retos y reaccionar adecuadamente ante ellos, convirtiéndonos en parte de su solución. Al menos esta es la postura que toman los tres organismos internacionales mencionados.

La UNESCO asume como su misión la de "contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información." (UNESCO, 2015) En estas líneas manifiesta de manera sencilla y contundente la enorme responsabilidad que pone sobre los hombros de la educación, una tarea compartida pero inmensa. Las recomendaciones que hace a los distintos países abarcan todos los ámbitos de la formación de los individuos y son demasiadas para abarcarlas aquí, pero en torno a la educación superior la postura claramente refleja la tendencia a verla como necesaria para el desarrollo:

Se observa que la enseñanza después de la educación primaria y básica es crucial para aumentar las competencias necesarias para la vida laboral, y para promover el crecimiento y el desarrollo nacionales. (...) Es una visión que concede prioridad a la calidad de la educación como elemento

fundamental para que los individuos puedan desarrollar vidas productivas y significativas como ciudadanos activos (2015, pp. 20-21)

El desarrollo de competencias gira, aquí, en torno a su aplicación laboral y la realización personal concebida en términos de productividad y el desarrollo social; lo que es más, el concepto de calidad educativa queda estrechamente vinculado con estos términos, de manera tal que una formación alejada del mundo laboral y que no lleve al hombre a ser un ciudadano productivo es una educación de menor calidad.

El Banco Mundial sostiene la misma postura ante la educación superior, afirmando respecto a ella que “una medida fundamental de la calidad de la educación, es su pertinencia, entendida como su potencial para aportar a una mayor productividad y competitividad en el sector productivo” (2013b, p. 14). Esto junto con las afirmaciones previas donde relaciona a la educación superior con la creación, adaptación e internalización de la tecnología, da como resultado una relación directa entre el mercado laboral y la educación, y entre la industria, la tecnología y la educación.

Algunos de los proyectos financiados por el BM en torno a la educación se encaminan a impulsar la productividad y a aumentar la prosperidad social (BM, 2015^a), sin embargo su foco principal no es la cultura o la formación en sí mismos, pues su misión es “promover el desarrollo sostenible en los países asociados otorgándoles financiamiento, difundiendo conocimientos y colaborando con los sectores público y privado” (2015b). El hecho mismo de que promueva y financie proyectos educativos es un testimonio de que los considera parte de ese desarrollo sostenible.

La OCDE, de manera similar, ha establecido su misión en torno al bienestar, siendo ésta “promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo” (OCDE, 2015c). Para lograr este objetivo, realiza estudios, análisis y recomendaciones para los países miembros sobre diversos temas que considera relevantes para su objetivo, uno de los cuales es educación. En este ámbito, la OCDE basa gran parte de sus recomendaciones en los resultados de la prueba PISA, así como en el análisis de las políticas públicas educativas y en estadísticas sobre los actores involucrados, como el contexto socioeconómico de los estudiantes o el tipo de instituciones (privadas o públicas) a las que atienden.

La prueba PISA, ya se dijo, busca medir competencias, y éstas se relacionan con la aplicación útil del conocimiento y las habilidades, y la resolución de problemas. De esta forma la OCDE enfatiza la necesidad de asegurar individuos competentes capaces de desarrollar a la sociedad a través de su propio desarrollo y utilidad. Adicionalmente, al medir las competencias en adultos (en la *Encuesta sobre Competencias de Adultos*) este organismo da importancia al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tanto como parte del contexto como herramienta:

Además de la literacidad y las matemáticas, la Encuesta sobre Competencias de Adultos también midió las habilidades para la resolución de problemas en ambientes ricos en tecnología y estimó la frecuencia del uso de diversas competencias, incluidas las competencias en TIC, en el trabajo y en sus hogares (2014, p. 37).

Aunque el uso de las TIC permite la resolución de problemas en el marco laboral, la OCDE va más allá al decir que los países reconocen que “la tecnología continuará siendo clave para la creación de empleos y han colocado el desarrollo de las competencias en TIC como la política más importante para la recuperación económica” (Ibid, p. 37).

Tenemos entonces una postura en la que la educación en competencias desde la infancia favorecerá el desarrollo de los individuos y los países, sobre todo si se enfatiza el uso de la tecnología como una herramienta para el avance económico. PISA evalúa a los jóvenes que egresan de la educación secundaria; la *Encuesta sobre Competencias de Adultos* evalúa a la población económicamente activa que ya de desenvuelve en el mercado laboral. Puede sobreentenderse entonces que en el paso intermedio está la educación superior, la cual debe fomentar el desarrollo de esas competencias tecnológicas y asegurar aquellas que hagan posible ese bienestar económico y social del mundo (que es la misión de la OCDE).

Las características del contexto cambiante descritas en el apartado 1.1 han generado, agravado o puesto de manifiesto problemas que antes no estaban en la mira de los gobiernos y los sistemas educativos. La necesidad de aprender durante toda la vida y la capacidad para reaccionar y resolver nuevas situaciones en pos del desarrollo y el bienestar personal y colectivo son dos características estrechamente relacionadas entre sí, ambas con un componente importante de formación que trasciende a la escuela tradicional.

Las TIC juegan un papel importante en la comunicación y en la transmisión de información, y son relevantes como herramientas para llevar a cabo ese aprendizaje constante aún fuera de la escuela, para colaborar a distancia con otras personas, resolver en conjunto problemas y como medio de comunicación personal. En cierta medida la cantidad de información que está a nuestro alcance gracias a la globalización y las TIC ha favorecido la transición hacia una educación menos basada en la memorización y más dirigida a la comprensión de conceptos y el desarrollo de habilidades.

Pero para acceder a ese enorme banco de información, para aprender de él y comunicarnos con otros es necesario tener antes cierto grado de habilidad lectora, lo que la OCDE mide en sus evaluaciones bajo el nombre de *literacidad* o de *competencia lectora*. Este organismo define la competencia lectora como: “La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad” (en INEE, 2010, p. 45). Los tipos de mensajes escritos que recibimos y producimos son tan diversos como el contexto cambiante que nos rodea, y ante ellos es

necesario saber leer y comprender lo que dicen. Sin esta habilidad básica el resto de la educación actual difícilmente puede darse.

En síntesis, a nivel internacional la educación superior se enfrenta a la tarea de desarrollar en los individuos las competencias necesarias para enfrentar el campo laboral y ser un elemento de progreso y desarrollo, sabiendo adaptarse al constante cambio a través del aprendizaje continuo y la resolución de problemas. Para alcanzar esto, una de las herramientas (y a la vez entornos) indispensables son las TIC; además, tanto para utilizar las TIC como para aprender durante toda la vida, es necesario tener un adecuado nivel de competencia lectora. Como se verá a continuación, estas posturas y recomendaciones de los organismos internacionales se ven reflejadas en buena medida en el panorama nacional.

1.3- Contexto nacional

El contexto mexicano puede dividirse en dos grandes perspectivas pertinentes a esta investigación: por un lado, las características actuales de la población que está cursando o egresando de la educación superior y que serán próximamente parte del sector productivo y de profesionistas; por otra parte están las políticas públicas encaminadas tanto a ampliar y mejorar la educación terciaria como a desarrollar las habilidades de lectura dentro del área de comunicación.

La primera de esas perspectivas representa en dónde estamos como nación, los logros y necesidades actuales de la población y el sistema educativo. La segunda se compone por los objetivos propuestos para el futuro inmediato, aquellos que determinarán cómo se gasta el presupuesto y a qué acciones debe dársele prioridad nacional, son los objetivos que señalan hacia dónde se quiere llegar.

1.3.1- Educación superior, mercado laboral y lectura en México

Respecto al estado actual de la población en relación con la educación, la OCDE señala en su análisis *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen* que el desempeño de nuestro país en la atención educativa de primaria y secundaria ha mejorado en los últimos años; sin embargo, hay una brecha importante en cuanto a la asistencia y permanencia en el nivel de educación media superior, previo al universitario. Además, enfatiza que la mayor preocupación por el momento respecto a la educación superior está relacionada con el mercado laboral y la inequidad de oportunidades de desarrollo personal relacionado con el grado educativo, situación manifiesta en estadísticas como la siguiente:

En 2010, México fue uno de los pocos países con mayor desempleo entre individuos con educación terciaria (4.8%, igual al promedio de la OCDE) que aquellos con educación

secundaria superior (4.4% comparado con el promedio de la OCDE de 7.3%) o aquellos que no han asistido a la educación secundaria superior (4.0% comparado con el promedio de la OCDE de 12.6%) (OCDE, 2015a, p. 10E).

Estos datos no apuntan a que cursar la educación superior reduzca las posibilidades de empleo, más bien señalan que no necesariamente asegura menor desempleo. Habría que comparar, además, la calidad de vida, las condiciones laborales y el ingreso de quienes sí han conseguido emplearse gracias a sus estudios superiores y quienes cursaron sólo estudios secundarios, pues los porcentajes de desempleo tomados de manera aislada podrían llevar a interpretaciones erróneas. Lo que puede resaltarse de esta estadística de la OCDE es que para este organismo hay una relación directa entre estudios y trabajo, de forma que encuentra en la educación un medio para acceder a más y mejores oportunidades laborales.

Considerando lo anterior, se espera que México promueva una mayor vinculación entre la educación superior y el sector empresarial, a fin de asegurar que se ofrezca una educación útil y enfocada en los intereses de los estudiantes, quienes estarán más motivados para permanecer en este nivel de estudios si perciben una buena perspectiva en el mercado laboral (*Ibid*, 2015a, p. 10). Este aspecto es importante considerando que ahora el nivel de educación media superior es obligatorio, por lo que la cantidad de estudiantes que llegarán al nivel superior probablemente crecerá, y cabe preguntarse qué será de esos graduados cuando salgan a buscar empleo.

Pero ampliar la cobertura de la educación superior y relacionarla con las necesidades de empresas e industria no asegura el éxito de los futuros profesionistas si no se trabaja en la ya mencionada habilidad para aprender por toda la vida, para acceder a información y utilizarla en la resolución de problemas y en la reacción oportuna al contexto dinámico y en cambio permanente. Si las estadísticas laborales son preocupantes, aunadas con los datos sobre comprensión lectora se vuelven alarmantes, pues los jóvenes tienen pocas habilidades para comprender lo que leer, limitando su acceso a la información y sus posibilidades de aprendizaje fuera de la educación básica; al menos de acuerdo a los resultados proporcionados por la OCDE a través del *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes* (PISA: Programme for International Students Assessment).

PISA tiene como finalidad evaluar trianualmente a los estudiantes próximos a terminar la educación obligatoria (15 años de edad), para saber "hasta qué punto han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber" (OCDE, 2015b). Aunque cada prueba se ha centrado en un área temática específica, todas las áreas son evaluadas en sus aspectos básicos en cada emisión; los resultados más recientes para el área específica de lectura son del 2009 (al momento de redactar este documento, 2014), y ya han sido publicados los resultados del 2012 con énfasis en matemáticas.

El ámbito de la lectura en PISA se evalúa en función de la competencia lectora, definida como:

Una amplia variedad de habilidades cognitivas como la decodificación, el conocimiento de las palabras, la gramática y las estructuras y características lingüísticas y textuales, así como el conocimiento del mundo. Además, incluye aspectos de índole metacognitiva (...) La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad. (PISA en INEE, 2010, p. 45)

Comparando los resultados de las dos últimas pruebas, se puede observar que en el área de lectura no ha habido avances. En 2009 México obtuvo una puntuación de 425 (que en su momento representó un avance considerable respecto a los 400 puntos obtenidos en 2006); en 2012 obtuvo 424. Es decir, para los parámetros de esta prueba, no sólo no hubo un avance, de hecho hubo un retroceso de un punto (OCDE, 2010, p. 1, y 2013a, p. 2). Estos resultados nos colocan en el nivel de lectura 2 de 6 por más de seis años (*Nivel 2: Realizar inferencias de bajo nivel así como comparaciones de un elemento. Relacionar y comparar información con sus experiencias y actitudes*).

En realidad, 21.2% de los estudiantes evaluados en 2009 se encontró en el nivel 3; 33% en el nivel 2; 25.5% estuvo en el 1a y 11.4% en el 1b. Unos pocos en los niveles 4 y 5, ninguno en el nivel 6 (el más alto). Esto quiere decir que 58.5% de los jóvenes evaluados en PISA 2009 alcanzan sólo los niveles más básicos de lectura, pudiendo sólo encontrar información explícita en el texto, con muy poca capacidad de interpretación e inferencia; los resultados de 2012 son prácticamente iguales.

A menos que algo radical suceda en los tres años de educación media, podemos suponer que los aspirantes a universidad llegan con habilidades rudimentarias en lectura, y no están preparados para manejar textos académicos ni para procesar la información especializada que requerirán durante su formación profesional y, posteriormente, de aprendizaje continuo autodidacta señalado internacionalmente como indispensable para el éxito y desarrollo individual y del país.

1.3.2- Políticas nacionales

Respecto a las políticas públicas mexicanas encargadas de dar dirección a las acciones nacionales, estatales y regionales, el documento más relevante de cada sexenio es el Plan Nacional de Desarrollo (PND), el cual marca las prioridades a atender en ese periodo. De este documento se desprenden los Planes Estatales de Desarrollo, los Programas sectoriales y otros planes y programas más que buscan hacer realidad el PND a través de indicadores y acciones concretas.

En el caso del plan 2013-2018, es en el *Eje 3: Educación con calidad* donde se abordan las necesidades y objetivos educativos. A grandes rasgos el enfoque asumido para la educación del país

está alineado a lo que los diferentes organismos internacionales proponen, y es evidente que se plantea una educación subordinada a las necesidades laborales y tecnológicas que ya se mencionaron en, por ejemplo, las recomendaciones de la UNESCO. Así, en la introducción a este eje, se plantea:

Las habilidades que se requieren para tener éxito en el mercado laboral han cambiado. La abundancia de información de fácil acceso que existe hoy en día, en parte gracias al Internet, requiere que los ciudadanos estén en condiciones de manejar e interpretar esa información. (PND, 2013, p. 60).

En todo el Eje 3 no se hace referencia directa a la lectura; de hecho, la cita anterior es la única mención directa a la habilidad de manejo e interpretación de información. No hay indicaciones de cómo se pretende desarrollar tal habilidad ni de su importancia para las metas de investigación y calidad educativa. Podría pensarse que quizá la lectura está incluida dentro de la meta de ampliar el acceso a la cultura, pero el PND sólo contempla "contar con la infraestructura adecuada y preservar el patrimonio cultural del país" (p. 68). Es decir, la cultura vista como el patrimonio tangible, probablemente aquél más favorable para el turismo.

En realidad, el desarrollo del área de la lengua no está explicitado, pero es relevante porque el indicador VII.3.1, uno de los dos para medir el cumplimiento del Eje 3, es el de *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE) (p. 166). Esta evaluación se aterriza en la aplicación de la prueba ENLACE (ahora PLANEA: Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes), en la cual está contemplada el área del lenguaje. Por otra parte, es necesario revisar el Programa Sectorial de Educación para comprender cómo se llevará a cabo lo propuesto en el PND.

Es en el Programa Sectorial de Educación (PSE), desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) donde en realidad se concreta la propuesta a seguir para materializar esos objetivos nacionales, y habla específicamente sobre la lectura y la cultura en el *Objetivo 5: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral* (PSE, 2013, p. 63). Dentro de dicho objetivo, encontramos diversas estrategias, cada una con líneas de acción particulares. Para la presente investigación es pertinente considerar la primera estrategia, con dos de sus líneas de acción (Ibid, p. 64):

5.1 Fomentar la educación artística y cultural y crear mayores oportunidades de acceso a la cultura, especialmente para el sector educativo.

Líneas de acción:

- 5.1.3. Fomentar la lectura como habilidad básica en la superación de la desigualdad.
- 5.1.4. Fortalecer la educación media superior y la educación superior en materia artística cultural.

El punto 5.1.3 atañe directamente al desarrollo de esta investigación, y concuerda con las propuestas de los organismos internacionales que vinculan la educación con las oportunidades laborales y, por lo tanto, mayores ingresos y mejor calidad de vida. Además, la lectura, desde la perspectiva cultural, no funge como mera herramienta de adquisición de conocimientos, es una llave para el acceso a ámbitos artísticos y culturales que conforman un elemento más en lo que el mismo Objetivo 5 denomina “educación integral” (PSE, 2013, p. 63). Como soporte, el punto 5.1.4 habla de la educación artística en el nivel superior, lo cual puede relacionarse con la literatura y con el desarrollo de actividades culturales, que pueden ser vinculados a la promoción del hábito de lectura.

En conclusión, el foco educativo del país está aún en cubrir las necesidades de los niveles básicos y no hay políticas encaminadas a mejorar la educación superior (que no es obligación del Estado) o a vincularla con el mercado laboral. En cuanto a la lectura, se considera lo suficientemente relevante para ser parte importante de las evaluaciones nacionales, pero hay pocas acciones concretas para la mejora de la lectura de comprensión. Si se busca que los jóvenes universitarios tengan un buen nivel de lectura, la tarea de desarrollarla recae en las instituciones de educación superior, en los gremios profesionales y en los individuos mismos (no en las decisiones gubernamentales, por ahora).

1.4- Puebla

Cada estado debe proponer un Plan Estatal de Desarrollo (PED) que refleje y adapte los objetivos nacionales del PND. En el caso de Puebla, hay una versión actualizada del plan que propone cuatro ejes fundamentales: 1) más empleo y mayor inversión, 2) igualdad de oportunidades para todos, 3) gobierno honesto y al servicio de la gente, 4) política interna, seguridad y justicia (PED, 2014, p. 26).

Es en el segundo eje (igualdad de oportunidades para todos) donde se aborda el tema educativo, específicamente en el punto 2.3 *Educar para transformar el futuro de Puebla*, que contempla cuatro objetivos más específicos (Ibid, p. 52):

1. Desarrollar las competencias de las y los niños, jóvenes y adultos mediante una educación pertinente, incluyente, equitativa y de calidad.
2. Promover la cultura de la salud mediante el impulso de la activación física y el deporte en las y los poblanos.
3. Impulsar programas de liderazgo, actividad emprendedora y participación ciudadana en las y los jóvenes poblanos.
4. Fomentar el desarrollo de la ciencia, la tecnología, las humanidades y la innovación.

Estos objetivos son muy generales, y gran parte de sus posibilidades se pierde cuando se

especifican los indicadores concretos con los que se miden. Por ejemplo, en el objetivo 1 se habla de desarrollar las competencias en jóvenes y adultos, pero los indicadores que podrían relacionarse con ese objetivo son sólo el de Eficiencia terminal en la educación secundaria y el de Analfabetismo (asumiendo que se incluyan campañas de alfabetización de adultos). No hay en los indicadores nada que refleje la promoción del emprendedurismo o el desarrollo de ciencia, tecnología, humanidades o innovación.

Por lo tanto, el gobierno estatal reconoce la necesidad de mejorar la relación de los individuos con el mercado laboral, con diversas áreas del conocimiento humano y de ayudarles a desarrollar sus competencias, pero por ahora no contempla en sus acciones indicadores con los cuales medir y fomentar esos aspectos desde las políticas y los programas públicos.

Se ha puesto gran énfasis a nivel nacional en la evaluación de las competencias de los estudiantes, y sin embargo el PED no aborda el tema, aun cuando Puebla requiere hacerlo para mejorar los resultados obtenidos en ENLACE. Esta prueba se aplicó en educación Media Superior desde el 2008. Estuvo vigente hasta el 2014 y ahora sustituida por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Esta evaluación buscaba diagnosticar los niveles de los estudiantes de tercer año en las áreas de comunicación (comprensión lectora) y matemáticas, además de una disciplina más, variable cada año.

Las diferentes áreas son divididas en cuatro niveles de dominio: deficiente, elemental, bueno y excelente. El área de comunicación considera los procesos de extracción, interpretación y reflexión, en el tratamiento de cuatro tipos de texto: argumentativo, narrativo, expositivo y apelativo (SEP, 2015).

Si se comparan las estadísticas de Puebla desde el 2008 hasta el 2014 en el área de comunicación puede observarse que no ha habido progresos significativos, de hecho ha habido retroceso. El porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel de insuficiencia ha fluctuado entre 8.2 (2008) y 14.5 (2009), presentando para el 2014 un promedio de 12.0, mayor al 10.8 obtenido en 2013. En el nivel de Excelente, en cambio, Puebla tuvo en 2014 su desempeño más deficiente, arrojando un promedio de 5.2, el más bajo de todas las emisiones de esta prueba (SEP, 2014, p. 1).

Las causas seguramente son variadas y muy complejas, no medibles en un solo indicador; el hecho es que un bajo nivel de comprensión lectora en un Estado que ofrece como uno de sus servicios el educativo, habla de una carencia importante en el proceso de enseñar y aprender. Cabe cuestionarse cómo afecta ese bajo desempeño lector al desempeño escolar general, y cómo afecta esto a su ingreso y permanencia en la educación superior y en la vida profesional posterior.

Finalmente cabe decir que las problemáticas y políticas estatales, al no abarcar aspectos de la educación superior, de la formación de profesionistas o de desarrollo de la lectura, han dejado en manos de las escuelas y universidades la tarea de promover estos objetivos. En ese contexto se enmarca la universidad donde se realizó la intervención para esta investigación.

1.5- Universidad Unilider

La Universidad Unilider es una institución con una estructura organizacional pequeña, un solo edificio y un solo grupo por cuatrimestre y licenciatura, esto proporciona la ventaja de tener grupos reducidos donde la enseñanza puede ser más personalizada, pero con la desventaja de no contar con el espacio o los recursos necesarios para instaurar programas de desarrollo de habilidades lectoras o de otra índole que favorecerían un desarrollo más integral de los futuros profesionistas que asisten a ella.

Esta institución ofrece seis licenciaturas y una maestría (a 2015). Dentro de los primeros, se encuentra la Licenciatura en Pedagogía, donde se realiza esta investigación. Actualmente la Unilider no cuenta con un plan de desarrollo, aunque sí posee misión, visión y valores a promover:

- *Misión:* Brindar educación integral de calidad, para la formación de profesionistas emprendedores, competentes y líderes en su área de conocimiento, que favorezcan el desarrollo socioeconómico de la región.
- *Visión:* En UNILIDER estamos comprometidos a proporcionar Servicios Educativos de calidad a nivel superior, buscando satisfacer a nuestros alumnos y partes interesadas, cumpliendo con los requerimientos legales aplicables dentro de un proceso de mejora continua.
- *Valores:* Trabajo en equipo, innovación, enfoque al cliente, profesionalismo, equidad, y enfoque humanista.

La Licenciatura en Pedagogía recibe, en sus programas escolarizados, grupos de alrededor de 20 estudiantes, y la convocatoria es anual. Para pedagogía los objetivos y perfiles de ingreso y egreso están definidos de la siguiente manera:

- *Objetivo:* Formar profesionales comprometidos con el desarrollo de la cultura y la sociedad en el momento histórico en que vivimos del cual se necesitan especialistas en todas las ramas de la educación con competencias suficientes para enfrentar el reto de una pedagogía contemporánea.
- *Campo de trabajo:* El egresado pondrá en marcha estrategias didácticas desarrolladoras que sean de utilidad para la apropiación de los conocimientos de los alumnos en cualquier nivel educativo y en cualquier contexto social. Son los encargados de dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.
- *Características del aspirante:* Actitud de servicio, positivismo, habilidad de investigación, y actitud de capacitación constante.

Hasta la fecha (2015) la universidad no ha realizado un estudio sobre el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de esta licenciatura, ni existen programas institucionales que promuevan o asesoren la lectura o la redacción. La licenciatura en Pedagogía cuenta con una asignatura llamada Redacción, con duración de un cuatrimestre; ésta es la única asignatura que podría relacionarse con el campo de la lengua, y no está enfocada a la comprensión lectora, sino al conocimiento de las reglas ortográficas y su aplicación, así como a la redacción de textos variados, desde informes hasta artículos y narraciones. Quizá la asignatura de Investigación Documental promueva, por su naturaleza, el acercamiento de los estudiantes a los textos especializados de su futuro campo profesional de una manera sistemática y promoviendo deliberadamente la comprensión sobre cómo abordarlos.

Es valioso que establezca dentro de las características de los aspirantes la actitud de capacitación constante, pues es necesaria para desenvolverse lo mejor posible en las circunstancias cambiantes sobre las que advierten los organismos internacionales. Queda por plantear acciones concretas que preparen a los estudiantes para ello, que desarrollen en esos futuros profesionistas la capacidad de comprender y producir los textos que requiere su profesión, así como la habilidad de aprender constantemente y de utilizar la información mundial disponible a través de las TIC.

Conclusiones del capítulo

A los ojos de los organismos internacionales el campo laboral que enfrentan hoy los profesionistas está caracterizado por las reestructuraciones y cambios constantes, por la tecnología como herramienta de trabajo y las TIC como medio de comunicación, transmisión y adquisición de conocimiento. En un ambiente así, las personas requieren actualización constante y, más aún, la capacidad de asumir con naturaleza los cambios y adaptarse exitosamente a ellos, sabiendo aplicar el conocimiento adquirido a diversos contextos y problemas.

Por otra parte, se ha puesto sobre la educación superior la responsabilidad del desarrollo y el progreso de las naciones, y por ende del mundo globalizado, a través de la innovación y la capacitación adecuada al mercado laboral. Se propone a las universidades como los espacios donde se encuentran el pensamiento humano con la realidad de las necesidades sociales y económicas, donde crecen individuos que ven con satisfacción traer mejoras al mundo, entendiendo su desarrollo personal en contacto con el de los grupos a los que pertenece.

En el terreno de las políticas nacional y estatal, sin negar esas observaciones internacionales, las prioridades educativas están más encaminadas a la cobertura y evaluación de la educación básica, con pocas menciones de la formación de adultos o del fomento a la colaboración entre la labor profesional en el mercado laboral real y la labor académica en las universidades.

Esto implica que está en manos de las instituciones de educación superior asegurar a sus estudiantes una preparación adecuada que les permita insertarse profesionalmente en la sociedad y navegar con cierta competencia las interminables fluctuaciones técnicas y económicas durante el resto

de su vida. Ya no basta la transmisión de conocimientos especializados y técnicos, pues éstos se vuelven obsoletos con cierta frecuencia; no basta tener información, se espera que sepan interpretarla, renovarla y hacerla útil.

Para que esos futuros profesionistas puedan realizar esas tareas es necesario asegurar, antes que nada, que pueden acceder a la información, pues la requieren tanto para resolver problemas como para aprender durante toda su vida. La lectura es una herramienta indispensable hoy, una herramienta de aprendizaje y de actualización, y está en el centro de la comunicación escrita prominente en las TIC. Y al hablar de lectura se requiere hablar de comprensión, pues una de las advertencias vistas en el panorama internacional es que no se requieren datos, sino la comprensión de conceptos que puedan, eventualmente, trasladarse a otras circunstancias y ámbitos.

Es aquí donde tienen cabida todos los estudios y esfuerzos por mejorar la lectura de comprensión como medio de aprendizaje y acceso a culturas escritas, enseñar a los jóvenes universitarios a leer y escribir los textos específicos de sus áreas profesionales. Enseñar a leer en la universidad no como lo hemos hecho durante la educación básica, sino desde una perspectiva más realista de los textos que enfrentarán y producirán, para integrarlos de manera más adecuada a sus futuras vidas laborales, las que prevemos hoy y las que aún no podemos imaginar.

Capítulo 2: Marco teórico

Abordar la lectura como objeto de estudio implica que definamos nuestra postura respecto a tres aspectos concretos: qué entendemos por leer y qué actores están involucrados en la lectura; qué niveles de profundidad (comprensión) pueden alcanzarse a través de la lectura; y finalmente cómo leer en cada uno de esos niveles, cómo alcanzar los más profundos.

Existen una gran cantidad de posturas teóricas sobre esos elementos, y la visión de lo que la lectura implica ha ido cambiando con el tiempo para adquirir creciente complejidad. A fin de realizar una intervención que tenga coherencia interna se requiere definir desde qué ángulo y hasta qué límite se estudiará la lectura, sus alcances y estrategias. Es por ello que se presenta a continuación el marco teórico sobre el que se sustentó este trabajo de investigación.

Cabe aclarar que, de entre las diversas teorías, se ha decidido utilizar y profundizar en aquellas que se consideraron más adecuadas para el trabajo en aulas con estudiantes de educación superior, teniendo en mente los alcances planteados al inicio y las características descritas en el marco contextual. Esto no significa que estas teorías son las mejores, sólo las más apropiadas aún si para otras investigaciones en otros contextos y circunstancias no lo sean.

2.1- Qué entendemos por leer

Hoy en día la lectura es reconocida como medio de acceso tanto al conocimiento y el aprendizaje como a espacios culturales y sociales relevantes. Ya sea que hablemos de los medios educativos y académicos, como de ámbitos informales de comunicación a través de herramientas tecnológicas actuales, la lectura (junto con la escritura) es imprescindible. El hecho de saber o no leer y escribir es un factor importante en las oportunidades laborales, escolares y de aprendizaje autodidacta. Por esta razón que la alfabetización (y más precisamente el analfabetismo) ha estado en los proyectos educativos nacionales desde la época de la colonia y difícilmente alguien argumentará en su contra.

Ahora bien, aunque se ha prestado gran importancia a la investigación y enseñanza de la lectura, esto se ha hecho desde una perspectiva lineal de la misma. Hasta hace unas décadas, la lectura era vista casi exclusivamente como un proceso de decodificación, dejando desatendido el aspecto de la comprensión, como producto de un sujeto activo y su contexto. Fue hasta los años setenta cuando los

investigadores expresan la necesidad de redefinir el concepto de lectura. En esa época surge un nuevo tipo de estudios al respecto, uno que comienza a considerar los aspectos culturales y sociales de la alfabetización y la lectura, así como las implicaciones psicológicas de aquellos elementos en el sujeto lector (Martos y Vivas 2010).

Las teorías sobre la lectura y la relación de los diferentes elementos involucrados en la comprensión han ido evolucionando con el tiempo, adquiriendo dimensiones cada vez más amplias, trascendiendo desde un modelo simple entre lector y texto hasta uno más complejo que involucra al autor, los contextos, las motivaciones y a las sociedades.

Hay más de una clasificación para abordar estas teorías; se presentan a continuación dos de ellas: teorías de reproducción, transferencia y construcción, propuestas por Gregory Schraw y Roger Bruning (1996); y la propuesta de Florencia Bernhardt que abarca cuatro categorías: de transferencia, interactivas, transaccionales, como proceso constructivo-social; por razones que se expondrán en los apartados correspondientes, la clasificación de Schraw y Bruning ha sido acomodada dentro de la de Bernhardt.

2.1.1- La lectura como decodificación: transferencia, transmisión y traducción.

Las teorías de *transferencia* están basadas en una mirada lineal de la lectura, en la que el lector sólo necesita decodificar para acceder a la información de texto. Para estas teorías, el significado es “el resultado de un proceso mediante el cual el receptor extrae del texto o accede a un solo significado” (Bernhardt, 2008, p.14.). Aún hoy en día este modelo predomina en algunos ámbitos educativos, donde enseñar a leer significa enseñar a decodificar.

Algunos autores mencionan la importancia que tuvieron durante muchos años los métodos fónicos para el aprendizaje de la lectura, que exigían al lector inicialmente aprender palabras enteras o partes de palabras para luego sintetizarlas como un todo y memorizar combinaciones silábicas o las palabras mismas.

El modelo enfatiza la lectura letra a letra, sílaba a sílaba y no se considera, o se posterga, la integración y elaboración semántica de los significados textuales, por eso es un modelo conocido como lineal (Bernhardt, 2008, p. 14).

Para Schraw y Bruning este tipo de lectura surge de una teoría que denominaron de *transmisión*. Posee las características ya mencionadas, con la diferencia de que le dan un rol más relevante al autor, pues el significado es transmitido del autor al lector, a través de la decodificación que éste realiza. Así, el lector es visto como “un receptor pasivo, cuyo objetivo primordial es extraer el significado intencional del autor, más que como un creador activo de significado” (1996, p.293).

Por su parte, la teoría de *traducción* plantea que el significado reside en el texto, y el lector debe acceder a él “independientemente del significado pensado por el autor o de la habilidad del lector para construir interpretaciones alternativas” (p. 293). Esta teoría es comparable a la concepción de que leer es decodificar.

Dentro de los modelos lineales podría enmarcarse la propuesta de los seis niveles de lectura de Miguel de Zubiría (1995) que se analizará más adelante en el apartado 2.2.1. Zubiría sostiene una visión de la lectura que va desde la decodificación básica de las letras hasta la decodificación que implica hacer relaciones con elementos metatextuales, siempre en un modo ascendente (de lo simple a lo complejo). Aunque en su último nivel, el metatextual, involucra elementos como el autor o el contexto, en realidad lo hace bajo el entendido de que la decodificación (comprensión) ya se llevó a cabo en los niveles previos, por eso no puede considerársele una propuesta interactiva o sociocultural.

2.1.2- Leer como construir: interacción y transacción.

Por cuestiones de clasificación, Bernhardt (2008) separa a la teoría interactiva de la transaccional, pero aclara que esta última en realidad es una perspectiva ampliada de la interactiva. Lo que caracteriza a ambas teorías es que ahora el lector recibe el papel relevante como ente que activamente busca el significado en el texto. Aquí entran en juego los conocimientos y experiencias previas del lector (p.15), que le permitirán acercarse con mayor o menor éxito a la lectura.

La teoría *interactiva* hace énfasis en las estructuras textuales que permitirán al lector crear hipótesis y que facilitarán la correcta interpretación del texto (p.16), mientras que la teoría *transaccional* enfatiza la experiencia de la lectura, que supera al significado del texto por sí mismo:

Las llamadas teorías transaccionales plantean una ampliación en cuanto a las bases de las teorías interactivas con respecto a la diferencia acerca del significado; específicamente el planteo es que el significado se crea o construye por parte del lector y es superador del significado del texto debido a que esa construcción es mayor que la suma de las partes. Por ende, estas teorías ubican el texto en relación plena con un modelo de lector activo, no generalizado o genérico sino particular, individual, único e irrepetible que también pone en juego su emotividad en el acto de la lectura, la interpretación y la escritura. (Bernhardt, 2008, p.17)

En este espacio teórico podemos ubicar a las teorías que Gregory Schraw y Roger Bruning también denominaron de *transacción* (1996), y que afirman que el lector interpreta el texto, en un proceso subjetivo en el que el significado “es construido por el lector según sus metas y propósitos personales dentro de un contexto particular” (p. 293).

Es importante enfatizar que, si bien ambas propuestas utilizan el término “transaccional”, tienen matices diferentes. Para Bernhardt este proceso de lectura es mucho más subjetivo y personal pues es más emotivo, mientras que para Schraw y Bruning el énfasis está en las aportaciones de conocimientos y motivaciones, más que de sentimientos o percepciones estéticas.

2.1.3. Leer como interpretar e interactuar: teorías constructivista y sociocultural

Estas teorías dan gran importancia a lo que sucede fuera del texto. En ellas el lector es activo y construye el significado basado en su contexto tanto como en sus conocimientos y experiencias; además, se da importancia a la interacción del lector con otros miembros de la cultura, pues la construcción del significado se ve influida por ella (Bernhardt, 2008, p. 20).

El conocimiento se construye por medio de las interacciones de los individuos en la sociedad. Toda forma de pensamiento es social. El aprendizaje y, por ende, la comprensión, es una internalización de la interacción social que se da entre individuos primero y luego en un individuo (Bernhardt, 2008, p. 20)

La clasificación de Schraw y Bruning carece de un apartado para estas teorías, pues su definición de las teorías transaccionales no presta atención al aspecto cultural y social, aún si el lector tiene un rol activo en ellas. Cabe la aclaración de que su clasificación fue realizada en base a estudios sobre los modelos implícitos que los propios lectores tienen de la lectura (epistemologías), por lo que hubiera requerido lectores ampliamente conscientes y reflexivos para que surgiera un modelo que diera cuenta de los factores culturales y sociales presentes en la construcción de significados compartidos y su influencia en los significados individuales, todo ello comunicado por el propio lector.

A continuación se abordan tres propuestas sobre la lectura ubicadas dentro de las teorías constructivistas y socioculturales. La perspectiva de Ken Goodman analiza con amplitud la relación de los textos (y por tanto la lectura) con su función en la sociedad. Paula Carlino, de modo más específico, hace referencia a cómo los textos utilizados por las distintas áreas disciplinares tienen características propias, por lo que es importante alfabetizar a los estudiantes para que puedan comprenderlos y producirlos (*alfabetización académica*). Daniel Cassany presenta el concepto de *literacidad* como un término que va mucho más allá de la alfabetización y que implica conocimientos culturales y sociales avanzados para la lectura realmente comprensiva y crítica.

2.1.3.a- Ken Goodman

Ken (Keneth) Goodman es uno de los principales representantes de la corriente sociolingüística de la lectura, su postura además adopta elementos psicolingüísticos en el desarrollo y desempeño de la

lectura. Propuso una perspectiva del lenguaje escrito como paralelo al lenguaje oral, como un sistema de comunicación por derecho propio, aunque muy similar en su adquisición que el oral; como tal, es de gran relevancia para Goodman que la lectura sea estudiada en situaciones reales y con textos reales, prestando especial atención a los procesos que lleva a cabo el lector.

Como actividad, la lectura es un *proceso constructivo* en el que tanto el autor como el lector aportan significado; el primero al construir un texto que pueda ser interpretado, y el segundo al darle significado: "el sentido que se le da a un texto depende del sentido que el lector aporte a él" (Goodman, 2006. p.p. 18-19). Por esta característica, rechaza los estudios basados en procesamiento de textos en contextos reducidos, en vez de usar lo que denomina textos reales, es decir, textos enmarcados en el contexto para el que fueron creados por la sociedad.

Durante los estudios que realizó en una escuela primaria, cuyos resultados publicó en 1965, Goodman descubrió que a través de los errores (*desaciertos*) podía aprender mucho sobre la manera en que los niños intentaban dar significado a los textos; más que incompetencia demostraban el nivel de competencia que tenían los alumnos para combinar las señales del texto con sus conocimientos previos sobre el funcionamiento del lenguaje (Ibid. p.p. 23-24). Estos descubrimientos sustentaron la hipótesis de que la lectura implica procesos psicolingüísticos, que ya había advertido Chomsky. Goodman transformó "el *procesamiento provisional de información* de Chomsky en *adivinación psicolingüística* (p.p. 25-27).

Esos procesos psicolingüísticos son para él los mismos siempre, sin importar de qué tipo de lenguaje escrito se trate. La manera de procesar es la misma, aún si hay diversidad de idiomas. Además, están determinados en cierta forma por los procesos de escritura, pues el formato del texto y la función que debe cumplir le dan una forma determinada a la que el lector se enfrentará:

Obviamente, será necesario tener en cuenta el proceso de escritura así como la naturaleza del texto escrito, ya que los lectores negocian con los textos creados por los escritores. Adicionalmente, debido a que la lectura es un proceso del lenguaje, debe prestarse atención a la naturaleza del mismo, así como a las relaciones entre el lenguaje oral y escrito. (p. 31)

En esa misma obra, cuando habla del lenguaje escrito en el capítulo dos, afirmará que tanto el lenguaje oral como el escrito surgen para cumplir demandas sociales; así pues si una cultura no ha desarrollado la escritura es porque no han estado en una situación en que necesiten comunicarse más allá de lo inmediato, de haber sido así, ésta hubiera surgido. Lo que no especifica es cómo, si la escritura se ha desarrollado tan naturalmente, no es tan natural su adquisición y se requiere enseñanza específica y sostenida para ello.

2.1.3.b- Paula Carlino

Dentro de las teorías socioculturales de la lectura, la propuesta de la alfabetización académica hace hincapié en cómo las diferentes profesiones constituyen ámbitos sociales y culturales específicos que generan sus propias herramientas y modos de comunicación, esto implica que si se quieren leer sus textos y comprenderlos, hay que aprender primero lo básico de dichas culturas especializadas.

La alfabetización académica es un concepto relativamente nuevo, planteado para contraponerse a las concepciones más tradicionales que consideran que la lectura y la escritura son habilidades adquiridas en los primeros niveles de estudio como herramientas meramente comunicativas. Paula Carlino, investigadora argentina que ha impulsado esta propuesta educativa desde hace más de una década, la define así:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al 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 (Carlino, 2013, p. 370).

Es importante señalar que la alfabetización académica considera a la lectura y la escritura como un fin en sí mismas, no sólo como herramientas a disposición de las diferentes disciplinas. El tipo de alfabetización considerada aquí no es aquella que se alcanza en la educación primaria, sino “un dilatado proceso de aculturación, con varios niveles de logro” (Carlino, 2002, p. 1). Se habla de aculturación pues cada disciplina genera sus propios códigos especializados y prácticas de escritura (y por lo tanto estrategias lectoras) que el estudiante debe aprender; es una cultura a la que, como futuro profesionista, debiera integrarse exitosamente. Se habla de un proceso con varios niveles de logro porque dicha cultura no puede adquirirse en un solo curso introductorio o con unas cuantas prácticas aisladas, por el contrario, debe ser aprendida a lo largo de todos los estudios superiores y durante la vida laboral.

Aunque el tema del correcto uso de la escritura y la lectura no es nuevo, el término de alfabetización académica tiene pocas décadas de existencia, siendo los años setenta y ochenta cuando las discusiones en torno a este tema comenzaron a plantearse. Según Carlino (2013, p. 356) “en el mundo hispanohablante el campo de estudios y experiencias educativas que se reconocen con ese nombre se han constituido en apenas una década”. Esto explica claramente por qué en México el concepto está poco difundido y hay escasos programas institucionales para ponerlo en práctica, como sí lo hay en países como Estados Unidos y Canadá.

Sin embargo, aun siendo un concepto reciente, ya ha sufrido por lo menos un cambio importante: originalmente se planteó como una propuesta hacia la reflexión, que llevara a considerar que el aprendizaje de la lectura y la escritura, por parte de los estudiantes, también era necesario durante sus estudios universitarios; hoy el enfoque se ha movido hacia el ámbito docente e institucional:

La redefinición del concepto planteada en este trabajo obedece a varias razones. Por un lado, explicita la labor de profesores e instituciones educativas, y evita dar a entender que alfabetizarse académicamente es un asunto que concierne sólo a los alumnos. Asimismo, advierte sobre la imposibilidad de lograr alfabetizar en un único curso o a través de ejercicios que parcelan y disuelven las prácticas de lectura y escritura (Carlino, 2013, p. 372).

Hoy, el enfoque plantea una reforma del sistema educativo: capacitación docente que permita incorporar la redacción y la lectura dentro de las actividades curriculares de las materias, en vez de crear cursos independientes; implica también participación activa de las universidades, considerándolas como instituciones capaces de crear los espacios para esa capacitación y aplicación de las nuevas prácticas de enseñanza.

Al hablar de alfabetización académica hablamos de un cambio de mentalidad por parte de profesores y universidades; hasta ahora, la postura generalizada ante los problemas de lectura y redacción de los estudiantes es la de culpar a los niveles educativos anteriores por su pobre desempeño docente, o culpar a los alumnos por falta de interés. Sin embargo, pocos profesores son conscientes de que los textos que presentan y piden a sus alumnos son un código especializado que difiere mucho de los usados en bachillerato. Por su parte, pocas universidades mexicanas se plantean el desarrollo de programas o metodologías específicas para asegurar que sus estudiantes estén alfabetizados académicamente, más allá de cursos introductorios de redacción:

Se considera que los estudiantes aprenden a leer y escribir en la educación obligatoria: en primaria se aprenden los rudimentos o las bases y en secundaria se consolidan¹. Además, puesto que solo llegan a la educación superior los estudiantes con mejor preparación, se puede asumir que todos saben leer y escribir de modo aceptable y que la universidad puede empezar a construir aprendizaje a partir de estas bases, sin tener que preocuparse por estas destrezas. (Cassany, Morales, & Fabra, 2008, p. 3).

¹En Argentina los estudios secundarios corresponden a lo que en México son secundaria y bachillerato.

Para esta investigación se adoptará específicamente el énfasis en el uso de textos académicos para la práctica y mejoramiento de la lectura de comprensión. Esto parece apropiado y pertinente pues el estudio se llevará a cabo con estudiantes de nivel universitario que están accediendo a un campo profesional específico.

2.1.3.c- Daniel Cassany

Daniel Cassany, partidario de la teoría sociocultural, ha mostrado gran interés en cómo la lectura y escritura de textos son influidas por aspectos sociales y culturales de cada época. Sus estudios, fieles a esta perspectiva, han abarcado elementos tan actuales como los cambios que las nuevas tecnologías han traído a la manera en que leemos y comprendemos. Para él, los significados pueden incluso estar fuera del texto mismo, como sucede con mensajes destinados a la manipulación, y no puede entenderse la lectura como un proceso aislado de la cultura:

Los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos. (...) La comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica: basta con decir una pequeña parte de lo que queremos comunicar para que el interlocutor comprenda todo; con producir unas pocas palabras -bien elegidas- podemos conseguir que el lector lo infiera todo (Cassany, 2006, p. 28)

La postura que adopta este autor no es contraria a las anteriores, reconoce que las palabras y la mente del lector aporten elementos importantes a la construcción del significado, sin embargo, señala la importancia de aspectos externos al texto, señalando tres puntos cruciales (2006, pp. 32-33):

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social (...).
2. El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (...). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.
3. Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares (...).

Comprendiendo que Cassany es representante de la corriente sociocultural, puede entenderse su propuesta de lectura de/entre/tras las líneas (2006, pp. 52-54). Para él, *leer las líneas* es comprender lo que dice el texto literalmente, lo que la suma de sus palabras comunica; leer *entre líneas* es realizar inferencias, suposiciones, acceder a aquello que se deduce pero no es explícito; finalmente, leer *tras las*

líneas es poder ver la ideología, los puntos de vista, intenciones y argumentaciones del autor que no están expresadas explícitamente ni sugeridas para inferirse, son los contenidos “escondidos”. A la habilidad de acceder conscientemente a todos estos niveles, Cassany llamará *literacidad*.

El concepto de *literacidad* es complejo, pues implica ser capaz de reconocer intenciones, de relacionar elementos culturales con elementos textuales y de identificar las funciones sociales de los diferentes tipos de textos. La literacidad es un hecho y a la vez un ideal, da cuenta de la gran cantidad de variables existentes en la construcción de textos y significados, pero a la vez exige del lector habilidades de pensamiento muy complejas y un caudal de conocimiento político, social y cultural al que pocos pueden acceder. Es un concepto útil para desarrollar el pensamiento crítico, profundo e informado, sin embargo es tan amplio que puede ser difícil de llevar a las aulas si lo que se intenta es dotar a los estudiantes de herramientas prácticas que les ayuden en sus tareas académicas y en comprender los conceptos y estilos de comunicación de sus áreas especializadas.

2.2- Niveles de lectura

Independientemente de la perspectiva teórica sobre la lectura, todas las propuestas dan por sentado que la comprensión no es una meta fija, no es un estado al que se llega sino un espectro por el que se transita. Aún las propuestas lineales asumen que el lector va adquiriendo mayor profundidad en la comprensión conforme va mejorando su habilidad para la decodificación de diferentes elementos progresivos. Esta posibilidad de transición o profundización ha generado varias clasificaciones de los niveles de comprensión/lectura, en un intento por definir las características de los estados más representativos del espectro.

Se presentan aquí dos propuestas: la de Miguel de Zubiría, centrada en la decodificación, y la de Donna Kabalen y Margarita de Sánchez, cuyo énfasis está en los procesos cognitivos del lector. Además de éstas, hay otras propuestas interesantes, como la de Cassany (2006), que por su complejidad y amplitud es complicado llevar a la práctica, pues el nivel más alto (leer tras las líneas) implica un conocimiento profundo de la sociedad y las intenciones ocultas en la comunicación humana; por esta razón no se ha incluido en este trabajo.

2.2.1.- Miguel de Zubiría: seis niveles de decodificación

En su *Teoría de las seis lecturas* (1995), Miguel de Zubiría afirma que la comprensión es en realidad un conjunto de niveles de decodificación, es decir, una labor de recuperación del significado que está, de alguna manera, guardado o cifrado (codificado) en el texto. Estos niveles se suceden de manera ascendente (es un ejemplo de las teorías de transferencia o lineales de lectura, abordadas en el apartado 2.1.1), e involucran procesos cognitivos secuenciales que clasifica en seis tipos de

decodificación: fonética, primaria, secundaria, terciaria, categorial y metatextual (p. 39), que se explicarán a continuación.

Decodificación fonética

Esta habilidad consiste en procesar los fonemas, es decir, identificar las letras. La decodificación de este tipo normalmente se aprende durante los primeros años escolares, y una vez alcanzada, pueden entonces desarrollarse el resto de los niveles.

Siguiendo a Zubiría, el método más adecuado de alfabetización primaria sería entonces el que parte de las letras (grafemas/fonemas), dándole prioridad por sobre aquellos que parten de palabras enteras o sílabas. Independientemente de la discusión que esta postura pueda generar, es un hecho que aún se ve frecuentemente ese método de enseñanza de la lectura.

Decodificación primaria

En este nivel las palabras son transformadas en significados, en “nociones”, una por una, según el léxico acumulado por el lector. Este tipo de decodificación cuenta con cuatro sub-operadores: el *léxico* (que sería el equivalente al vocabulario) y tres más que son posibles herramientas para comprender palabras desconocidas: la *sinonimia*, la *contextualización* (intratextual, pues Zubiría aquí no refiere al contexto externo al escrito) y la *radiación* (el análisis de las partes de la palabra, por ejemplo en el caso de las palabras compuestas o con afijos). De estos tres últimos, la sinonimia requiere intervención o ayuda externa, mientras que la contextualización y la radiación pueden usarse como mecanismos autónomos por el lector. Aunque este nivel es de los básicos, tiene para Zubiría una gran importancia, pues afirma:

Gracias al uso de los mecanismos auxiliares se adquieren nuevos vocablos y nuevos conceptos. Hecho de enorme trascendencia para el desarrollo intelectual, gran parte del cual está determinado por la cantidad y calidad de términos y conceptos manipulados por un ser humano (1995, p. 42).

Con esta cita queda reafirmada su pertenencia a las teorías de transferencia, pues para él mientras más elementos básicos (vocablos y conceptos) se posean, mayor inteligencia y comprensión se poseerá, pudiendo acceder a los significados codificados independientemente de aquellos factores ajenos al texto.

Decodificación secundaria

El procesamiento en este nivel es similar al anterior, con la diferencia de que ahora el lector debe descifrar el significado de las frases, y tiene para ello cuatro *mecanismos decodificadores secundarios*: la *puntuación* (que delimita la extensión de las frases), la *pronominalización*, la *inferencia proposicional* (encontrar las afirmaciones o negaciones) y la *cromatización* (que permite matices entre afirmaciones y negaciones simples).

Aunque queda claro el objetivo de esta decodificación, Zubiría no explica a detalle la relación entre este nivel y el anterior, entre los significados de las palabras sueltas, y su unión en un significado general de la frase. Pareciera como si manejara la decodificación de las frases como un paso independiente, y no necesariamente como un proceso inseparable de la decodificación primaria, uno que se va construyendo conforme se van, como mínimo, acumulando las palabras leídas y comprendidas.

Decodificación terciaria

En este nivel el lector debe identificar la estructura semántica, es decir, “la manera en que se organizan las proposiciones entre sí” (Zubiría, 1995, p. 44). Esta estructura es detectable a través los diferentes tipos de conectores lógicos, y se la puede hallar si se encuentran las *macroproposiciones*, es decir, las proposiciones esenciales, a diferencia de aquellas que son prescindibles, y se las relaciona entre sí según sus conectores. Zubiría afirma que el resto de la información, aquella no contenida en la macroestructura, es desechable: “Antes de describir la operación lectora extractora de macroproposiciones, digamos que nuestro lenguaje es redundante. Se escriben más palabras de las necesarias, más frases, más párrafos de los imprescindibles. Los humanos no escriben, ni dicen, lo esencial (1995, p. 44)”.

Esta postura es claramente visible en los ejercicios de lectura que piden al lector identificar las ideas principales, diferenciándolas de las secundarias; ejercicios que son útiles para textos de tipo expositivo o argumentativo, pero que difícilmente servirían para dar cuenta fiel de un texto narrativo o poético. Además, es opuesta a las posturas socioculturales, para las cuales los textos comunican más que la suma de letras y palabras, pudiendo decirse mucho con una sola frase, si se conoce el contexto y las prácticas sociales que la generaron.

Decodificación categorial

En realidad la lectura categorial culmina en esta etapa con la creación de la Estructura Categorial de conjunto, pero comienza en la etapa anterior, en un procedimiento de cinco pasos (Zubiría, 1995, pp. 48-49): comprender las ideas principales o macroproposiciones (decodificación terciaria), aislar tales macroproposiciones, identificar la tesis, verificar la tesis confrontándola y tratando de coordinarla con

las macroproposiciones, y por último hacer explícitas las relaciones entre la tesis y las macroproposiciones.

Zubiría define *tesis* como “la columna vertebral, pues todas las restantes Macroproposiciones convergen a ella o derivan de ella (Zubiría, 1995, p. 49)”. Gracias a la identificación de la tesis y sus vínculos con las macroproposiciones, es posible realizar un esquema del texto que sintetice la información más importante. Aquí el esquema es más bien un producto de la comprensión que una herramienta para llegar a ella, pues hasta que se han entendido los elementos centrales y sus relaciones es que se pueden diagramar. Puede observarse que hasta aquí, el proceso sigue siendo intratextual y con sólo dos actores en juego: el lector y el texto.

Decodificación metatextual

En este último nivel de decodificación, Zubiría (1995) va más allá de las “suboperaciones que decodifican el texto mismo, que rastrean la *lógica interna* textual (p. 49)”, para pedir al lector que haga un contraste entre lo encontrado en los otros niveles y aquello que se encuentra fuera de lo escrito. No es muy explícito en cuanto a cómo debe hacerse eso, o sobre qué tanta comprensión del texto en sí mismo espera que se adquiera al hacerlo. Al respecto, el apartado sobre este sexto nivel es realmente muy breve, y puede sintetizarse en la siguiente cita:

La Lectura Metatextual hace corresponder la estructura ideativa contenida en el texto contra otros sistemas ideativos. Es una lectura externa. Vincula la estructura semántica con sistemas externos de ideas: la sociedad, el autor y el resto de los escritos. Establece una meta (*más allá*) textual: a) De las circunstancias socio-culturales, b) Del individuo, y c) Crítica y/o estilística (Zubiría, 1995, pp. 49-50)

Desde esa perspectiva, pareciera que la estructura ideativa contenida en el texto, es decir, su estructura semántica, puede contrastarse con los sistemas externos, pero no parece dar cuenta de cómo esos sistemas externos se relacionan con el texto, no habla de si se busca aquello que pueda estar vinculado con la creación del texto, con las circunstancias del lector, con una interpretación determinada, etc. (quizá porque dependen del caso particular que se trate). No hay aún una propuesta cercana a la constructivista o la sociocultural, aunque ya comienza a bosquejarse ese reconocimiento a los factores ajenos al texto.

Estos seis niveles de lectura tienen la ventaja de marcar un camino claro a seguir, que permite pensar en estrategias concretas para ir alcanzando las diferentes destrezas en la decodificación. Son una herramienta útil si lo que se busca es un análisis de lo dicho en el texto, ya se explícitamente u obtenible por inferencias. Además, al estar basados mayormente en elementos textuales, son

convenientes si se busca realizar una evaluación cuantitativa de la lectura que permita, por ejemplo, un examen de opciones múltiples.

Por otro lado, esta teoría no asegura la comprensión en circunstancias en las que el lector y el autor no comparten contextos, o en las que elementos políticos o culturales juegan un papel importante en la creación o la función del texto. Pareciera que esta clasificación está pensada más como una propuesta conceptual y de enseñanza, que como una descripción realista de lo que sucede durante el proceso de lectura, y menos aún durante el proceso de la comprensión considerada en un sentido amplio.

2.2.2.- Donna Kabalen y Margarita de Sánchez: lectura crítica

Se presenta aquí otra propuesta de división de la lectura en niveles, la propuesta de Donna Marie Kabalen y Margarita A. de Sánchez (2006), basada en la idea central de la lectura analítico-crítica. Es similar a la anterior (2.2.1) en cuanto a que gira alrededor del texto, sin embargo, esta propuesta añade más relevancia al lector como un agente activo que puede utilizar estrategias para la recuperación de información, y que además requiere práctica y conciencia para profundizar su comprensión.

Este sistema de niveles es más cercano a la perspectiva teórica de la lectura interactiva, pues se asume que a través de la lectura el lector va modificando sus estructuras cognoscitivas, de forma tal que hay una influencia del texto hacia el lector, al mismo tiempo que éste va encontrando significados cada vez más profundos:

La aplicación de los tres niveles de lectura propicia el desarrollo progresivo de las habilidades cognitivas requeridas en cada nivel. Esto se consigue a través de la ejercitación sistemática y deliberada, y de la toma de conciencia o reflexión metacognoscitiva de las estrategias aplicadas. La persona que se ejercite en estos niveles logrará consolidarse como un lector crítico, capaz de analizar la información con profundidad (Kabalen & Sánchez, 2006, p. 5).

Los niveles de lectura son: la lectura basada en el significado *explícito o literal*, la lectura *inferencial* y la lectura *analógica o interpretativa* (Kabalen & Sánchez, 2006, p. 5) Especifican más adelante que “cada nivel de lectura analítica proporciona un tipo de información diferente. La lectura crítica debe aplicarse en todos los niveles, razón por la cual no es considerada un nivel independiente (p. 18)”. Por lo tanto, en su conjunto, estos niveles conforman la *lectura crítica*, y son progresivos en cuanto a abstracción y complejidad cognitiva, y ascendentemente incluyentes.

Para estas dos autoras, la lectura y el análisis crítico conforman “un proceso que implica el raciocinio y el juicio crítico del lector para fundamentar sus puntos de vista acerca de la información

que extrae de un texto o para identificar falacias de razonamiento, inconsistencias estructurales (...) etcétera (2006, p. 18)”. En algunas ocasiones, se manejan a la par los conceptos de niveles de comprensión y niveles de lectura como sinónimos, por lo que puede asumirse que esta propuesta sostiene la postura de que leer es comprender, sobre todo considerando que no puede hacer análisis crítico sin comprensión. Por lo tanto, en este trabajo de investigación se manejarán ambos términos de igual manera. Se explicará a continuación cada tipo de lectura.

Nivel explícito

Este primer nivel hace referencia a la extracción de la información explícita del texto de forma literal y sin añadir elementos de interpretación. Las habilidades puestas en juego aquí son las de menor complejidad, y parte de la asunción de que ya se tiene la habilidad básica de decodificación de letras, palabras y frases (lo equivalente a la decodificación fonética, primaria y secundaria de Zubiría).

Las estrategias cognitivas que incluye la lectura explícita son (Kabalen & Sánchez, 2006, p. 5):

- observación
- comparación y relación
- clasificación simple
- cambio
- orden y transformaciones
- clasificación jerárquica
- análisis
- síntesis
- evaluación

Mediante estas estrategias se pretende identificar patrones de organización; hacer análisis inductivo, deductivo e hipotético de primer nivel; aplicar decodificación, combinación y comparación selectiva de información, también de primer nivel, e identificar señales contextuales (Kabalen & Sánchez, 2006, p. 18). Como puede observarse, aun siendo el escalafón más básico de la lectura crítica, no es tan simple como los primeros niveles de la Teoría de las seis lecturas (2.1) de Miguel de Zubiría.

Nivel inferencial

En este nivel se establecen relaciones no literales, inferenciales, dentro del mismo contenido. Las inferencias (inductivas o deductivas) pueden originarse de los elementos obtenidos directamente

del texto, o pueden surgir de las suposiciones del lector, pero independientemente de su origen, lo relevante son las relaciones establecidas.

Los procesos fundamentales de este nivel son (Kabalen & Sánchez, 2006, p. 5):

- decodificación
- inferencia
- razonamientos inductivo y deductivo
- discernimiento
- identificación e interpretación de los temas del texto

Los propósitos son aplicar las habilidades de decodificación, combinación y comparación selectiva de segundo nivel, así como poner en acción el proceso de discernimiento. (2006, p. 18). Para Kabalen y Sánchez, aquí *decodificación* no se usa en su sentido elemental, es más bien “comprender e interpretar no sólo el significado de cada palabra, sino también de las ideas o mensajes (...) culmina con el logro de la *representación mental* del tema, los subtemas y sus relaciones (...) (2006, p. 99)”. En este sentido, es comparable a la decodificación terciaria de Miguel de Zubiría. Esa interpretación que lleva a la representación mental es el primer paso en la lectura inferencial, pues se ha dicho ya que lo relevante en esas inferencias son precisamente las relaciones que se establezcan.

Nivel analógico

En el nivel analógico se establecen relaciones entre diferentes ámbitos, basadas en las relaciones extraídas en los dos niveles anteriores. Este nivel es el más complejo y permite extender el conocimiento mediante la comparación y vinculación del texto analizado y otros elementos extratextuales, ya sean otros textos, la realidad o algún contexto de otro tiempo (pasado, presente o futuro hipotético). El proceso que realiza el lector es el siguiente, en palabras de Kabalen y Sánchez:

- a) Aplica los niveles de lectura previamente estudiados,
- b) interpreta el tema del escrito,
- c) establece relaciones analógicas de diferente índole, por ejemplo entre el presente, el pasado y el futuro, entre una lectura y otra, entre secuencias de sucesos que ocurren en diferentes contextos, etc.,
- d) establece juicios críticos acerca de lo leído,
- e) formula sus propias conclusiones (p. 17).

Las habilidades o procesos fundamentales son (Kabalen & Sánchez, 2006, p. 5):

- interpretar los temas

- establecer relaciones analógicas
- emitir juicios de valor

Es importante recordar que los procesos fundamentales de cada tipo de lectura no constituyen sólo las características determinantes del nivel en cuestión, sino que son a la vez los procesos por los que se alcanza dicho nivel, a través de la ejercitación y la práctica consciente, como puede leerse en la siguiente cita de Kabalen y Sánchez (2006):

La metodología que se sigue en la presentación de las lecciones se basa en un principio en el cual se establece la existencia de relaciones entre las estructuras cognitivas del lector y sus habilidades para comprender textos. Se piensa que la aplicación reiterada de ciertos procesos cognitivos en situaciones variadas y bajo condiciones de autorregulación y control dan lugar a la formación de estructuras de pensamiento generadoras de estrategias (...) (p. 6)

Así, los procesos constituyen no sólo una herramienta de evaluación, de medición de habilidades, son además un medio de enseñanza basado en la asimilación y utilización estrategias para el desarrollo de las estructuras cognitivas que permitirán alcanzar cada vez una lectura más profunda. Las estrategias potencian a la vez que caracterizan los diferentes niveles.

Aunque esta propuesta tampoco incluye de forma sustancial los elementos del contexto imprescindibles en la teoría sociocultural, sí logra abrir un gran campo de acción para la labor del lector dentro del proceso de comprensión, permitiendo un rango mucho más amplio de acciones y estrategias (en contraste con la teoría de Zubiría); además, provee un espacio para que se manifiesten esos elementos culturales en la lectura analógica, pues en ella cada individuo puede generar interpretaciones, valoraciones y conclusiones que reflejarán necesariamente sus experiencias previas y sus entornos social y cultural.

Para esta investigación se adoptará la clasificación de Margarita de Sánchez y Donna Kabalen por las razones arriba expuestas. La teoría de los seis niveles de Miguel de Zubiría deja poco margen para incorporar la reflexión sobre textos académicos más allá de los aspectos literales, y esa reflexión es importante para en la formación de estudiantes universitarios, futuros profesionistas. Por otro lado, los tres niveles de lectura crítica que estas autoras proponen son lo suficientemente complejos para la lectura crítica, manteniendo a la vez una dimensión alcanzable dentro del aula, es decir, no son tan amplias como, por ejemplo, la clasificación de Daniel Cassany (2.1.3) y su concepto de literacidad, que implica factores políticos, sociales y culturales que hacen difícil su aplicación y la habilitación de los estudiantes en la lectura tras las líneas.

2.3.- Estrategias de lectura

Las estrategias de lectura están estrechamente relacionadas con la postura teórica que decida adoptarse, pues una visión sociocultural incluirá consideraciones respecto al contexto y las motivaciones, mientras que una perspectiva lineal probablemente dará gran peso a estrategias para decodificar más rápida y certeramente las letras o las palabras. Para esta investigación, se asumirá una definición de estrategia compatible con los modelos constructivistas de la lectura.

Parafraseando a Kabalen y Sánchez (2006), una **estrategia** puede definirse como un *proceso* que consta de una *secuencia de pasos ordenados* y que constituyen un *plan* que guiará las acciones para lograr un *objetivo* (p.16). Además, es importante hacer la distinción entre *estrategias de aprendizaje* y *estrategias de enseñanza*. De acuerdo a Díaz-Barriga y Hernández (2010, pp.118), las *estrategias de aprendizaje* son aquellas que “sirven al propio aprendizaje autogenerado del alumno”, mientras que las de *enseñanza* son los procedimientos llevados a cabo por el docente, con la misma finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Más adelante, en esa misma obra se especifica:

Una *estrategia de aprendizaje* es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) y al mismo tiempo un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas [Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1988; Hernández 2006]. Su empleo implica una continua actividad de toma de decisiones, un control metacognitivo y está sujeto al influjo de factores motivacionales, afectivos y de contexto educativo-social (p. 180).

Considerando tanto la definición de estrategia dada por Kabalen y Sánchez, como la de estrategia de aprendizaje, y bajo el entendido de que en este trabajo se abordarán específicamente estrategias de aprendizaje aplicables al proceso de leer y comprender, se propone definir **estrategias para la lectura de comprensión** como aquellos *procedimientos (organizados en una serie de pasos) que el estudiante selecciona y utiliza conscientemente como un plan de acción con el que busca alcanzar un objetivo relacionado con la comprensión lectora*.

Un elemento importante de las estrategias de aprendizaje es el carácter activo que dan al alumno, pues es éste quien debe llevar el autocontrol sobre sus procesos mentales, y quien puede plantearse objetivos específicos en base a los cuales se decidirá por una u otra estrategia. En el concepto mismo de las estrategias hay una visión implícita de lo que Isabel Solé denomina *aprendiz activo*, que es aquél “que procesa, que organiza y que elabora la información que se le presenta y que puede operar con ella, puede hacer cosas con esa información, precisamente porque utiliza esas estrategias” (1993, p. 4). Se aspira a que ese aprendiz activo se convierta en un *lector estratégico*, que tiene como características el que lee con una finalidad y aportando conocimientos y experiencias previas, puede inferir e interpretar,

lleva control sobre su comprensión y puede manejar y, eventualmente, ampliar la información (Solé, 2009)

Se presenta a continuación una clasificación de estrategias de aprendizaje basada en los momentos de la lectura (antes, durante y después), retomando los trabajos de Isabel Solé (1992) y de Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas (2010). Estas propuestas complementarias son compatibles con la división de la lectura de Kabalen y Sánchez adoptada en este estudio (explícito, inferencial y analógico), pudiendo trabajarse cualquiera de los tres niveles durante cualquiera de los tres momentos de lectura. Además, puede utilizarse fácilmente para el análisis de textos académicos, siendo flexible y adaptable a las necesidades de los estudiantes con los que se realizará la intervención, aspecto necesario desde la postura teórica constructivista con características de alfabetización académica.

2.3.1- Antes de la lectura

Estas estrategias proporcionan objetivos a la lectura y permiten activar los conocimientos previos sobre el texto, en cuanto a contenido (el tema del que se presupone tratará) y en cuanto a estructura (si es una entrada de diccionario, carta, etc.), respondiendo a las preguntas ¿para qué voy a leer?, ¿de qué tratará? y ¿qué sé de esto? Esta etapa está basada en la motivación y en las predicciones (Solé, 1992 & 1996).

En los entornos escolares, se pueden distinguir cuatro propósitos principales para la lectura: “1) leer para encontrar información (específica o general), 2) leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etcétera), 3) leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (actividades de evaluación) y 4) leer comprendiendo para aprender” (Díaz Barriga & Hernández, 2010, p. 245). Según la lectura persiga uno de estos propósitos u otro, las estrategias más adecuadas variarán.

Tanto Isabel Solé (1992, pp. 82-99) como Díaz Barriga y Hernández (2010, pp. 245-248) proponen, en resumen, tres tipos de estrategias: a) establecer claramente el *propósito de la lectura*, determinando un objetivo específico, b) tratar de *predecir lo que se encontrará* en el texto, partiendo de elementos como el título, el índice, lo que se sabe del autor o el soporte del texto, etcétera, y c) plantear una serie de *preguntas*, interrogantes, que pueden ser hipótesis así como dudas semánticas o conceptuales.

Desde la propuesta de Kabalen y Sánchez (2006), aquí cabrían elementos de la lectura explícita (observación del título y las características físicas del texto), inferencial (al plantear preguntas que, se presupone, el texto podrá responder) y analógica (tratar de predecir lo que se encontrará, el tema, según experiencias y conocimientos previos).

2.3.2- Durante la lectura

Estas estrategias, que se utilizan a lo largo de toda la lectura, son aquellas que facilitan “elaborar y probar inferencias de distinto tipo, también las que nos permiten evaluar la consistencia interna del texto y la posible discrepancia entre lo que el texto nos ofrece y lo que nosotros ya sabemos” (Solé, 1996, p. 10). Las principales estrategias para esta etapa son las *estructurales*, de *inferencias*, de *supervisión* y las de *subrayado* y *tomar notas* que se detallan a continuación, según Díaz Barriga & Hernández (2010, p. 248-252):

Las *estrategias estructurales* son aquellas relacionadas con las estructuras textuales, es decir, las que utilizan el conocimiento previo del lector sobre la organización y características de los diferentes tipos de textos (narrativos, expositivos, etc.). Es común que, por ejemplo, los textos expositivos y argumentativos presenten la información en relaciones de tipo causa-efecto, o en comparaciones; el lector puede usar ese conocimiento estructural para comprender mejor la organización del contenido que lee.

Las *estrategias de inferencias* se basan en los conocimientos previos que, relacionados con los datos de la lectura, permiten realizar suposiciones o hipótesis sobre la perspectiva del autor, subsanar lagunas sobre significados específicos de palabras o conceptos, y hacer conjeturas sobre “posibles significados contextuales y sobre la mirada representacional (ideológica, cultural) del autor (inferencias pragmáticas y elaborativas)” (p. 250).

Las *estrategias de supervisión* son las que le permiten al lector tomar conciencia sobre su propia comprensión, y están sujetas a los objetivos y planes establecidos antes de la lectura. Reconocer si se está o no comprendiendo es un punto esencial en la lectura de comprensión pues permite autorregular el propio desempeño, modificando o incorporando estrategias que remedien las carencias detectadas durante la lectura.

El *subrayado* y *toma de notas* son estrategias muy relacionadas con las de supervisión, pues para realizarlas el estudiante debe tener claro qué está buscando en el texto (objetivos de la lectura) y dónde está encontrando esa información mientras avanza en el la actividad lectora. Si estas estrategias son aplicadas correctamente, facilitarán las de resumen y síntesis, posteriores a la lectura.

En este momento de lectura pueden aplicarse, retomando nuevamente a Kabalen y Sánchez (2006), algunos procesos de la lectura literal como los de observación, comparación y relación; prácticamente todos los de la lectura inferencial (con excepción, quizá, del de interpretación de los temas), y el proceso de generar juicios de valor, si es que puede hacerse mientras se va leyendo, y no al final.

2.3.3- Después de la lectura

Este conjunto de estrategias son importantes para propósitos académicos, y consisten mayormente en “resumir, sintetizar y extender el conocimiento que adquirimos mediante la lectura” (Solé, 1996, p. 10). Esas actividades posteriores, y el conocimiento que pretende obtenerse de ellas, están estrechamente ligadas con los objetivos de la lectura, pues en función de ellos el lector seleccionará cierta información y descartará otra.

Tanto para Solé (1992, pp. 117-129) como para Díaz Barriga y Hernández (2010, pp. 253-257), las estrategias principales en esta etapa son la detección de la *idea principal* y la elaboración de un *resumen o síntesis*. Si las estrategias de la etapa anterior fueron aplicadas eficientemente, este último momento de la lectura será más sencillo. Además, Barriga y Hernández añaden la *estrategia autorreguladora de evaluación de los procesos y de los productos* (2010, p. 253).

Tanto la elaboración de *resúmenes* como la de *síntesis* implican la selección de información, de forma que los datos irrelevantes sean omitidos. Esa jerarquización dependerá a veces del propio texto y a veces de los objetivos planteados anteriormente, de aquello que se quiere aprender (Solé, 1996, p. 15). Es importante al aplicar estas estrategias tener claro el criterio en función del cual se dará prioridad a ciertos datos sobre otros, por lo que se reitera la relevancia de la etapa previa a la lectura.

Para la detección de la *idea principal*, Díaz Barriga y Hernández, citando a Solé, aclaran que es importante diferenciar el tema (de qué trata el texto) de la idea principal (la idea más importante usada para explicar el tema). Así, la idea principal es más específica que el tema y sólo puede encontrarse una vez que éste ha sido detectado, además puede estar presente de forma explícita o implícita. Para encontrar la idea principal se requiere hacer juicios de valor sobre la importancia de la información (2010, p. 253).

La estrategia *autorreguladora de evaluación de procesos y productos* es aquella que permite identificar si se ha comprendido el texto globalmente, si se han alcanzado los objetivos de lectura y si las estrategias utilizadas en las tres etapas fueron las más acertadas y porqué. Aunque la evaluación debiera ser constante durante toda la lectura, esta es la etapa final en la que se pueden aplicar estrategias que permitan solucionar lagunas o errores en la comprensión.

Durante esta etapa final de la lectura, pueden usarse todos los procesos del nivel literal en la elaboración de resúmenes y síntesis; de la inferencial, los de inducción y deducción, discernimiento y la identificación de temas y, finalmente, todos los de la analógica, asumiendo que en la realización de los resúmenes y en la autorregulación hay cabida para las conclusiones propias y los juicios críticos.

Conclusiones del capítulo

La revisión hecha aquí sobre las perspectivas, niveles y estrategias de lectura no agota el tema, pues busca describir un panorama general que permita definir la postura desde la que se realiza esta investigación. Para efectos de este trabajo, se adoptará la perspectiva teórica constructivista sobre la lectura, con consideraciones de carácter sociocultural, específicamente retomando la propuesta de la alfabetización académica que plantea la enseñanza de estrategias con textos académicos pertenecientes al campo disciplinario, propuesta que se adapta bien a las necesidades del grupo de estudio conformado por jóvenes universitarios.

Para la realización de la intervención se utilizarán los conceptos y estrategias de lectura propuestos por Isabel Solé (1992) y por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), así como los tres niveles de lectura retomados de Donna Kabalen y Margarita de Sánchez (2006). La decisión de integrar niveles, momentos y estrategias de lectura surge por las siguientes suposiciones: a) pensar en los diferentes momentos de lectura permite organizar las estrategias de manera consistente, fomentando ejercicios claramente estructurados e internamente congruentes, b) los tres niveles de lectura pueden y deben ser desarrollados en los tres diferentes momentos, complementándose para proporcionar un ejercicio de lectura más integral y c) aunque las estrategias y los procesos cognitivos no son lo mismo, es necesario poner en juego esos procesos para llevar a cabo las estrategias; éstas no pueden existir sin aquellos, y a su vez el uso sistemático y controlado de las estrategias ayuda a desarrollar las estructuras de pensamiento que potencian los procesos cognitivos.

Capítulo 3: Marco metodológico

En este apartado se describirán tanto la construcción del instrumento como la planeación de la intervención. Es aquí donde se conjuntan los elementos teóricos y contextuales, pues la elaboración de la evaluación (instrumento) se ha basado en los procesos cognitivos descritos por Kabalen y Sánchez (2006), mientras que para la planeación y puesta en práctica de la intervención se han tomado las estrategias de lectura de Isabel Solé (2006); en ambos casos ha sido importante considerar el contexto de los estudiantes para asegurar su pertinencia.

A continuación se detallan los aspectos relacionados con la investigación como procedimiento, aquello aún no establecido en la introducción: el tipo de investigación (relacionado con sus alcances y limitaciones, ya mencionados al inicio de este trabajo), las características de los sujetos participantes, las características del instrumento usado en el pretest y postest y, finalmente, la descripción del proceso (como fue ideado y como realmente se llevó a cabo).

3.1- Tipo de investigación

Esta investigación es de corte cuantitativo y cuasiexperimental; cuenta con pre-test, intervención y post-test, aunque no fue posible hacerla con grupo control por las características propias de la universidad Unilider. Puesto que no hay grupo control, no es posible probar el modelo de intervención ni la relación de causalidad entre el aprendizaje de estrategias de lectura y cambios en los niveles de lectura, por esto el alcance no puede incluir la medición del modelo sino la medición del desempeño del grupo particular estudiado.

Por sus alcances, es principalmente exploratoria y descriptiva; exploratoria en cuanto a que no hay estudios sobre niveles y estrategias de lectura en la Licenciatura en Pedagogía de la Unilider, y descriptiva porque el análisis de los resultados obtenidos en el pre-test y el post-test permiten describir las habilidades de lectura del grupo, señalando los procesos que realizan adecuadamente y los que no.

3.2- Sujetos

La población seleccionada de entre todo el universo de estudiantes fue el grupo del primer cuatrimestre de la Unilider, conformado por 11 estudiantes, todas mujeres de entre 18 y 22 años de

edad, egresadas del bachillerato entre el 2012 y el 2015. Este grupo representa a toda la población de la licenciatura en Pedagogía de la universidad, pues ésta es una institución pequeña, así que no hubo selección de muestra.

3.3- Instrumento

El instrumento de evaluación (usado como pre-test y post-test) fue construido en base a cuatro **variables** seleccionadas de acuerdo a las características principales de los niveles de lectura propuestos por Kabalén y Sánchez (2006), aunque se dividió el tercer nivel (analógico) en dos variables (c y d) para profundizar en él y porque los indicadores apuntaban a una división pertinente por sus diferencias en naturaleza. Las variables determinadas son:

- a) Manejo de información explícita (Nivel 1)
- b) Inferencia (Nivel 2)
- c) Relación texto-contexto (Nivel 3)
- d) Interpretación (Nivel 3)

Los **indicadores** para cada variable están basados en los procesos cognitivos definidos también por Kabalén y Sánchez, aunque se hizo una selección de éstos a fin de utilizar sólo los más representativos y evitar, por un lado, duplicación de procesos cognitivos entre niveles (en estos casos se mantuvo sólo el de mayor profundidad en la comprensión), y por el otro, generar un instrumento que fuera demasiado extenso para resolverse en el tiempo disponible y que saturara a las estudiantes, influenciando y tergiversando los procesos de comprensión.

a) La variable *Manejo de información explícita* busca medir la habilidad de los estudiantes para localizar, relacionar y manejar la información dada literalmente en el texto. Es importante considerar que en esta variable el proceso de síntesis está fundamentado sólo en la localización de datos relevantes, no en procesos más complejos de abstracción. Cuenta con cuatro indicadores que representan procesos cognitivos típicos del nivel de lectura literal (primer nivel):

- localización de información explícita
- comparación y relación
- clasificación simple
- síntesis

b) La variable *Inferencia* se basa en los procesos inferenciales considerados como suposiciones derivadas de la información literal. Es importante señalar que su alcance está limitado por el nivel

explícito; las inferencias que llevarían a la aplicación de la información en otros ámbitos o a la emisión de conclusiones propias se cubren en las siguientes variables (c y d). Los procesos cognitivos medidos, es decir los indicadores, pertenecen al nivel de lectura inferencial (segundo nivel), y son:

- identificación del tema
- inferencias de causa-efecto
- inferencias deductivas/inductivas
- detección de falacias

c) La tercer variable, *Relación texto-contexto*, busca identificar la habilidad para relacionar información obtenida durante los procesos anteriores (primeras dos variables) con experiencias y conocimientos previos, así como con otros textos de igual o distinta naturaleza. Esta variable permite observar si el lector es capaz de aplicar la información obtenida de una manera directa. Sus indicadores/procesos cognitivos pertenecen al tercer nivel de lectura (analógico):

- relación texto-conceptos previos
- relación texto-experiencias previas
- relación texto-otros textos

d) *Interpretación* es la última variable y es la que busca medir los procesos cognitivos más complejos. Es similar a la anterior en cuanto que exige al lector relacionar la información obtenida con conocimientos previos, sin embargo la interpretación se basa en una aplicación indirecta que pone en juego su capacidad creativa. Los indicadores/procesos cognitivos, también pertenecientes al tercer nivel de lectura, son:

- emisión de conclusiones propias
- aplicación de información a contextos nuevos
- selección de analogías apropiadas

Se decidió medir el tercer nivel de lectura (lectura analógica) en dos indicadores (c y d) porque hay una importante diferencia entre aplicar la información directamente y aplicarla indirectamente generando una analogía; además, en el caso de la variable c) *Relación texto-contexto* los lectores debían recordar conocimientos, contextos y textos previos, mientras que en la d) *Interpretación* se les pidió aplicarlo a nuevos contextos, analogías y conclusiones que no conocían previamente.

Las variables se muestran sintetizadas en la siguiente tabla:

Variable	Indicadores
Manejo de información explícita	a) Localización de información explícita b) Comparación y relación c) Clasificación simple d) Síntesis
Inferencia	a) Identificación del tema b) Inferencia de causa-efecto c) Inferencias deductivas e inductivas d) Detección de falacias
Relación texto-contexto	a) Relaciones texto-conceptos previos b) Relaciones texto-experiencias previas c) Relaciones texto-otros textos
Interpretación	a) Emisión de conclusiones propias b) Aplicación de información a contextos nuevos c) Selección de analogías apropiadas

Tabla 1: Variables e indicadores

La lectura elegida para el instrumento de evaluación es un fragmento de *Aprobado en lengua, matemáticas... y TV*, de Jiménez, T. y Revuelta, Ma. José (2008). Para la selección de ésta se utilizaron dos criterios: por un lado, que fuera una lectura similar a las utilizadas en asignatura dentro de la cual se realizó la intervención, Comunicación Educativa I, de manera que el texto representara un contenido y un vocabulario lo más cercano posible a los actos de lectura que deben realizar como estudiantes de licenciatura; por otra parte, el segundo criterio fue la selección de un tema que, aunque similar en estructura y vocabulario, no fuera parte del programa del curso, de manera que se redujera la posibilidad de que el pos-test no arrojara resultados logrados con las estrategias de lectura, sino con las reflexiones y explicaciones del tema en el aula; así pues la temática no era contenido obligatorio del curso y no fue tratada en él.

El instrumento fue piloteado con 8 estudiantes de la misma licenciatura pero del cuarto y el séptimo cuatrimestre. En el pilotaje salieron a la luz sobre todo dos hechos: la prueba era excesivamente extensa y difícil de contestar en el tiempo dado, y la redacción de algunas preguntas y respuestas necesitaba ser simplificada. Tras el análisis de la prueba piloto se recortó el número de ítems. Finalmente el instrumento definitivo constó de 43 preguntas a responder en un tiempo máximo de hora y media. Las preguntas podían ser cerradas (con una sola respuesta correcta) o semiestructuradas (con más de una respuesta correcta) principalmente en las variables: Relación texto-contexto, e Interpretación, siendo el razonamiento lógico el factor decisivo; además su estructura podía contar con un solo elemento a calificar (por ejemplo, en la selección de la frase verdadera, distinguiéndola de las opciones falsas), o bien con múltiples elementos a calificar (por ejemplo, en la clasificación de conceptos en un cuadro comparativo).

Con las preguntas que presentan más de una posibilidad de respuesta se busca evaluar cuantitativamente procesos muy personales derivados de la comprensión lectora que, por naturaleza, son cualitativos, tal es el caso de la relación establecida por el lector entre el texto y sus experiencias previas. Para estas preguntas se considera la justificación de la respuesta para determinar si ésta responde realmente a la pregunta; esta justificación escrita por el lector es importante para observar los procesos de razonamiento.

En cuanto a las preguntas con múltiples elementos a calificar, cada uno de éstos fue considerado como un ítem y representa una puntuación. Por ejemplo, en la pregunta 21 se solicita clasificar argumentos como válidos o inválidos, cada argumento representa una respuesta correcta o incorrecta, aunque estén agrupadas en una misma pregunta, de manera tal que al final hay 5 aciertos/desaciertos (21a, 21b, 21c, 21d, 21e) y no uno sólo correspondiente a la pregunta 21.

3.4- Procedimiento

El procedimiento aquí descrito abarca la aplicación del instrumento en el pre-test y post-test, así como las acciones realizadas durante la intervención, mientras que el procedimiento del análisis de datos es detallado en el capítulo 4 del presente trabajo.

La aplicación del pre-test se programó para el día 24 de noviembre durante una de las sesiones regulares de la asignatura Comunicación Educativa I, con duración de hora y media. En realidad, la clase era la última hora de la jornada por lo que en la aplicación del pre-test se ocuparon 1.45h a fin de que todos pudieran responder la prueba en su totalidad. En su mayoría, las estudiantes respondieron en el tiempo planeado de hora y media, y sólo dos lo excedieron.

La intervención (incluidos pretest y postest) se planeó para abarcar seis sesiones entre el 24 de noviembre y el 10 de diciembre. El programa del curso establece dos sesiones semanales, una de 1.5 horas y la otra de 1 hora, por lo que no se contaba con el mismo tiempo cada día, en consecuencia las actividades variaron según el tiempo disponible.

Las sesiones fueron organizadas considerando las estrategias a abordar explicadas en el marco teórico, que se dividen en antes (A: determinación de objetivos de lectura, activación de conocimiento previo, establecimiento de predicciones sobre el contenido del texto), durante (DU: lectura compartida, detección de lagunas) y después (DE: formulación y respuesta de preguntas, localización de la idea principal, elaboración de resumen) (Solé, 2006). Por limitantes de tiempo, se decidió no retomar todas las estrategias, sino sólo las más representativas de cada momento. Puesto que éstas son estrategias que se pueden aprender de manera secuenciada (aunque con frecuencia se usen simultáneamente), se decidió organizarlas en el tiempo de la siguiente manera:

Las primeras dos sesiones fueron usadas para la enseñanza, modelado, práctica y socialización

de las estrategias de antes de la lectura (A), las siguientes dos sesiones para las de durante (DU) y las últimas tres para las de después de la lectura (D). Cada par de sesiones contaba con una sesión de hora y media cuyo foco eran las estrategias (aunque siempre teniendo como base los textos de la asignatura), y otra de sólo una hora enfocada al contenido curricular de la materia (accesando a él a través de las estrategias vistas).

Las sesiones de hora y media siguieron la siguiente estructura didáctica:

- Explicación de las estrategias por parte del docente
- Modelado por parte de la docente
- Práctica individual o en equipos
- Socialización de resultados del proceso y resolución de dudas respecto a las estrategias o al contenido de la lectura
- Conclusiones de la aplicación de estrategias y contenido de la lectura
- Por su parte, las sesiones de una hora estuvieron estructuradas de la siguiente manera:
- Activación de conocimiento previo (respecto al contenido)
- Aplicación de las estrategias de manera individual o en equipos, abordando las lecturas del programa a cubrir
- Comentarios y resolución de dudas respecto al contenido de la lectura o la aplicación de las estrategias
- Conclusiones grupales

Las sesiones, estrategias y momentos didácticos quedan resumidos en el siguiente cuadro:

Sesión	Tiempo	Estrategias	Intervención	Actividades principales
1	1.5 hrs	A1. - Determinación de objetivos de lectura A2. - Activación de conocimiento previo	-Explicación de las estrategias -Modelado por parte de la docente -Práctica individual o en equipos -Socialización de resultados del proceso y resolución de dudas -Conclusiones de la aplicación de estrategias y contenido de la lectura.	
2	1 hr	A3. - Establecimiento de predicciones sobre el contenido del texto	-Activación de conocimiento previo -Aplicación de las estrategias de manera individual o en equipos -Comentarios y resolución de dudas respecto al contenido de la lectura o la aplicación de las estrategias -Conclusiones grupales	
3	1.5 hrs	DU1. - Lectura compartida (recapitular, clarificar, preguntar, predecir) DU2. - Detección lagunas	-Explicación de las estrategias -Modelado por parte de la docente -Práctica individual o en equipos -Socialización de resultados del proceso y resolución de dudas -Conclusiones de la aplicación de estrategias y contenido de la lectura.	
4	1 hr		-Activación de conocimiento previo -Aplicación de las estrategias de manera individual o en equipos -Comentarios y resolución de dudas respecto al contenido de la lectura o la aplicación de las estrategias -Conclusiones grupales	
5	1.5 hrs	DE1. - Formulación y respuesta de preguntas DE2. - Localización de la idea principal	-Explicación de las estrategias -Modelado por parte de la docente -Práctica individual o en equipos -Socialización de resultados del proceso y resolución de dudas -Conclusiones de la aplicación de estrategias y contenido de la lectura.	
6	1 hr	DE3. - Elaboración de resumen	-Activación de conocimiento previo -Aplicación de las estrategias de manera individual o en equipos -Comentarios y resolución de dudas respecto al contenido de la lectura o la aplicación de las estrategias -Conclusiones grupales	

Tabla 1: Planeación esquemática de la intervención

El cuadro anterior muestra la planeación, pero durante la ejecución hubo algunos cambios, pues por actividades y situaciones escolares la sesión del día 3 de diciembre fue re agendada para el viernes 11 (1hra en vez de 1.5hrs), mientras que la sesión del 10 de diciembre se redujo también a una hora, por lo que el lunes 14 se realizó una sesión no planeada de una hora para compensar las dos medias horas faltantes.

Durante las sesiones de hora y media se explicaron, modelaron y practicaron las estrategias con textos propios de la asignatura. La organización de la actividad estaba secuenciada en la planeación (explicación, modelado, práctica, socialización, conclusiones), sin embargo la mayoría de las veces este

orden fue alterado por preguntas de las estudiantes, socialización no planeada durante la resolución de dudas y por la activación de conocimiento previo al inicio de cada clase. Hubo mucha participación del grupo, por lo que los comentarios de las estudiantes y sus preguntas dirigían en cierta medida la organización de las actividades.

Por su parte, las sesiones de una hora estaban organizadas en una secuencia de activación de conocimiento previo, aplicación, socialización y resolución de dudas, y conclusiones. La principal diferencia fue que en estas sesiones el énfasis debía estar principalmente volcado en el contenido de las lecturas y no en las estrategias, puesto que la intervención se realizó dentro de una signatura y con los contenidos a cubrir. En la práctica, fue complicado dividir ambos aspectos (estrategias – contenidos disciplinares), y en ocasiones las estudiantes expresaban dudas sobre la aplicación de las estrategias más que sobre el contenido mismo. Así pues hubo una dificultad añadida (no planeada) de manejar las estrategias como herramientas y no convertirlas en el tema central de la clase, sino sólo en un medio para acceder a los contenidos reales de la asignatura.

Conclusiones del capítulo

La planeación didáctica dividida por estrategias y momentos de lectura permitió abordar el tema de manera ordenada y esquemática, aunque con frecuencia se aclaró que en la práctica estas estrategias son usadas simultáneamente y no siguen un patrón definido. Al presentarlas en esta secuencia se buscó que las alumnas fueran conscientes de que la lectura de comprensión implica acciones y reflexiones antes y después de recorrer el texto, y no sólo durante la lectura de las oraciones propiamente dicha.

Por otra parte, el modelado por parte del profesor, sugerido por la misma Isabel Solé (2006), fomentó que las estudiantes detectaran algunas diferencias entre lo modelado y su propia manera de entender y realizar las estrategias, fomentando la participación, socialización de resultados y expresión de dudas personales. El grupo fue muy activo y comprometido durante la intervención, aunque mostraron mayor interés por las estrategias que por los contenidos académicos de la asignatura.

Para futuras intervenciones sería importante también hacer más énfasis en que el contenido de la asignatura es lo más relevante, y que las estrategias de lectura son una herramienta para acceder a él. Esta recomendación surge del hecho de que las estudiantes tendían a confundir el objetivo de las clases, esto se manifestaba durante la activación de conocimiento previo donde referían que “el tema que estamos viendo” eran las estrategias, sin comprender que las estrategias son el medio, no el fin.

Definitivamente sería muy favorable probar esta misma metodología por periodos de tiempo más extendidos para otorgar más tiempo a cada estrategia y practicarla con mayor frecuencia a fin de facilitar la creación de hábitos de lectura de comprensión que trasciendan el periodo de intervención, sin sacrificar por ello profundidad en los contenidos académicos, aunque sí se logró transitar por todas las estrategias y cubrir las lecturas correspondientes.

Capítulo 4: Análisis e interpretación

Este capítulo es el que le da sentido a todo el esfuerzo realizado durante esta investigación. Las revisiones contextuales y teóricas, así como la construcción del instrumento tenían como meta desarrollar la lectura de comprensión de las estudiantes a través de la intervención. En el análisis presentado aquí es donde se responde la principal interrogante y objetivo: ¿mejoró la comprensión lectora gracias al aprendizaje y aplicación de estrategias de lectura?

A continuación se exponen en forma comparativa los datos del pretest y el posttest a fin de mostrar las áreas en las que hubo mejoría en el desempeño lector y aquellas en las que no la hubo. Es importante considerar que los resultados están sujetos a las limitaciones de una investigación cuantitativa como ésta (tal como se mencionó en el apartado metodológico), así pues hay aspectos de los que no se puede dar cuenta aquí. Sin embargo, sí hubo mejorías sustanciales (sobre todo en el tercer nivel de lectura, el más complejo) que vale la pena analizar.

4.1- Variable: MANEJO DE INFORMACIÓN EXPLÍCITA

Esta variable busca determinar la habilidad de los lectores para realizar procesos cognitivos básicos con la información explícita del texto. Los indicadores representan los tareas características del primer nivel de lectura, el nivel literal, y son: localización de información explícita, comparación y relación, clasificación simple y síntesis.

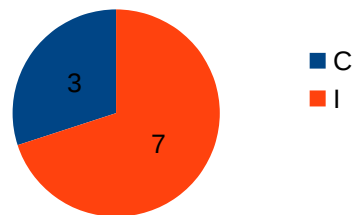
4.1.1- Localización de información explícita (1A)

Este indicador fue abarcado por medio de tres preguntas en las que el lector debía identificar en el texto determinada información literal y transcribirla. Su objetivo es determinar la habilidad del lector para localizar información ya leída; éste es uno de los procesos básicos y más simples de la lectura de

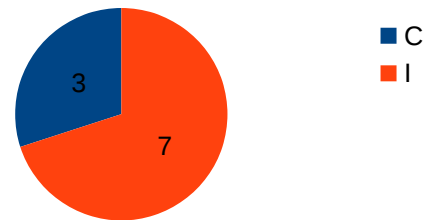
comprensión. Las respuestas fueron consideradas incorrectas cuando la información copiada no era la solicitada o era tan reducida que no alcanzaba a responder la pregunta.

En la pregunta 1 se obtuvieron: en el pretest tres respuestas correctas y siete incorrectas; en el posttest el resultado se mantuvo igual (tres correctas, siete incorrectas).

Pregunta 1 (PreT)

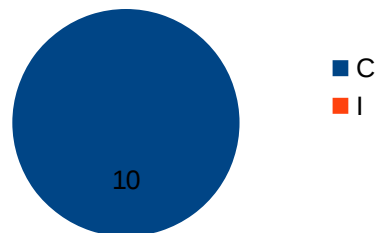


Pregunta 1 (PostT)

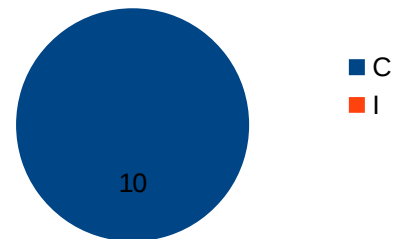


En la pregunta 2 se obtuvieron diez respuestas correctas y ninguna incorrecta tanto en el pretest como en el posttest.

Pregunta 2 (PreT)

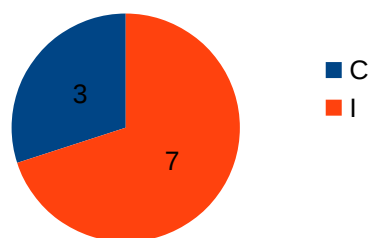


Pregunta 2 (PostT)

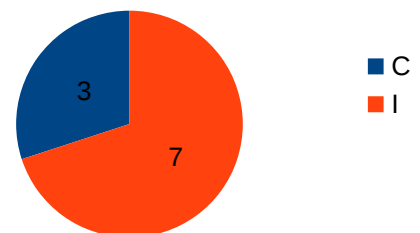


En la pregunta 3 igualmente se obtuvieron las mismas respuestas correctas que incorrectas en pretest y posttest: tres correctas y siete incorrectas.

Pregunta 3 (PreT)



Pregunta 3 (PostT)



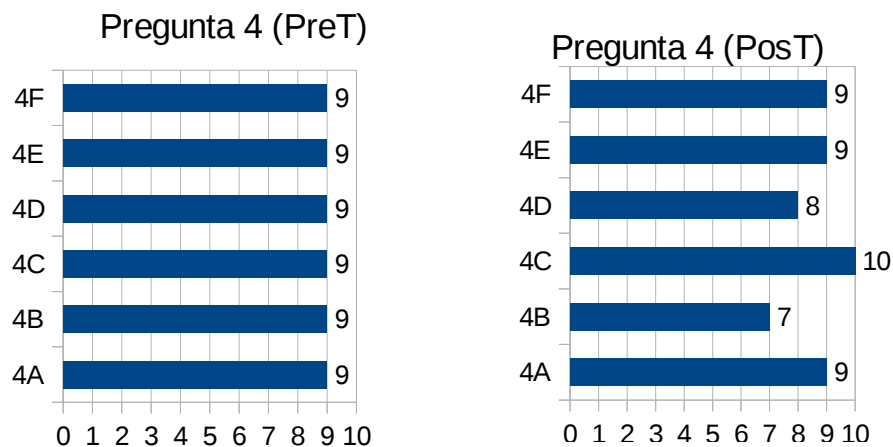
Como conclusión de este indicador debe señalarse que la intervención no mejoró ni entorpeció el proceso de localización de información explícita. Esto quizá se deba a que las estrategias enseñadas

durante la intervención se centraban principalmente en procesos cognitivos más complejos que la mera localización de datos.

4.1.2.- Comparación y relación (1B)

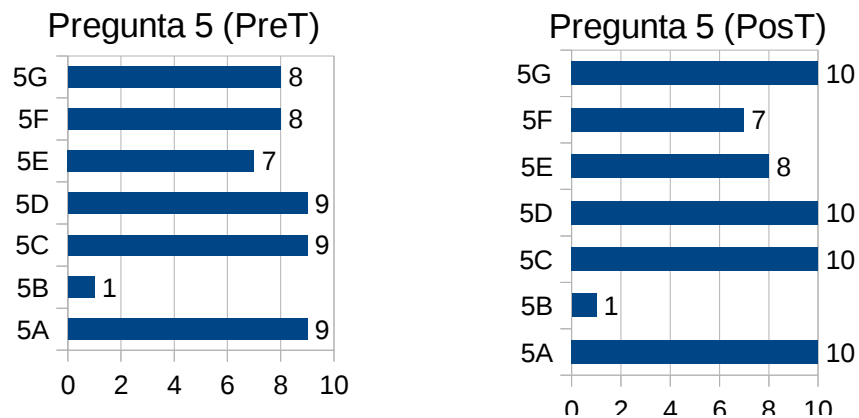
Este indicador se basa en la comparación o la relación de información dada explícitamente en el texto, y se midió a través de dos preguntas, con varios elementos cada una, que debían ser acomodados individualmente donde les correspondiera en la comparación (pregunta 4) o en la relación (pregunta 5). De esta manera, entre las dos preguntas se suma un total de trece posibles aciertos.

En la pregunta 4 el pretest arroja que, de los seis elementos que la constituyen, todos obtuvieron nueve aciertos y un desacierto, es decir, de las diez respuestas hubo siempre una incorrecta en cada uno de ellos. En el postest el resultado es más diverso: el elemento 4C obtuvo diez aciertos (ninguna respuesta incorrecta); los elementos 4A, 4E y 4F señalaron nueve aciertos; el 4D ocho aciertos, y finalmente el 4B sólo siete aciertos.



Aunque el postest presenta mayor variedad de aciertos/desaciertos que el pretest, en realidad sólo hay una diferencia de dos respuestas entre ambos: el pretest tiene 54 aciertos, mientras que el postest 52. No es posible saber por qué las alumnas que respondieron correctamente en la primera evaluación lo hicieron diferente en la segunda, pero es un hecho que después de la intervención las respuestas muestran una modificación evidente y hay una diferencia desfavorable en cuanto al desempeño de este indicador, aunque pequeña.

En la pregunta 5 se obtuvieron mayormente respuestas correctas en cada elemento, excepto en uno que muestra una caída drástica de aciertos: 5E obtuvo siete aciertos; 5F y 5G muestran ocho aciertos; 5A, 5C y 5D nueve, mientras que 5B sólo un acierto de los diez posibles. En el postest el elemento 5B obtuvo nuevamente sólo un acierto, mientras que el resto se modificó levemente: 5A, 5C, 5D y 5G presentan diez aciertos (ningún error); 5E ocho aciertos y 5F siete aciertos. En total hay 51 aciertos en el pretest, mientras que en el postest hay 56.



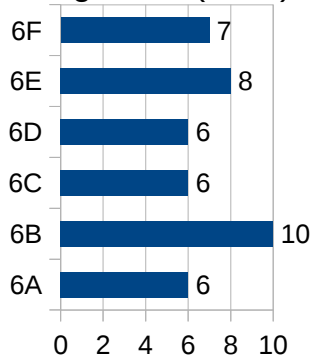
Comparando ambos resultados puede verse una mejora en el desempeño de esta pregunta después de la intervención, con una diferencia de cinco aciertos más. El caso del elemento 5B llama la atención por los bajos resultados respecto a los otros, lo más probable es que se trate de un error o ambigüedad en el instrumento, por lo que será necesario reestructurarlo para futuras ocasiones.

4.1.3- Clasificación simple (1C)

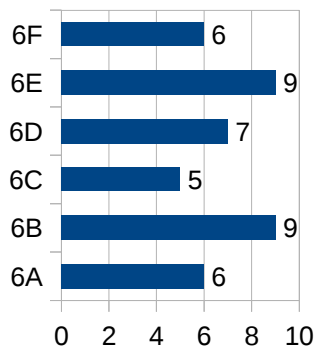
Este indicador fue construido de manera muy similar al anterior, con dos preguntas de varias partes por acomodar en el lugar adecuado, según información dada de manera explícita en el texto.

La pregunta 7, en el pretest, señala lo siguiente: 6A, 6C y 6D tienen seis aciertos; 6F tiene siete aciertos; 6E ocho y 6B tiene diez aciertos. En el pretest hay algunas variaciones de manera que las respuestas dadas fueron: 6C bajó a cinco aciertos; 6A y 6F obtuvieron seis; 6D siete; 6B y 6E nueve aciertos. En total hubo 43 en el pretest y 42 en el postest.

Pregunta 6 (PreT)



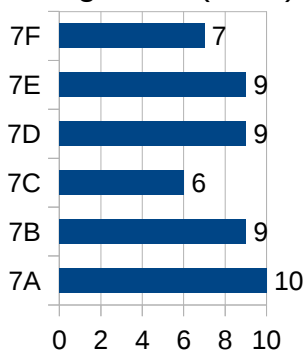
Pregunta 6 (PostT)



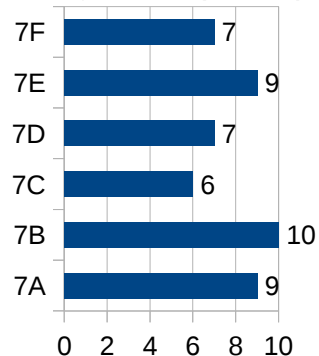
Con sólo una diferencia en la cantidad de aciertos es difícil determinar si la intervención actuó desfavorablemente para el desempeño en este indicador, pues las variaciones son de pequeña escala y la figura general de la gráfica se mantiene. Puede, sin embargo, asegurarse que no favoreció una mejor comprensión en este proceso específico de lectura.

En cuanto a la pregunta 7, se observan los siguientes resultados para el pretest: 7C tiene seis aciertos; 7F tiene siete aciertos; 7B, 7D y 7E nueve; 7A diez aciertos. En cuanto al postest: 7C seis aciertos (se mantuvo igual); 7D y 7F siete aciertos; 7A y 7E nueve aciertos; 7B diez aciertos (los máximos posibles). En total hubo en el pretest 50 aciertos, mientras que en el postest 48.

Pregunta 7 (PreT)



Pregunta 7 (PostT)



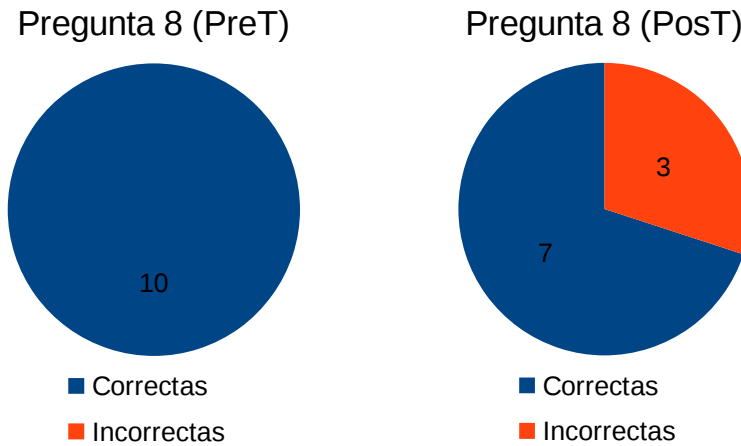
Se observa, al igual que en la pregunta anterior, una disminución de aciertos en el postest, en este caso con una diferencia de dos respuestas correctas menos. No hay cambios drásticos, sin embargo después de la intervención hay más errores.

4.1.4- Síntesis (1C)

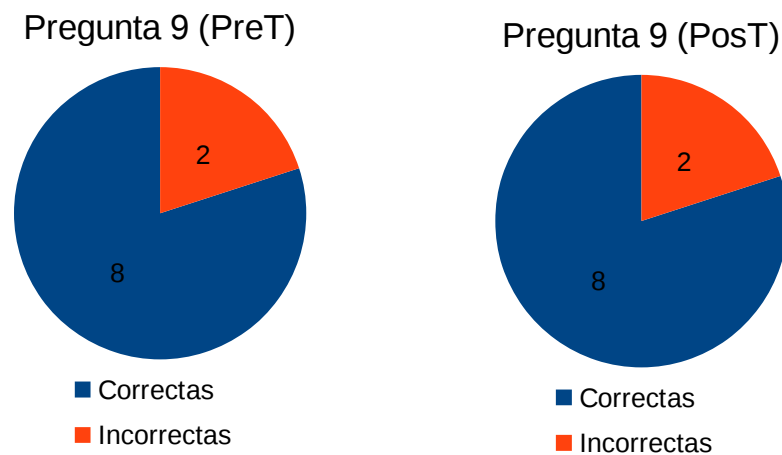
Este indicador se basó más en la identificación de la síntesis adecuada, que en la elaboración de una. Es por tanto un ejercicio basado en información explícita del texto y de la prueba impresa. Se

midió a través de tres preguntas que admitían sólo respuestas correctas o incorrectas.

En el pretest, la pregunta 8 señala diez respuestas correctas de diez posibles, mientras que en el postest sí hay errores, pues tiene siete preguntas correctas y tres incorrectas.

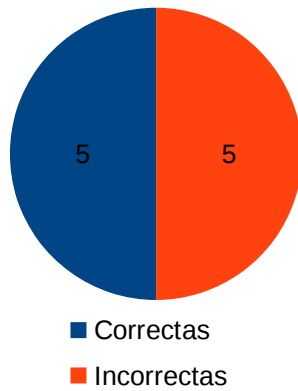


En la pregunta nueve tanto pretest como postest tienen ocho respuestas correctas y dos incorrectas. No hubo cambios en ésta después de la intervención.

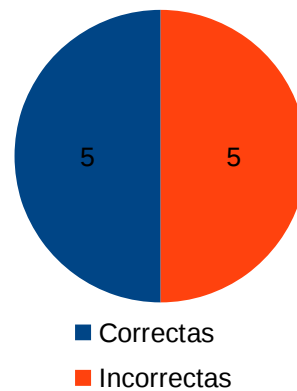


Nuevamente la pregunta 10 marca los mismos resultados en pretest y en postest: cinco preguntas correctas y cinco incorrectas.

Pregunta 10 (PreT)



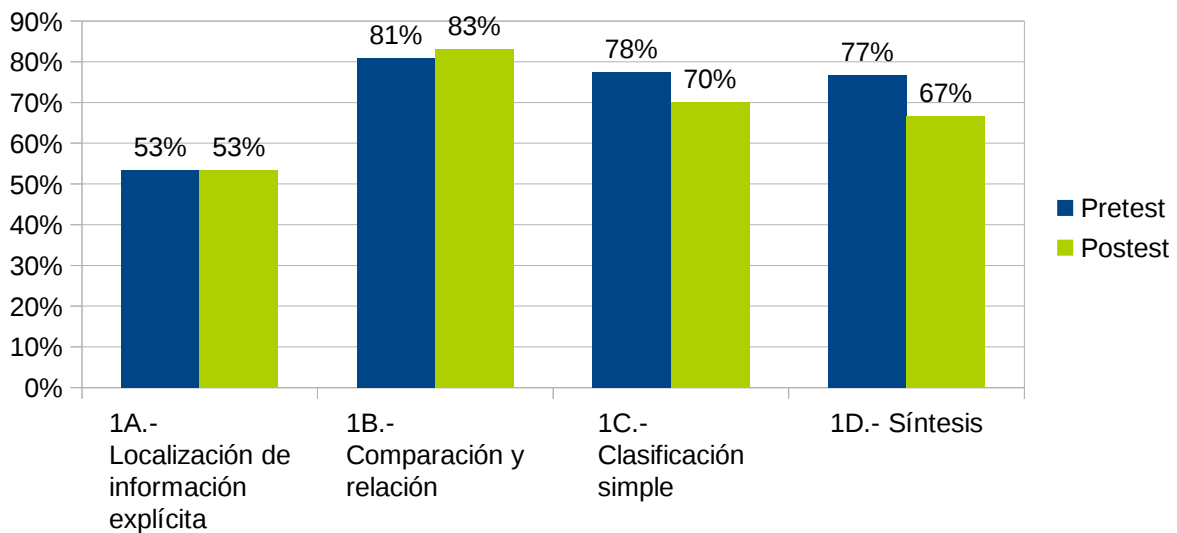
Pregunta 10 (PostT)



En total del indicador se obtuvieron 23 respuestas correctas en el pretest y 20 en el postest. Se observa entonces una diferencia de tres respuestas correctas más antes de la intervención que después.

Comparando los resultados (en porcentajes de aciertos) de todos los indicadores en pretest y postest se observa que: a) no hubo diferencia en el indicador de “Localización de información explícita”, b) hay una mejoría de 2% en el desempeño durante el postest en el indicador “Comparación y relación”, c) el indicador de “Clasificación simple” obtuvo 8% menos aciertos en el postest y d) el indicador “Síntesis” presenta 10% menos aciertos en el postest. En general hay una diferencia desfavorable en el desempeño posterior a la intervención, excepto en el indicador 1B.

Manejo de información explícita



A simple vista estos datos indican que el proceso cognitivo que menos dominan es el de “Localización de información explícita”, esto es contradictorio con los resultados del resto de los indicadores pues éstos se basan en la localización de información como un elemento base, sin embargo es relevante señalar que algunas de las respuestas de la primer pregunta (indicador 1A) fueron calificadas como incorrectas pues no eran líneas copiadas del texto original (como se solicitaba) sino opiniones o breves síntesis que eran pertinentes a lo preguntado, aunque no fueran respuestas literales. En todo caso esto muestra descuido al leer la pregunta, pero no necesariamente incomprensión de la lectura.

4.2- Variable: INFERENCIAS

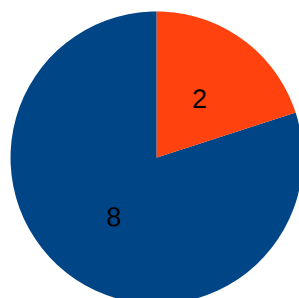
Esta variable busca medir si el lector es capaz de hacer inferencias basadas en la información explícita del texto y lo que lógicamente puede derivarse de ella. Los indicadores corresponden a procesos cognitivos típicos del segundo nivel de lectura, la lectura inferencial, y son: identificación del tema, inferencias causa-efecto, inferencias deductivas-inductivas e identificación de falacias.

4.2.1- Identificación del tema (2A)

Los ítems de este indicador pedían al lector determinar cuál era el tema de la lectura y de fragmentos de ésta. Para realizar esta tarea el lector debe haber entendido la información explícita y debe realizar inferencias respecto a lo que el autor consideraba más relevante y el tema alrededor del cual gira la argumentación de la lectura. Se considera inferencia pues no está especificado explícitamente cuál es el tema, aunque la información apunte a él claramente.

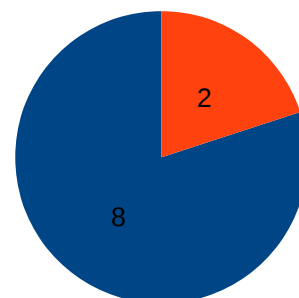
La pregunta 11 muestra los mismos resultados en pretest y en postest: ocho aciertos y dos desaciertos.

Pregunta 11 (PreT)



■ Correctas
■ Incorrectas

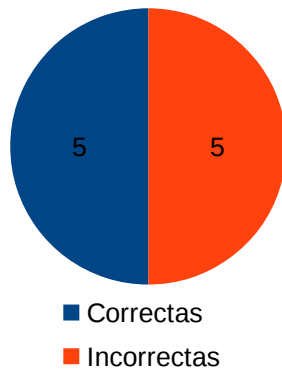
Pregunta 11 (PostT)



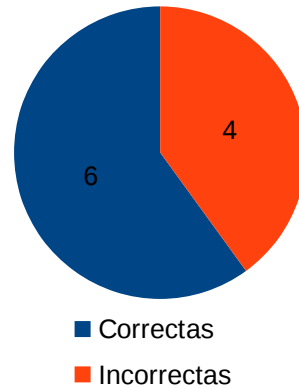
■ Correctas
■ Incorrectas

En la pregunta 12 hubo cinco aciertos y cinco desaciertos en el pretest, mientras que en el posttest son ocho aciertos y cuatro desaciertos, es decir, hay una diferencia de tres respuestas entre uno y otro.

Pregunta 12 (PreT)

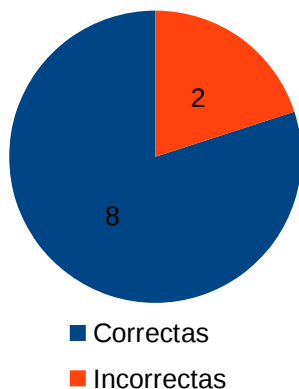


Pregunta 12 (PostT)

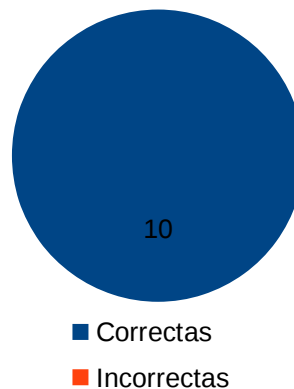


El ítem 13 obtuvo en el pretest ocho respuestas correctas y dos incorrectas; el posttest, por su parte, obtuvo diez respuestas correctas y ninguna incorrecta.

Pregunta 13 (PreT)



Pregunta 13 (PostT)



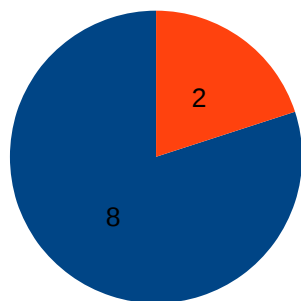
En resumen, este indicador presenta resultados más favorables tras la intervención, pues las preguntas 12 y 13 muestran más aciertos que en el pretest. Aún así existe mayoría de respuestas correctas tanto en pretest como en posttest, por lo que puede afirmarse que el proceso cognitivo de identificación del tema es uno que las alumnas dominan con suficiencia, probablemente porque es una de las tareas clásicas y más practicadas durante ejercicios de lectura de comprensión desde los niveles educativos básicos.

4.2.2- Inferencias causa-efecto (2B)

Los procesos cognitivos que conforman este indicador son aquellos que permiten establecer una relación de causalidad entre hechos o ideas. Para el caso de esta evaluación, tal relación debía estar basada en información obtenida explícitamente durante la lectura, realizando con la inferencia una conexión lógica entre elementos que no estaban visiblemente conectados.

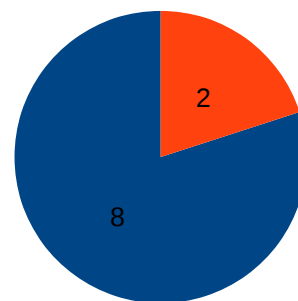
El ítem 14 no presenta ningún cambio entre pretest y postest, ambos tienen ocho respuestas correctas y dos incorrectas.

Pregunta 14 (PreT)



■ Correctas
■ Incorrectas

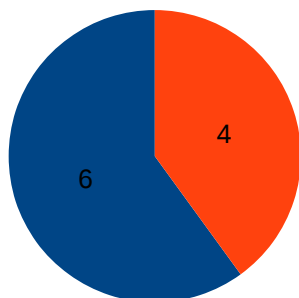
Pregunta 14 (PostT)



■ Correctas
■ Incorrectas

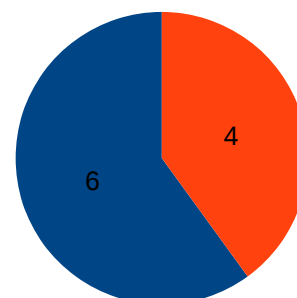
La pregunta 15, nuevamente obtuvo los mismos resultados en el pretest y en el postest: seis respuestas acertadas y cuatro erróneas.

Pregunta 15 (PreT)



■ Correctas
■ Incorrectas

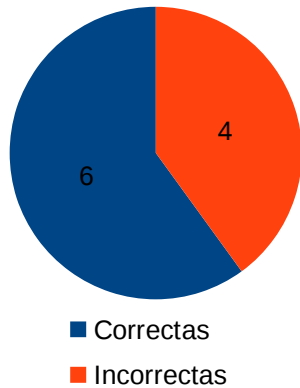
Pregunta 15 (PostT)



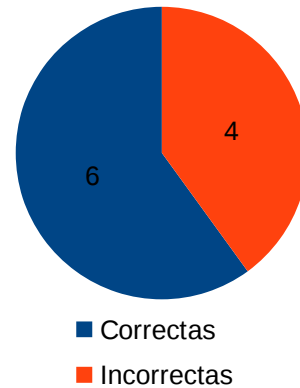
■ Correctas
■ Incorrectas

Por último, se observa que la pregunta 16, al igual que las anteriores, permaneció con seis aciertos y cuatro desaciertos tanto en el pretest como en el postest.

Pregunta 16 (PreT)



Pregunta 16 (PostT)



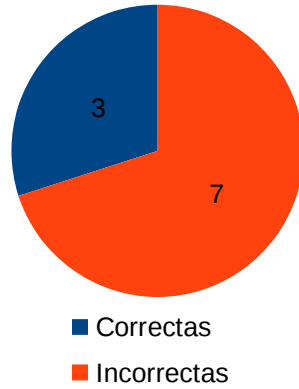
El hecho de que la proporción de respuestas correctas e incorrectas se mantuviera absolutamente igual en este indicador muestra que las estudiantes no lograron hacer conexiones nuevas y sustanciales entre los diferentes datos ni con la estructura del texto, aún después de la intervención, seguramente porque esta tarea es más compleja que la anterior, pues exige no sólo identificar las partes importantes de la lectura, sino establecer si son causa o consecuencia de algo más, explícito o sugerido.

4.2.3- Inferencias deductivas e inductivas (3C)

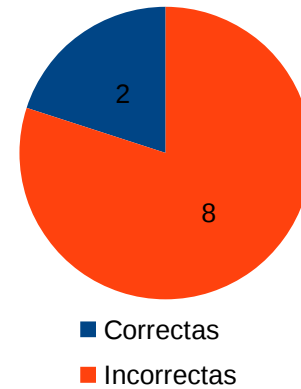
Este indicador se basa en establecer inferencias de corte netamente lógico entre premisas basadas en información explícita del texto y conclusiones (no explicitadas en la lectura) derivadas de ellas. Es un proceso cognitivo más complejo que abarca la deducción y la inducción.

En la pregunta 17 se observan tres respuestas correctas en el pretest y siete incorrectas, mientras que en el postest son dos correctas y ocho incorrectas.

Pregunta 17 (PreT)

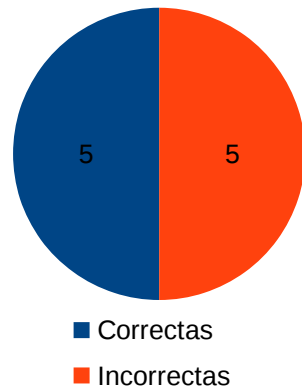


Pregunta 17 (PostT)

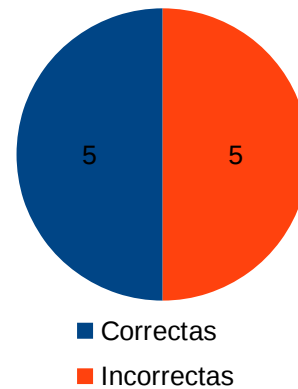


En el ítem 18 hay la misma cantidad de aciertos que de desaciertos (cinco en cada caso) tanto en pretest como en postest.

Pregunta 18 (PreT)

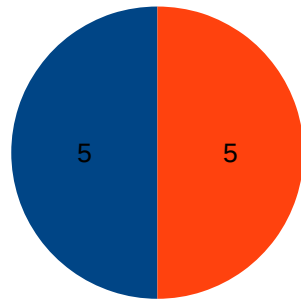


Pregunta 18 (PostT)



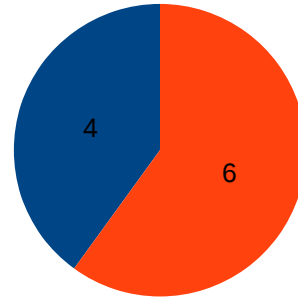
En la pregunta 19 hay cinco aciertos y cinco desaciertos en el pretest, y cuatro aciertos con seis desaciertos en el postest.

Pregunta 19 (PreT)



■ Correctas
■ Incorrectas

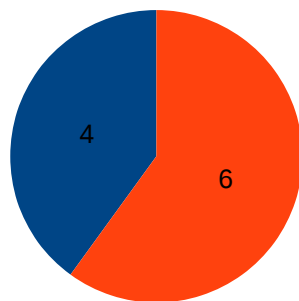
Pregunta 19 (PostT)



■ Correctas
■ Incorrectas

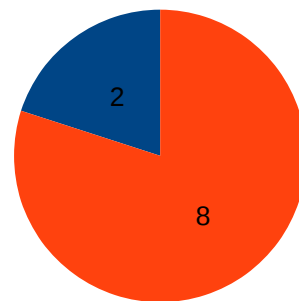
En la pregunta 20 hay cuatro respuestas correctas y seis incorrectas en el pretest, mientras que son dos aciertos y ocho desaciertos en el postest.

Pregunta 20 (PreT)



■ Correctas
■ Incorrectas

Pregunta 20 (PostT)



■ Correctas
■ Incorrectas

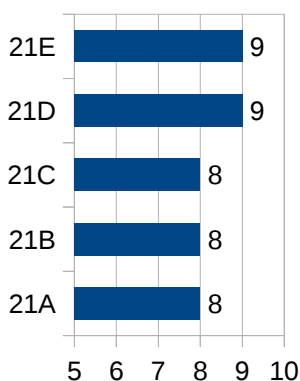
Este indicador presenta una baja en el desempeño de los procesos cognitivos en el postest, en comparación al pretest: tres de cuatro preguntas obtuvieron menos aciertos en la segunda evaluación, y la pregunta 18 no obtuvo mejora, sólo se mantuvo igual. Es evidente que hubo mayor confusión respecto a las relaciones lógicas deductivas e inductivas, ya sea por incomprensión, por falta de atención o por no volver al texto en el postest; es difícil de determinar la causa sin entrar en detalles cualitativos y de observación directa durante la resolución de los exámenes.

4.2.4- Detección de falacias (2D)

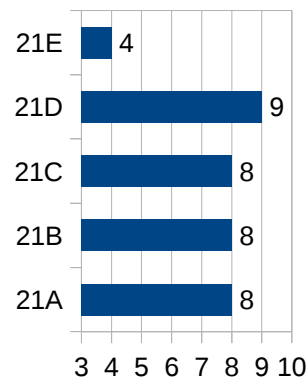
Este indicador parte de los anteriores: cuando el lector es capaz de establecer relaciones de causa-efecto y de realizar adecuadamente inferencias deductivas e inductivas, está en posibilidades de detectar falacias en esos razonamientos. Así pues, la pregunta de este indicador, compuesta por varios argumentos válidos e inválidos, busca determinar si el lector puede o no identificar esos errores lógicos.

Se observa que las respuestas en pretest y postest se mantuvieron mayormente igual en los ítems 21A, 21B y 21C con ocho aciertos cada uno, y en el 21D con nueve aciertos. Sin embargo el ítem 21E presenta nueve aciertos en el pretest y cuatro en el postest.

Pregunta 21 (PreT)

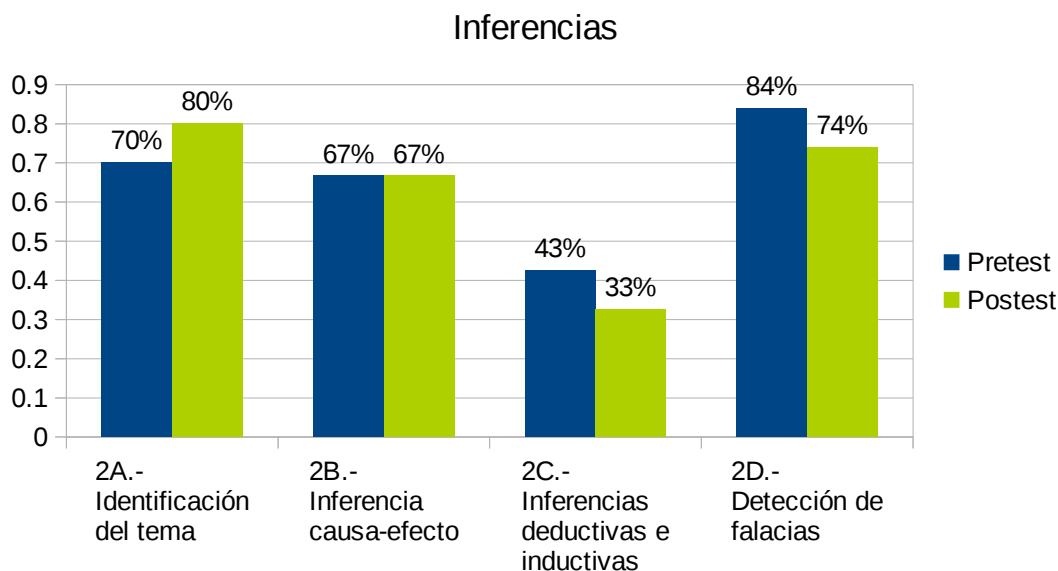


Pregunta 21 (PostT)



No es sorprendente que este indicador se mantuviera prácticamente igual con sólo una disminución de aciertos en el postest en un ítem: considerando que la base son los procesos anteriores, es comprensible que si aquellos no mejoraron, éste tampoco. Mientras las estudiantes no mejoren su habilidad para hacer relaciones causales, deductivas e inductivas, no podrán comprender adecuadamente los argumentos y difícilmente detectarán falacias en ellos.

En los resultados comparados (en porcentajes de aciertos) de esta variable se observa una mejoría de 10% de aciertos en el primer indicador (2A), 67% de aciertos tanto en pretest como en postest en el segundo indicador (2B), y una disminución de 10% en los últimos dos indicadores (2C y 2D).



Estos resultados señalan áreas problemáticas en el grupo en los procesos inferenciales más complejos, (deductivos-inductivos y detección de falacias). Por su parte, los procesos inferenciales más básicos mejoraron en cuanto a la identificación del tema pero se mantuvieron iguales para las inferencias del tipo causa-efecto. Pareciera haber una curva en estos resultados, donde el primer indicador aumenta en el postest, el segundo se mantiene y los otros dos disminuyen.

4.3- Variable: RELACIÓN TEXTO-CONTEXTO

Esta variable se construyó en base a procesos cognitivos correspondientes al tercer nivel de lectura, el analógico. Como ya se ha señalado en el capítulo metodológico, este tercer nivel de lectura se ha dividido en dos variables pues los procesos cognitivos que lo componen son de naturaleza variada. De esta forma, se ha estructurado este indicador con los procesos que exigen la utilización directa de la información a contextos y conocimientos previos, mientras que la variable “Interpretación” exige la aplicación indirecta a situaciones y contextos nuevos.

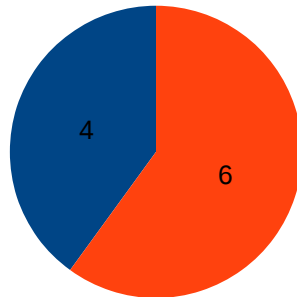
4.3.1- Relación texto-conceptos previos (3A)

Este indicador busca medir la habilidad del lector para relacionar conceptos dados en la lectura con conceptos obtenidos previamente, estableciendo una relación entre ellos. Éste es el primer

indicador que deliberadamente va más allá de lo expresado en la lectura (directa o indirectamente).

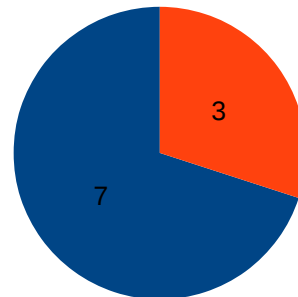
La pregunta 22 presenta en el pretest cuatro respuestas correctas y seis incorrectas, mientras que en el postest hay siete correctas y tres incorrectas.

Pregunta 22 (PreT)



■ Correctas
■ Incorrectas

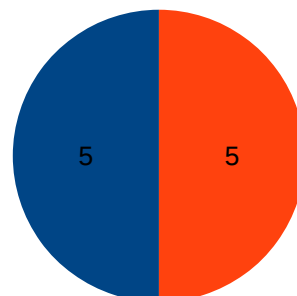
Pregunta 22 (PostT)



■ Correctas
■ Incorrectas

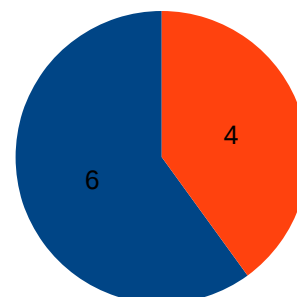
La pregunta 23 obtuvo cinco aciertos y cinco desaciertos en el pretest, mientras que en el postest hay una variación de un acierto más (seis) y cuatro desaciertos.

Pregunta 23 (PreT)



■ Correctas
■ Incorrectas

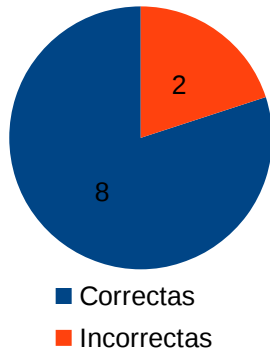
Pregunta 23 (PostT)



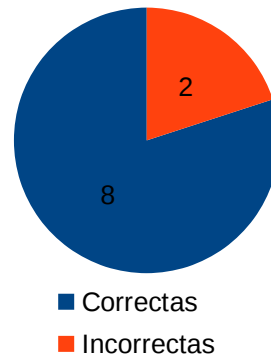
■ Correctas
■ Incorrectas

En la pregunta 24 se mantiene las cifras tanto en pretest como en postest, con ocho respuestas correctas y dos incorrectas.

Pregunta 24 (PreT)



Pregunta 24 (PostT)



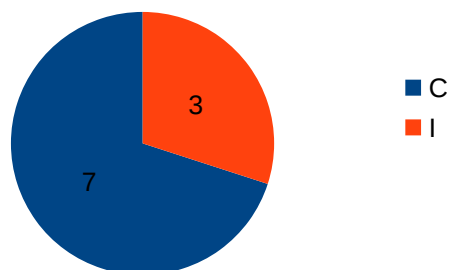
Los resultados de este indicador son mayormente favorables en el postest, pues de las tres preguntas dos cuentan con más aciertos (ítems 22 y 23) y una (ítem 24) se mantuvo igual. Además, la proporción de respuestas correctas es significativamente mayor que las incorrectas (más del doble, con 21 aciertos en el postest sumando todos los ítems, versus 9 desaciertos), mostrando que las estudiantes son capaces de establecer mayormente acertadamente las relaciones entre el texto y los conceptos previamente adquiridos.

4.3.2- Relación texto-experiencias previas (3B)

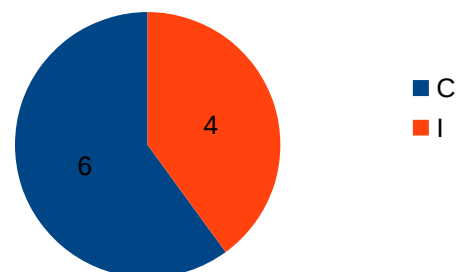
Este indicador es similar al anterior, con la diferencia de que aquí se busca que el lector establezca relaciones entre lo leído y lo previamente vivido. No se evalúan las experiencias pasadas en sí mismas, sino la relación lógica que el individuo es capaz de hacer entre aquellas y determinadas ideas o propuestas de la lectura.

La pregunta 25 tiene siete aciertos en el pretest y tres desaciertos, por su parte el postest tiene seis aciertos y cuatro desaciertos (diferencia de -1 acierto en postest).

Pregunta 25 (PreT)

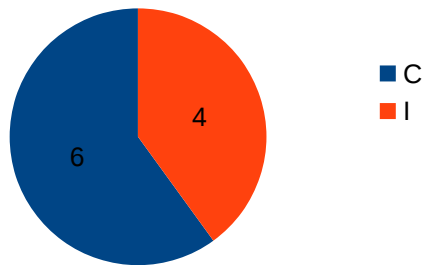


Pregunta 25 (PostT)

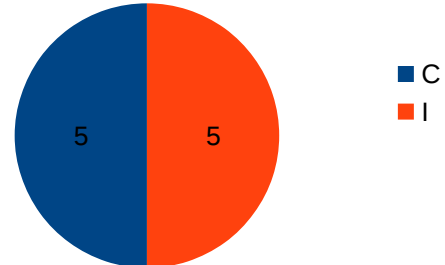


La pregunta 26 señala igualmente una disminución de un acierto en el postest (cinco correctas) a diferencia del pretest (seis correctas) con la correspondiente variación de un desacierto.

Pregunta 26 (PreT)

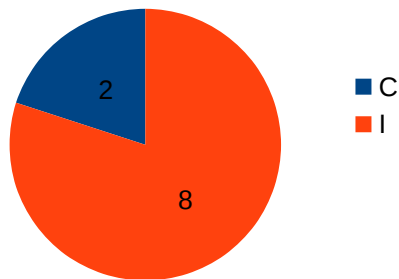


Pregunta 26 (PostT)

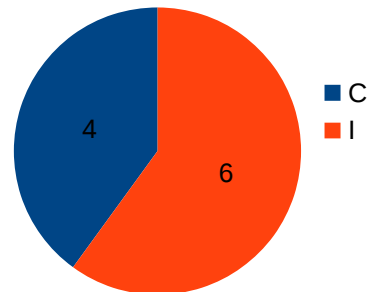


El ítem 27 señala dos respuestas correctas y ocho incorrectas en el pretest, y cuatro correctas con seis incorrectas en el postest, presentando la primera mejoría de dos aciertos en este indicador.

Pregunta 27 (PreT)

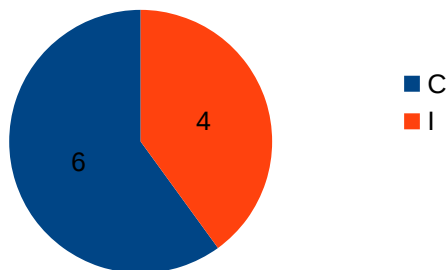


Pregunta 27 (PostT)

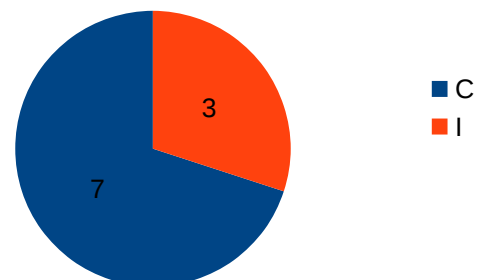


La pregunta 28 señala seis aciertos y cuatro desaciertos en el pretest, mientras que en el postest hay siete aciertos y tres desaciertos (diferencia de +1 respuesta correcta tras la intervención).

Pregunta 28 (PreT)

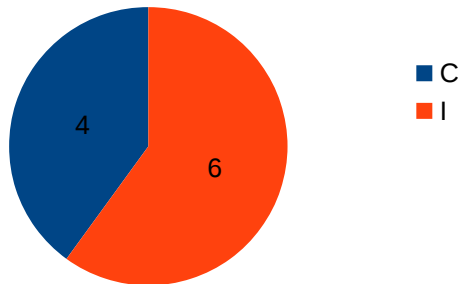


Pregunta 28 (PostT)

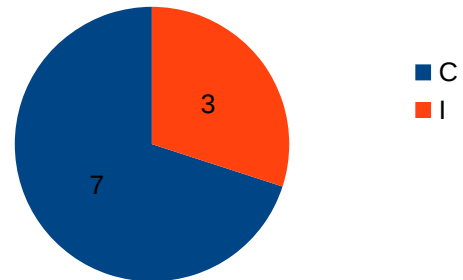


Los resultados del ítem 29 son: cuatro aciertos en pretest (seis desaciertos) y siete aciertos en posttest (tres desaciertos).

Pregunta 29 (PreT)

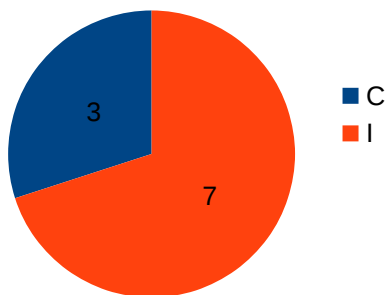


Pregunta 29 (PostT)

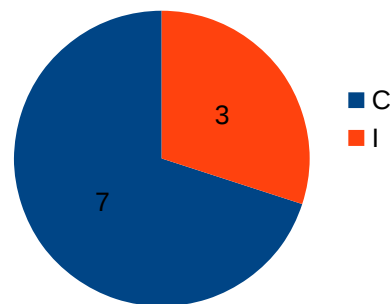


La pregunta 30 obtuvo nuevamente mejores resultados tras la intervención, pues en el pretest hubo tres respuestas correctas y siete incorrectas, mientras que en el posttest las correctas son siete y las incorrectas tres (diferencia de +4 aciertos).

Pregunta 30 (PreT)



Pregunta 30 (PostT)



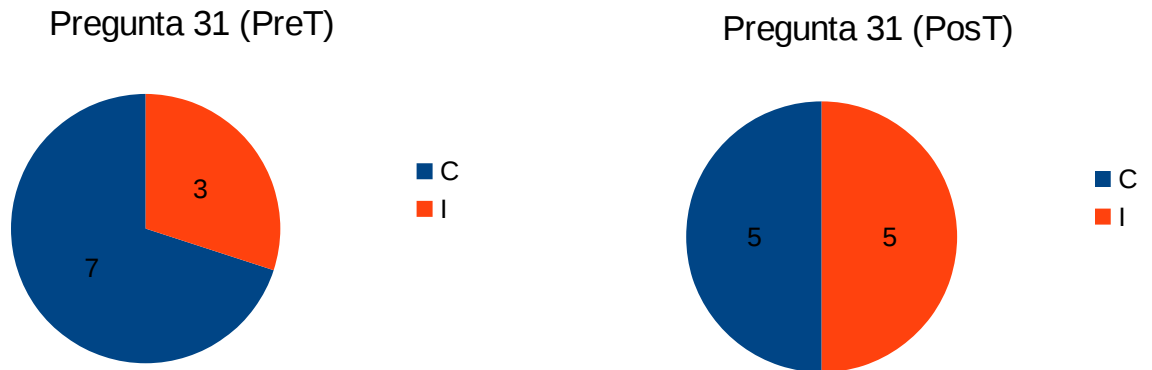
Este indicador presenta una mejoría global tras la intervención, pues aunque obtuvo en el posttest dos desaciertos más (preguntas 25 y 26), el posttest tiene diez respuestas correctas más en total en las preguntas 27, 28, 29 y 30.

4.3.3- Relación texto-otros textos (3C)

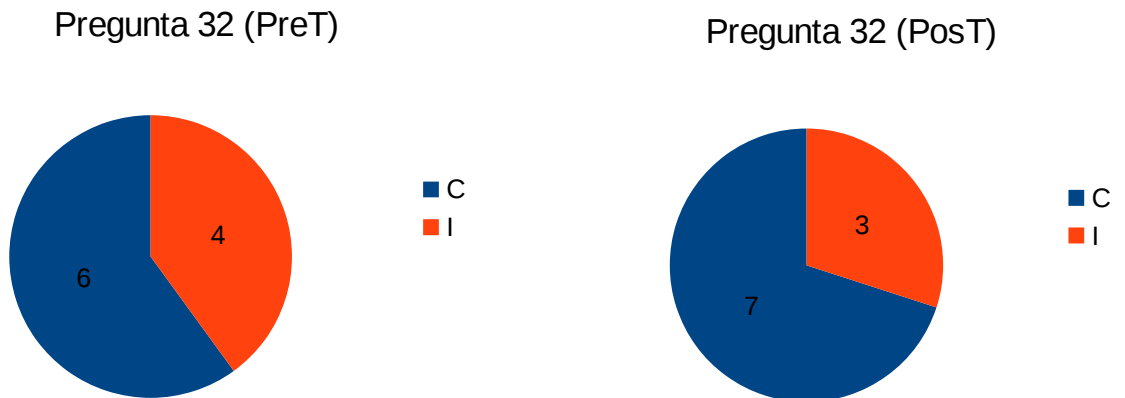
Este indicador nuevamente se basa en el establecimiento de relaciones, aunque en este caso es entre la información dada en la lectura y otros textos, considerando como “texto” producciones tanto escritas como audiovisuales. El lector debe comprender la información y luego compararla con sus

pasados contactos con textos, para establecer esas relaciones.

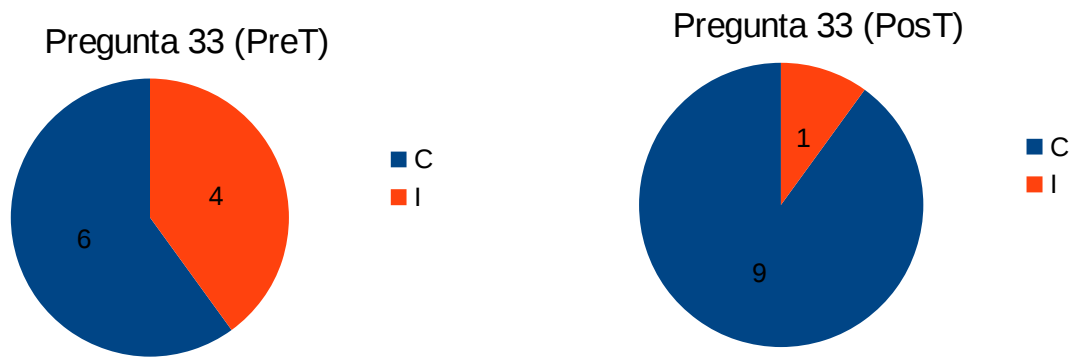
En la pregunta 31 se observan siete respuestas correctas y tres incorrectas en el pretest, mientras que en el postest hay cinco correctas y cinco incorrectas (-2 aciertos en postest).



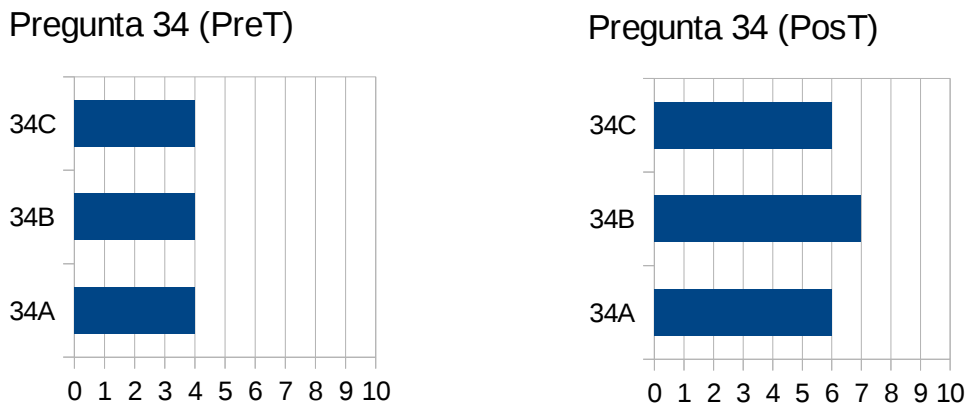
La pregunta 32 muestra seis aciertos y cuatro desaciertos en el pretest, con una mejoría de una respuesta en el postest: siete aciertos y tres desaciertos.



El ítem 33 tiene seis aciertos y cuatro desaciertos en el pretest, mientras que en el postest hay nueve aciertos (osea +3) y un desacierto.

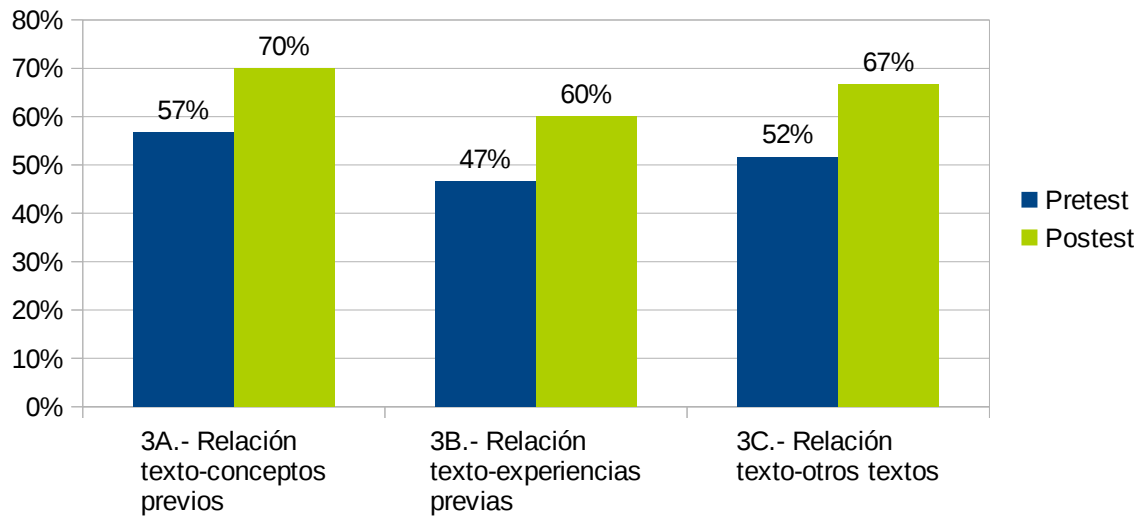


La pregunta 34 consta de tres componentes, los cuales muestran variaciones importantes entre ambas evaluaciones: el elemento 34A obtuvo cuatro aciertos en pretest y seis en postest; 34B pasó de cuatro aciertos a siete en el postest; el 34C también incrementó en aciertos, de 4 en el pretest a seis en el postest. En suma, las respuestas correctas fueron 12 en el pretest y 19 en el postest, mostrando así una mejora de +7 aciertos.



A comparación de la variable anterior, ésta marca cambios favorables tras la intervención, pues en el porcentaje de respuestas correctas todos los indicadores aumentaron. El 3A aumentó 13%, el 3B también 13% y el 3C aumentó 15%.

Relación texto-contexto



Es interesante que esta variable presente mejores resultados que la anterior, considerando que por lo general se asume que los procesos inferenciales son de menor complejidad que los de relacionar el contexto personal (conocimientos, experiencias y textos previos). Sin embargo, los procesos cognitivos presentes en las inferencias inductivas, deductivas y en las falacias son de carácter lógico, por lo que son más difíciles de resolver si no se han estudiado previamente estos temas, mientras que las relaciones de la presente variable se basan en lo que el lector puede aportar desde su propia vida, aplicando la información directamente en un proceso que, aunque es lógico, parte de lo que les es conocido. Es posible que en esto radique la mejoría en este indicador, pese a la disminución de aciertos en el anterior.

4.4- Variable: INTERPRETACIÓN

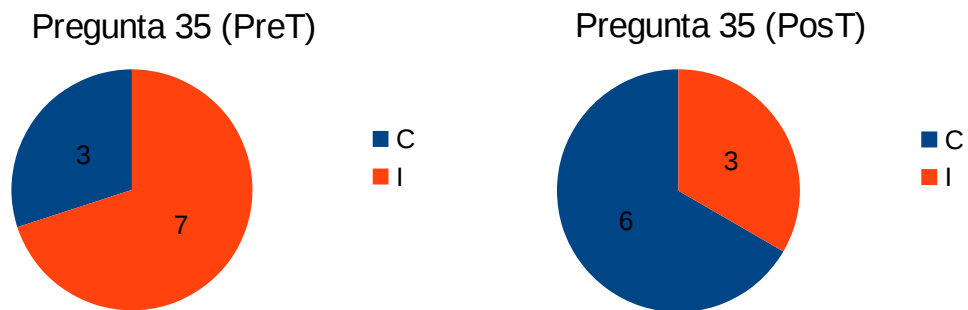
Esta variable tiene como objetivo medir los procesos cognitivos de lectura más complejos (Solé, 2006), aquellos en los que el lector aplica la información obtenida a contextos y situaciones variados, genera sus propias conclusiones y juicios de valor y es capaz de realizar analogías de temas, subtemas y datos. Estos procesos requieren una comprensión lo suficientemente profunda de los conceptos que puedan llevarse a cabo procesos creativos de adaptación y aplicación a situaciones aún no leídas o

vividas. Representa el mayor nivel de comprensión para Solé, el nivel de los lectores expertos, y sus procesos cognitivos se sustentan en los de los niveles previos.

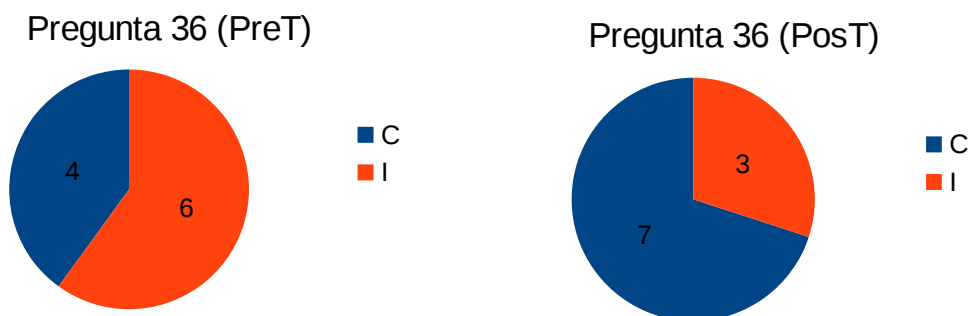
4.4.1- Emisión de conclusiones propias (4A)

Este indicador busca medir el proceso lógico seguido por el estudiante para llegar a una conclusión justificada sobre un tema designado y relacionado con la lectura. Se basa la redacción de una afirmación y su justificación. Por primera vez en la evaluación, estos ítems pedían una opinión, una afirmación que no era posible copiar del texto ni inferirla; debía ser definida por el lector mismo, argumentando después el porqué de su elección.

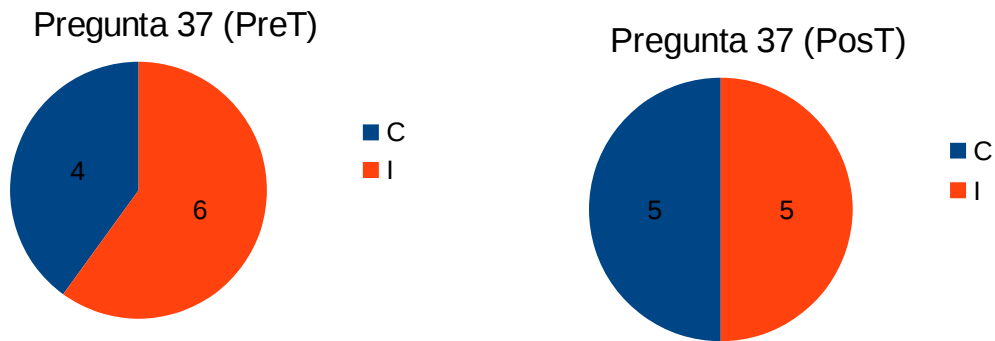
Puede verse en las gráficas siguientes que en el pretest tres estudiantes respondieron acertadamente este ítem, y siete de forma incorrecta. En el postest, sin embargo, el número de respuestas correctas ascendió a seis, y el de incorrectas se redujo a tres (es decir, se duplicaron los aciertos).



En el ítem 36 se obtuvieron cuatro aciertos en el pretest, con seis desaciertos, mientras que en el postest las respuestas correctas fueron siete con tres incorrectas; esto significa que los aciertos aumentaron en un 75%.



En el ítem 37, el último del indicador, se observan: cuatro aciertos y seis desaciertos en el pretest, con cinco aciertos y cinco desaciertos en el postest.



En general los resultados de este indicador son muy favorables, con mayor número de respuestas correctas en cada uno de sus ítems, en especial en los dos primeros (35 y 36).

4.4.2- Aplicación de información a contextos nuevos (4B)

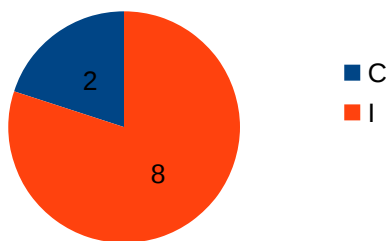
Este indicador exige al lector que comprenda información obtenida del texto y sea capaz de aplicar sus principios básicos a situaciones o contextos no abordados previamente. Es un ejercicio creativo de diferente naturaleza al anterior, pues no se trata de emitir una opinión sino de poner en juego lo aprendido recientemente y lo que ya se sabe sobre los contextos. La evaluación de este indicador se basó en la capacidad del estudiante para seleccionar una posible aplicación y justificar su elección, de forma tal que manifestara su conocimiento sobre la naturaleza del tema a tratar y del contexto al que se aplicó.

En la siguiente gráfica, correspondiente al ítem 38, se observan cinco respuestas correctas y cinco incorrectas en el pretest, mientras que en el postest los aciertos se redujeron a dos, y los desaciertos a ocho.

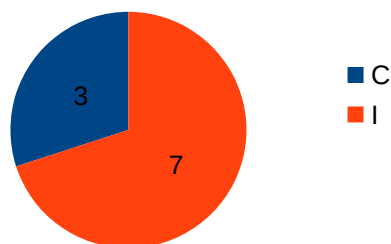


En la pregunta 39 hay, en el pretest, dos respuestas correctas y ocho incorrectas, mientras que en el postest hay tres correctas y siete incorrectas.

Pregunta 39 (PreT)

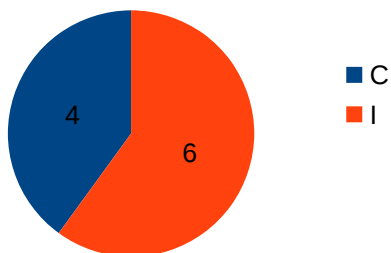


Pregunta 39 (PostT)

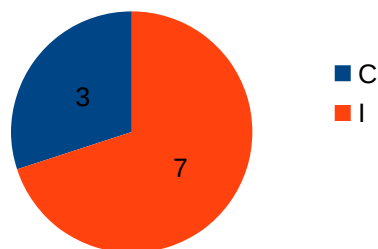


El ítem 40 es el último del indicador y muestra los siguientes resultados: cuatro aciertos y seis desaciertos en el pretest; tres aciertos y siete desaciertos en el postest.

Pregunta 40 (PreT)



Pregunta 40 (PostT)



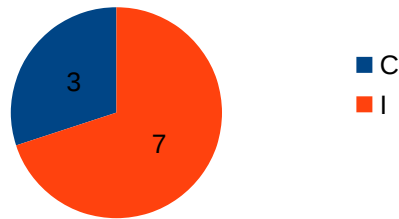
A diferencia del indicador pasado, éste muestra resultados más diversos y con tendencia negativa. De los tres ítems dos redujeron sus aciertos en el postest y uno los aumentó. En la suma global del indicador hay una diferencia de tres aciertos entre el pretest (11) y el postest (8).

4.4.3- Selección de analogías apropiadas (4C)

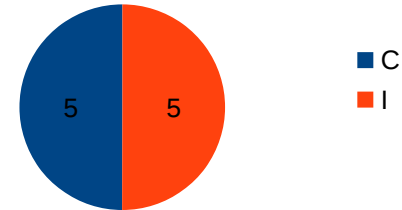
Este indicador es el último de la variable “Interpretación” y el último de todo el estudio. Para su resolución el lector no sólo debía comprender los conceptos y aplicarlos a un contexto de forma lógica y justificable, sino que además le exigía hacerlo desde el pensamiento analógico, es decir, no directo sino desde el pensamiento no lineal. Implica ingenio y creatividad basada en la comprensión de los elementos de los conceptos y la relación entre ellos, así como de su comparación y semejanza con otros elementos de otros conceptos que serían, desde la lógica, equiparables en sus relaciones y funciones.

En la primera pregunta se obtuvieron tres aciertos y siete desaciertos en el pretest, mientras que en el postest fueron cinco aciertos y cinco desaciertos, significando una diferencia de dos aciertos entre pretest y postest.

Pregunta 41 (PreT)

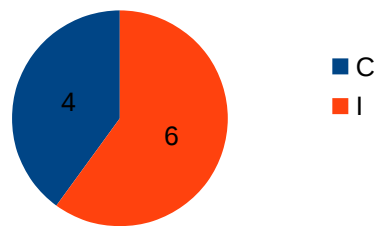


Pregunta 41 (PostT)

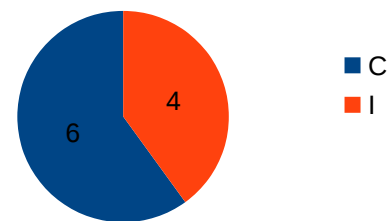


En la pregunta 42 del pretest se observaron cuatro aciertos y seis desaciertos, con las cifras inversas en el postest: seis aciertos y cuatro desaciertos. Nuevamente hay una diferencia favorable de dos aciertos más tras la intervención.

Pregunta 42 (PreT)

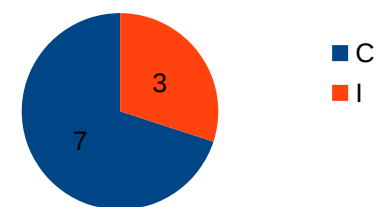


Pregunta 42 (PostT)

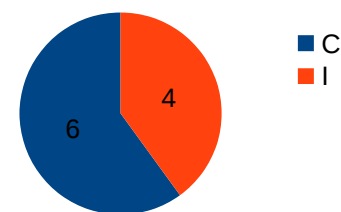


En el ítem 43, la última pregunta de todo el instrumento, hubo: siete aciertos y tres desaciertos en el pretest, mientras que en el postest fueron seis aciertos y cuatro desaciertos. Es decir, un acierto menos tras la intervención.

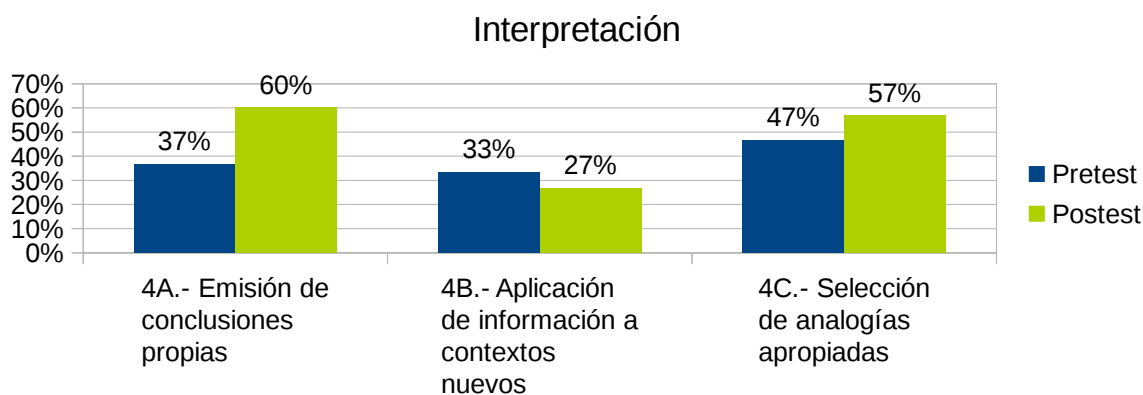
Pregunta 43 (PreT)



Pregunta 43 (PostT)



A nivel general este indicador se comportó favorablemente, pues en la suma hay mayor cantidad de aciertos en el postest (17) que en la primera evaluación (14 en pretest). Esa diferencia de tres respuestas correctas representa poco más del 20% de aumento de aciertos.



Considerando los resultados de los indicadores podemos ver que la variable presenta una mejoría en el desempeño de los estudiantes tras la intervención: de los tres indicadores el primero presenta 23% más de aciertos y el tercero 10% más de aciertos, con el contrapeso del segundo que señala 6% más de errores en el postest. Eso significa que, de los tres procesos cognitivos, las alumnas mejoraron su desempeño considerablemente en la emisión de conclusiones y en la selección (y justificación) de analogías, aunque no sucedió lo mismo en la aplicación de la información a contextos nuevos.

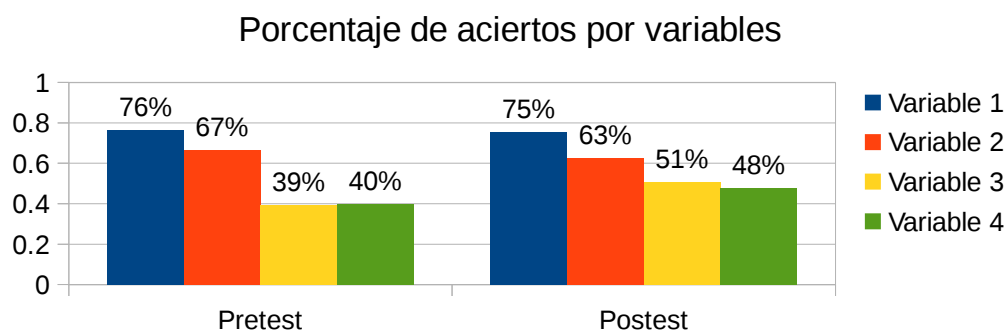
4.5- Análisis global

Habiendo descrito los resultados por variable, podemos ahora hacer un análisis global con la finalidad de identificar en dónde se presentaron las mayores mejoras y cuáles procesos cognitivos hay que reforzar por ser los de desempeño más deficientes. Las gráficas mostradas a continuación presentan porcentajes de aciertos. Es importante considerar que la muestra fue pequeña (diez personas para cada evaluación, aunque en la intervención participaron once estudiantes), por lo que algunos de los cambios más pequeños pueden deberse a ese cambio de estudiante y no necesariamente ser resultado de la intervención.

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos por variable tanto en el pretest como en el postest. Las dos primeras variables son las que muestran menor diferencia entre ellas: la primera variable obtuvo 76% de aciertos en el pretest y 75% en el postest, es decir, hay una diferencia de -1% en el postest; la segunda variable obtuvo 67% en pretest y 63% en postest, indicando una diferencia de -4% en el postest. Estas dos variables fueron además aquellas en las que el desempeño de las alumnas fue mejor antes de la intervención que después. Por otra parte, las otras dos variables presentan mayor contraste y son aquellas en las que el desempeño mejoró tras la intervención: la variable 3 obtuvo 39%

de aciertos en el pretest y 51% en el postest, osea, una diferencia de +12% de respuestas correctas tras la intervención; la cuarta variable alcanzó 40% en el pretest y 48% en el postest sumando así una diferencia de 8% más aciertos en el postest.

En esta gráfica puede constatar que el desempeño lector presenta una mayor diferencia en la tercer variable, Relación texto-contexto, aumentando el número de aciertos en 12% (es decir, de 39% en el pretest a 51% en el postest). Durante la primera evaluación esta variable había sido la más baja, sin embargo tras la intervención se ubicó en el tercer lugar, ajustándose a un patrón más adecuado a lo esperado: un descenso gradual desde la variable 1 (y los procesos más simples de lectura) hasta la variable 4 (y los procesos cognitivos más complejos).



Las dos variables que presentaron una mejora en el desempeño son las que representan a los procesos más complejos de la lectura, esto es interesante pues normalmente es asumido que los procesos cognitivos superiores dependen de los más básicos (como ya se explicó en el apartado teórico), y sin embargo estos resultados muestran un descenso de aciertos justamente en los básicos y un aumento en los superiores. Las causas de esta aparente contradicción pueden ser variadas y, en ocasiones, imposibles de dilucidar en un estudio cuantitativo, como es el caso. Sin embargo, para acercarnos a una respuesta tentativa, es necesario analizar no sólo los aciertos si no también los errores.

Cuando se analizan los errores de la primer variable y en especial su primer indicador (Manejo de información explícita: localización de información explícita) puede verse el siguiente fenómeno: en el pretest los errores son mayormente respuestas simples que no responden a la información que el estudiante debía localizar; estas respuestas son incorrectas porque no cumplen con la tarea solicitada (localizar y copiar determinada información del texto) y, además, muchas no son respuestas que se relacionen con la pregunta. Sin embargo, en el postest varias de las respuestas marcadas como incorrectas sí son relevantes al tema y parecen responder más a una síntesis personal o a una mezcla de conceptos y términos que aparecen en la lectura y que dan, en cuanto al sentido, respuesta a la

pregunta, en estos casos son erróneas porque no cumplen con la tarea solicitada de buscar y transcribir la información.

Dentro de esa misma variable se da un fenómeno similar en el cuarto indicador, Síntesis: se les pide a los lectores que seleccionen la opción que mejor sintetiza un concepto. En el postest algunas de las respuestas incorrectas no carecen de sentido, pero tampoco son lo que el texto marca explícitamente. Es decir, en un análisis rápido de lo que un término pudiera significar, algunas de esas respuestas podrían tener sentido (una de las estrategias abarcadas durante la intervención fue la de lidiar con términos desconocidos a través del análisis de la palabra y de su contexto), aún si no son la opción correcta en este caso particular.

Estos fenómenos apuntan a que las estudiantes cometieron más errores por no leer con atención la indicación (en el caso de información explícita) respondiendo desde lo comprendido y prefiriendo no volver al texto, o por tratar de responder desde lo ya conocido o con la información a mano, nuevamente sin volver al texto para buscar la respuesta literal. Esto, junto con el hecho de que varias de ellas subrayaron la lectura durante el postest (y nadie lo había hecho en el pretest), permite asumir que algunos de los errores en las variables más básicas provienen de factores no medibles en la evaluación escrita, sino de comportamientos y decisiones de las estudiantes derivadas, quizá en parte, de su aplicación de las estrategias de lectura aprendidas durante la intervención.

Aunque los dos primeros niveles de lectura presentan menor cantidad de aciertos, puede señalarse con confianza que eso no presenta una contradicción con la teoría de que los procesos cognitivos superiores dependen del desarrollo de los inferiores; más bien algunas de las respuestas escritas refuerzan el desarrollo de procesos como síntesis y formulación de conclusiones, siendo respuestas erróneas por desatención a la indicación de la pregunta o por descuido y confianza que llevó a no volver a la lectura para corroborar la respuesta precisa. Esta falta de atención y revisión podría explicar también la baja de aciertos en la variable de Inferencias.

Se presentan a continuación las gráficas de cada variable desglosadas por indicadores a fin de hacer un análisis de los procesos cognitivos que el grupo participante domina en mayor medida y aquellos en que el dominio es menor. Es importante analizar los indicadores y no sólo las variables porque aunque en su conjunto éstas representen los tres niveles de lectura, es posible dominar un proceso y tener muy poca experiencia en otro dentro de la misma variable.

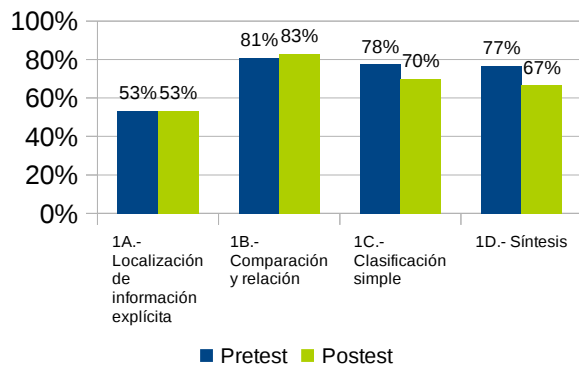
Los procesos en los que las estudiantes presentan mayores deficiencias tras la intervención son:

“Aplicación de información a contextos nuevos” que obtuvo 27% de aciertos, “Inferencias deductivas e inductivas” con 33% de aciertos y, en tercera posición, “Localización de información explícita” con 53%. Los procesos con mejor puntuación tras la intervención son: “Comparación y relación” con 83% de respuestas correctas, “Identificación del tema” con 80% y, finalmente, “Detección de falacias” con 74%.

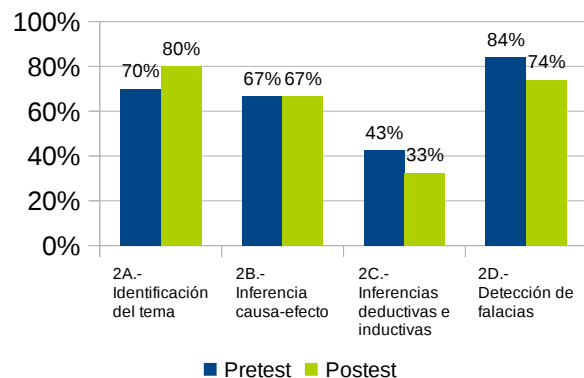
La diferencia favorable más notable entre pretest y postest se dió en el indicador “Emisión de conclusiones propias” que pasó de 37% a 60%, es decir, obtuvo 23% más aciertos tras la intervención, seguido por “Relación texto-otros textos” que mejoró presentando 15% más aciertos (de 52% a 67%) y por “Relación texto-conceptos previos” (57% a 70%) y “Relación texto-experiencias previas” (47% a 60%), ambos con 13% más aciertos en el postest.

Por el contrario, la diferencia desfavorable más amplia entre evaluaciones se dió en los procesos de “Síntesis” (de 77% a 67%), “Inferencias deductivas e inductivas” (43% a 33%) y el de “Detección de falacias” (de 84% a 74%), todos con 10% de diferencia entre el pretest y el postest.

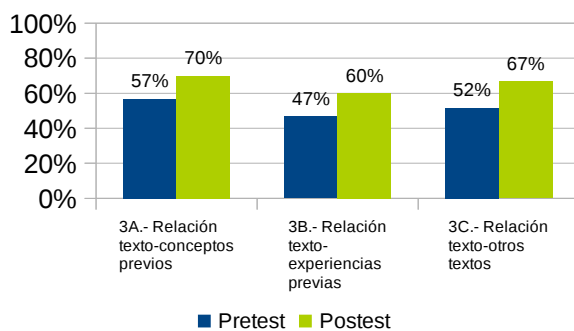
1. Manejo de información explícita



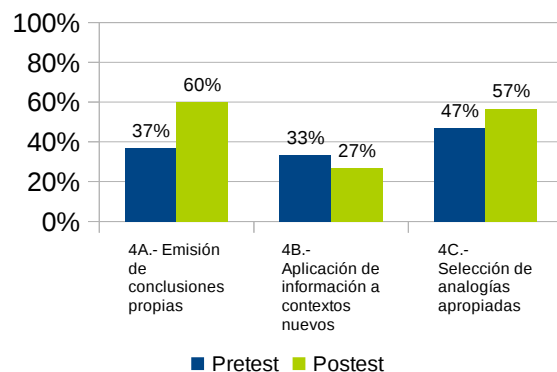
2. Inferencias



3. Relación texto-contexto



4. Interpretación



Los resultados apuntan a que la mayor mejoría en el desempeño lector se dió en los procesos cognitivos que exigen relacionar la información con algo más y justificar esas elecciones. Esta afirmación puede confirmarse si se observa en dónde hubo una mayor diferencia de aciertos tras la intervención: en todos los indicadores de la variable “Relación texto-contexto” (la única en la que todos los indicadores mejoraron) y en el indicador “Emisión de conclusiones propias”; adicionalmente, el indicador con mayor puntuación en el postest va en esa misma dirección: “Comparación y relación”. Las estudiantes mejoraron su desempeño en los procesos cognitivos que implicaban tomar información de la lectura y ver las conexiones entre ella y sus propias experiencias y conocimientos, justificando por qué ésa era una relación válida. Su comprensión se profundizó en un sentido personal y de apropiación del conocimiento.

En sentido inverso, los procesos en los que hubo una diferencia más notable entre evaluaciones fueron aquellos que implican procesos lógicos inferenciales: “Inferencias deductivas e inductivas” y “Detección de falacias”, aparte de “Síntesis”. Además, aunque mejoraron en cuanto a aplicación de información a sus contextos conocidos, el indicador con menos aciertos fue “Aplicación de información a contextos nuevos”, mostrando cómo las relaciones que pueden establecer son entre lo ya conocido y lo recién obtenido, no pudiendo trasladarlo a escenarios nuevos; la apropiación del conocimiento es para ellas personal, no abstracta ni meramente académica.

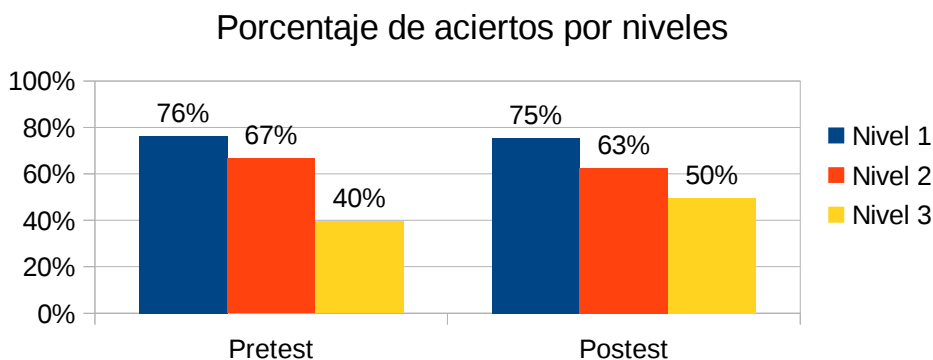
Las cuatro variables analizadas representan tres niveles de lectura, por la naturaleza misma de los procesos cognitivos se decidió dividir el tercer nivel en las dos últimas variables (Relación texto-contexto e Interpretación) como ya se ha mencionado en el apartado metodológico. La gráfica que se presenta a continuación muestra los porcentajes de aciertos dentro de cada nivel, ya conjuntando las dos variables del nivel de Lectura Analógica (tercer nivel).

Durante el pretest se observan los siguientes resultados en orden descendente: el primer nivel (Lectura literal) presenta 76% de aciertos; el segundo nivel (Lectura inferencial), 67%; y el tercer nivel (Lectura analógica), 40%. Es decir, las estudiantes tuvieron un mejor desempeño en el nivel más básico y un desempeño más deficiente en el más complejo y profundo. La diferencia entre el primer nivel (más alto porcentaje de aciertos) y el segundo es de 9% y la diferencia entre el segundo y el tercero es de 27%.

En el postest las posiciones se mantienen: el primer nivel tiene 75% de aciertos; el segundo, 63%; el tercero, 50%. La diferencia entre el primer nivel de lectura (el de mayor porcentaje de aciertos)

y el segundo es de 12%, mientras que la diferencia entre el segundo y el tercero es de 13%.

Comparando los resultados previos y posteriores a la intervención, se observa que el primer nivel obtuvo 1% menos aciertos en el postest, en el segundo nivel la diferencia es de 4% menos aciertos en el postest y, por el contrario, el tercer nivel presenta un aumento de 10% en respuestas acertadas. Además, las distancias entre niveles son menores en el postest que en el pretest, es decir, hay una brecha más angosta entre el nivel más básico y el más avanzado: en el pretest la distancia entre primer y tercer nivel es de 36%, mientras que en el postest es de 25%.



Considerando los datos por niveles se observa que la mejoría más representativa se dió en el tercer nivel, es decir, las estudiantes lograron mejorar su desempeño lector en los procesos cognitivos de mayor complejidad y profundidad, y sin embargo algunos de los procesos de los niveles previos se vieron afectados. Como ya se ha señalado, esto se debe en parte a que sus respuestas no atendían explícitamente a la pregunta (aún si eran pertinentes y coherentes con el concepto en cuestión), probablemente por desatención y por no volver al texto (para ahorrar tiempo o por sentirlo innecesario).

En el postest el escalonado de la gráfica es más constante, hay saltos menos drásticos. Esto implica que las estudiantes no necesitaron mejorar cualitativamente su desempeño en los dos primeros niveles para conseguir una mejoría importante en el tercero. Ya tenían un desarrollo de esos procesos cognitivos suficiente para alcanzar una lectura más profunda, pero no habían utilizado conscientemente estrategias que les permitieran usar esos procesos para relacionar la información leída con sus conocimientos contextuales y previos.

Podemos añadir además que el patrón descendiente en los resultados era esperado. Como se ha establecido en el marco teórico, Kabalén y Sánchez (2006, p.5) afirman que las habilidades requeridas para cada nivel se desarrollan progresivamente y a través de la práctica. La intervención proporcionó el espacio y las herramientas (estrategias) para la práctica de estos tipos de lectura, y como consecuencia

lograron mejorar su lectura precisamente en aquellos que, por ser más complejos, han practicado menos. Aún así, el nivel más desarrollado sigue siendo el más básico, y el menos desarrollado el más avanzado; eso difícilmente cambiará pues las experiencias lectoras en la vida cotidiana llevan a la práctica constante del primer nivel y sólo ocasionalmente exigen la profundidad crítica del tercero.

Conclusiones del capítulo

Para finalizar el análisis podemos sintetizar los resultados señalando que, de todos los procesos cognitivos, los que mostraron una mejoría mayor fueron aquellos que implican la relación entre la información del texto y la que ya posee el lector. Los procesos en los que el desempeño presentó un descenso después de la intervención, y en los que las estudiantes tuvieron más errores, son los inferenciales.

El descenso de aciertos en las dos primeras variables se debe en cierta medida a que sus respuestas no cumplían con el requisito de transcribir literalmente la información, y en otra parte a no volver a la lectura para responder determinadas preguntas que requerían una corroboración en el texto y no sólo el sentido común o estrategias de análisis del contexto lingüístico de las palabras.

El nivel de lectura analógico presentó un considerable aumento de aciertos (10%) en el postest, aunque los dos niveles previos no lo hicieron; podemos inferir que la intervención favoreció el desarrollo de procesos cognitivos en ese nivel, así como su práctica, y éstos se reforzaron gracias a que las estudiantes ya tenían suficientes estrategias en el literal y el inferencial, además de mayor experiencia.

Los resultados aquí presentados indican las áreas que deberían abordarse en el futuro con este grupo de estudiantes a fin de comprender mejor las estrategias y seguir mejorando su lectura, así como la medida en la que las preguntas de investigación obtuvieron respuesta y los objetivos se alcanzaron. Las conclusiones y observaciones al respecto se abordan en el siguiente apartado, Conclusiones y recomendaciones.

Conclusiones y recomendaciones

El objetivo de esta investigación fue dotar de estrategias de lectura a los estudiantes participantes para que pudieran mejorar su lectura de comprensión. Para medir si hubo progreso tras la intervención se realizaron dos evaluaciones que permitieron identificar el dominio (o no) de los diferentes niveles de lectura (tomados de Kabalén y Sánchez, 2006). Si se considera el porcentaje de aciertos de cada nivel como una calificación, podríamos decir entonces que el desempeño de los estudiantes fue aprobatorio en la lectura literal (76% - 75%) y en la inferencial (67% - 63%), tanto en el pretest como en el postest (ver gráfica “Porcentaje de aciertos por niveles”); en cambio el nivel de lectura analógica mostró un desempeño no aprobatorio. Sin embargo, tras la intervención el desempeño en el tercer nivel mejoró en un 10% (de 40% a 50%), por lo que hubo un cambio importante tras la intervención.

Considerando lo anterior, podemos afirmar que el objetivo de la investigación se cumplió: hubo un desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía, logrado a través de una intervención enfocada a la enseñanza de estrategias de lectura. Gracias a la enseñanza de esas estrategias el grupo pudo mejorar su desempeño de forma considerable en la lectura analógica, es decir, el tercer nivel de lectura de comprensión.

Ahora bien, para profundizar en los cambios logrados tras la intervención es importante recordar que al hablar de niveles de lectura no estamos haciendo una clasificación absoluta ni estamos diciendo que sólo al cubrir mayormente uno se puede ascender al siguiente. No es cuestión de dominar completamente un nivel para dar el salto al siguiente, es más bien la práctica constante la que genera los procesos cognitivos necesarios para alcanzar lecturas más complejas y profundas; es por esto que los resultados de las evaluaciones se presentan en sentido descendente (con la menor cantidad de aciertos en el nivel más complejo), pues los niveles más básicos de lectura han sido practicados con mayor frecuencia. Los niveles “no son independientes entre sí; en la práctica se superponen durante el procesamiento de la información”, de acuerdo a Kabalen y Sánchez (2006, p. 151).

Los resultados de esta investigación soportan esa afirmación respecto a los niveles superpuestos, pues hay procesos cognitivos que los estudiantes pueden realizar con cierta facilidad de

los niveles inferencias y analógico de lectura, sin dominar aún el nivel literal. Esto puede deberse a que cada nivel agrupa un conjunto de procesos cognitivos que son relativamente independientes, de forma que pueden existir procesos complejos de pensamiento desarrollados por el lector, aún si no ha dominado todo el conjunto de procesos básicos. Es decir, aún si un estudiante no es capaz de organizar en un cuadro comparativo un conjunto de datos dados en el texto (nivel literal), es posible que sea capaz de inferir algo sobre uno de esos datos cercano a su experiencia y contexto (nivel inferencial), y aún más, justificar una opinión o realizar una analogía creativa sobre él (nivel analógico).

El estudio de la comprensión lectora en niveles es útil para efectos de clasificación general, pero deben considerarse de manera individual los procesos cognitivos en los que los estudiantes presentaron más deficiencias para poder darles mayor atención. Las áreas más problemáticas en el proceso de lectura antes de la intervención fueron las inferencias deductivas e inductivas (perteneciente al segundo nivel de lectura, el inferencial) así como la aplicación de información a contextos nuevos y la emisión de conclusiones propias (perteneciente al tercer nivel, la Lectura analógica). Tras la intervención se mantuvieron como problemáticas las inferencias y la aplicación de información a contextos nuevos, por lo que futuros trabajos con el grupo participante deberían considerar ésta como un área importante a practicar y reforzar.

En cuanto a los resultados del postest, podemos concluir que la utilización de las estrategias propuestas por Solé (2006) modificó principalmente el desempeño en el tercer nivel, el de la lectura analógica, conformado por los procesos cognitivos más complejos. Dentro de este nivel, el área que mayor mejoría presentó fue la basada en relacionar la información leída con el contexto personal (textos, experiencias y conceptos previos). El uso de las estrategias quedó muy claramente evidenciado en el hecho de que gran cantidad de estudiantes subrayaron la lectura en el postest. El subrayado de ideas principales fue una de las estrategias enseñadas durante la intervención y no está presente en ninguno de los exámenes del pretest. Es difícil constatar el uso del resto de las estrategias sin recurrir a una investigación de corte más cualitativo, sin embargo el subrayado señala claramente que las estudiantes trataron de aplicar al menos parte de las estrategias aprendidas.

En cuanto al nivel de lectura literal, las respuestas incorrectas más que presentar un retroceso refuerzan el desarrollo de procesos cognitivos complejos como el de emisión de conclusiones propias, pues gran parte de las respuestas incorrectas lo fueron sólo por no responder a la indicación explícita de buscar y transcribir la respuesta, pero las opiniones y síntesis escritas tenían sentido en cuanto a temas

y conceptos de las preguntas en cuestión. Esto puede deberse a distracción o a que las estudiantes, tras haber leído y subrayado el texto en el posttest decidían contestar sin volver a leer, respondiendo más rápido pero sin regresar a corroborar en el texto.

Un último punto interesante respecto a los desaciertos es que muchas de las respuestas incorrectas se relacionan con dos conceptos específicos de la lectura que parecen haber presentado mayor dificultad de comprensión: por un lado, la diferencia entre usar los medios de comunicación para enseñar y enseñar a ser receptores activos de los medios de comunicación; por otro, los diferentes males mediáticos (deshumanización, desinformación y sensacionalismo) y la distinción entre éstos y sus causas y consecuencias. Esta delimitación de los errores indica que no fueron equivocaciones erráticas sino estrechamente relacionadas con conceptos específicos; habría que investigar a detalle qué fue lo problemático y confuso para trabajar más en los procesos cognitivos relacionados a ello.

Sería valioso incorporar en mayor medida el análisis de los errores al evaluar los niveles de comprensión. Hasta ahora la teoría respecto a los procesos cognitivos que definen a cada nivel y su medición se han enfocado en analizar los aciertos, pero durante la etapa de análisis de esta investigación la revisión de los desaciertos, aún siendo incipiente por no ser parte de los objetivos ni alcance, resultó valiosa y enriquecedora. Como Isabel Solé ya apuntó, este tema es relevante pues los errores “nos informan -y esto puede parecer una paradoja- de lo que comprende el lector, de si él sabe o no sabe si comprende y si es capaz de adoptar decisiones adecuadas para solucionar el problema que tiene delante” (2006, p. 110).

Otra recomendación importante surgida de la experiencia que esta investigación aportó es la de perfeccionar el instrumento aprovechando este trabajo como una prueba piloto exhaustiva, revisando en cuáles preguntas hay desaciertos constantes en las evaluaciones y considerando que las preguntas sean comprensibles para alguien que pueda encontrarse aún en el nivel más básico de lectura (medir la comprensión del texto reduciendo la posibilidad de que los errores se deban a la falta de comprensión de la pregunta).

Adicionalmente, es necesario que se realice un estudio posterior que incluya un grupo control a fin de poder probar el modelo de intervención. La investigación que se presenta aquí apunta a una mejoría valiosa y sustancial en el tercer nivel. Si se afina el instrumento y se realiza la prueba con el grupo control es posible trasladarlo y probarlo en otros niveles universitarios para tener un panorama sobre el progreso de la lectura en el transcurso de los estudios superiores. Con ese panorama en mano

es posible implementar medidas que ayuden a los estudiantes en sus estudios mejorando, a través de la lectura, la comprensión de sus textos académicos.

De manera paralela al perfeccionamiento del instrumento, sería favorable que se ampliara el número de sesiones de la intervención, pues el tiempo usado en esta ocasión fue apenas suficiente para cubrir las estrategias y cubrir el contenido de la asignatura; una buena solución sería incluir un par de sesiones finales en las que la práctica basada en el contenido sea lo central, ya sin enseñanza-aprendizaje de estrategias nuevas (sólo su aplicación como herramientas para acceder al conocimiento de la asignatura).

Como complemento, es necesario hacer mayor énfasis en que lo central de la clase es el contenido de la asignatura, aunque se estén aprendiendo y practicando estrategias de lectura; como ya se ha dicho en las conclusiones del apartado metodológico, hubo confusión en cuanto al objetivo de la clase, quedando poco claro que las estrategias eran el medio y no el fin. Una posible solución (relacionada con dedicar más sesiones a la intervención) sería aumentar la cantidad de actividades en clase relacionadas con la información de la asignatura y no con la lectura como actividad en sí misma, así las estrategias didácticas reforzarían la idea de que lo relevante es el manejo del contenido académico.

Como última reflexión y conclusión de esta investigación cabe decir que un estudio como el presentado aquí no busca ser la solución general a los problemas de lectura en el nivel superior, sino un esfuerzo por mejorar el desempeño lector de estudiantes dentro de un contexto particular: el de la universidad Unilider en Puebla. Ya se ha visto en el marco contextual que la lectura es considerada como una de las grandes llaves de acceso hacia el conocimiento y el progreso, sin embargo las circunstancias son demasiado cambiantes entre grupos y regiones geográficas y la generalización no es posible.

Lo que sí es posible es incrementar el número de docentes que deciden atacar las carencias de sus estudiantes, pues la comprensión lectora y el pensamiento crítico debiera ser responsabilidad de todos, no sólo de las asignaturas de comunicación. En la medida en la que esto se haga los estudiantes comenzarán a subsanar tanto lagunas académicas como lagunas en el pensamiento crítico (a través del acceso, manejo e interpretación de la información). Es claro que para lograrlo habría que trabajar primero con los docentes para asegurarse de que ellos mismos poseen las herramientas didácticas y de lectura necesarias; no se puede compartir lo que no se tiene.

Al final del día, la negligencia y la desatención a la lectura de comprensión por parte de docentes y directivos es un atentado contra el derecho al conocimiento y la tradición cultural de los jóvenes en nuestras aulas. Trabajar con ellos en el manejo de las estrategias de lectura es trabajar con ellos en el manejo de sus propios procesos cognitivos y mecanismos de comprensión e interpretación; es profundizar en la comprensión de otros ámbitos de la vida y es dar, al mismo tiempo, un paso importante hacia la sociedad crítica y reflexiva que necesitamos. Profundizar la lectura, en fin, es hacer algo más importante que poner en la mesa el conocimiento científico y académico de la época: es darles acceso a un escudo contra la manipulación y una espada contra la ignorancia y la mediocridad. En palabras de Ricardo Corazón de León: “Los libros me enseñaron a pensar, y el pensamiento me hizo libre”.

Referencias

- Banco Mundial [BM]. (2013a) *The World Banks Group Golas*. Recuperado de <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/WB-goals2013.pdf>
- _____ [BM]. (2013b) *Educación superior y desarrollo en Oaxaca*. Recuperado de http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/02/13/000425962_20130213170759/Rendered/PDF/753270WP0P130800mundial0web0SPANISH.pdf
- _____ [BM]. (2014) *Informe annual 2014*. Recuperado de <http://www.worldbank.org/annualreport2014>
- _____ [BM]. (2015a) *México: Panorama general. Estrategias*. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/country/mexico/overview#2>
- _____ [BM]. (2015b) *Banco Mundial. ¿Quiénes somos?*. Recuperado de <http://beta.bancomundial.org/es/who-we-are>
- Bernhardt, F. (2008) Perspectivas y controversias sobre lectura, comprensión y escritura. *Revista científica de UCES*. Vol. XII (2), pp. 11-25. Argentina: UCES. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/105/Perspectivas_y_controversias_sobre_lectura.pdf?sequence=1
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en estados unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
- _____ (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 355–381. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?>

pid=S1405-66662013000200003&script=sci_arttext

- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Morales, O. A., & Fabra, U. P. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Memorialia*, 5(2), pp. 69-82. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf
- De Zubiría, M. (1995) Teoría de las seis lecturas. En Giraldo, J. (Ed.), *De la palabra al pensamiento: lectura de textos jurídicos*, pp. 34-50. Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho.
- Díaz Barriga & Hernández. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc. Graw-Hill.
- Goodman, K. (2002) El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro E. & Gómez, M. (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, pp. 13-28. México: Siglo XXI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2010) *México en PISA 2009*. México. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Completo/pisa2009.pdf
- Jiménez, T. y Revuelta, Ma. José (2008). Aprobado en lengua, matemáticas... y TV. *Revista Científica de Educomunicación*. XVI (31), pp. 159-166. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=31-2008-21>
- Kabalen, D. & de Sánchez, M. (2006) *Lectura, análisis crítico y desarrollo de ensayos*. México: Trillas.
- Martos, A. & Vivas, A. (2010). Cultura escrita e historia de la cultura. *Álabe*, 2, pp. 2-32. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/download/26/20>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010) *México. Nota país:*

resultados de PISA 2009 Recuperado de

<http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/46640394.pdf>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE]. (2007) *El programa PISA de la*

OCDE. Qué es y para qué sirve. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

_____ [OCDE]. (2013a) *México. Nota país: resultados de PISA 2012* Recuperado de

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>

_____ [OCDE]. (2013b) *Puntos clave de la Evaluación de las Competencias de los Adultos*

(PIAAC) Recuperado de <http://www.oecd.org/piaac-es/Puntos%20clave%20evaluacion%20de%20las%20competencias%20de%20adultos.pdf>

_____ [OCDE]. (2015a) Mexico. *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*

Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-policy-outlook-2015/mexico_9789264225442-26-en#page1

_____ [OCDE]. (2015b). *PISA en español.* Recuperado de

<http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

_____ [OCDE]. (2015c). *¿Qué es la OCDE?* Recuperado de

<http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

_____ [OCDE]. (2016). *Trends shaping education 2016* Recuperado de

<http://www.snte.org.mx/pdf/5.TrendsShapingEducation2016.pdf>

Plan Estatal de Desarrollo 2011-2017. Actualizado [PED]. (2014). Gobierno del Estado de Puebla.

México. Recuperado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PoRohZHSU2sJ:www.siicyt.gob.mx/index.php/normatividad/estatales/programas-estatales/1177-puebla/file+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx)

[q=cache:PoRohZHSU2sJ:www.siicyt.gob.mx/index.php/normatividad/estatales/programas-estatales/1177-puebla/file+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PoRohZHSU2sJ:www.siicyt.gob.mx/index.php/normatividad/estatales/programas-estatales/1177-puebla/file+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx)

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 [PND]. Gobierno de la República. México. Recuperado de

<http://pnd.gob.mx/>

Programa Sectorial de Educación 2013-2018 [PSE]. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2014) Puebla. *Enlace Media Superior 2014. Resultados Nacionales por entidad* Recuperado de enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/2014/estadisticas_de_resultados/5.-ENTIDAD_2008-2014.xls

_____ [SEP]. (2015) *Enlace 2014. Educación Media Superior. Características* Recuperado de <http://enlace.sep.gob.mx/ms/caracteristicas/>

Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. *Lectura y vida*, 17(4), pp.25-27. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf

_____ (2006). *Estrategias de lectura*. España: Grao.

_____ (2009). *Siete preguntas en torno a la lectura y siete respuestas no tan evidentes*. Gobierno de España: Ministerio de Educación. Recuperado de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=4700890694&name=DLFE-56444.pdf

Schraw, G. & Bruning, R. (1996) Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), pp. 290-305. International Reading Association.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2000) *Marco de Acción de Dakar. Educación Para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

_____ [UNESCO]. (2013) *Dar prioridad a la educación en la agenda para el desarrollo después de 2015*. París. Recuperado de https://www.unicef.org/education/files/Education_Thematic_Report_FINAL_SP.pdf

_____ [UNESCO]. (2014) *Education Strategy 2014-2021*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf>

_____ [UNESCO]. (2015) *Informe de la consulta temática mundial sobre la educación en la agenda para el desarrollo después de 2015* Recuperado de www.worldwewant2015.org/file/418875/download/455639

_____ [UNESCO]. (2015) *¿Qué es la UNESCO?* Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>