

ORTOGRAFÍA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LA UNIVERSIDAD

Notas de investigación en Psicopedagogía

Patricia Dimángano y Adriana Delgrosso
(compiladoras)

COLECCIÓN UAI – INVESTIGACIÓN

UAI EDITORIAL

teseo 

ORTOGRAFÍA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LA UNIVERSIDAD

Patricia Dimángano y Adriana Delgrosso
(compiladoras)

Ortografía y comprensión lectora en la universidad

Notas de investigación en Psicopedagogía

Colección UAI – Investigación

UAI EDITORIAL

teseo 

Ortografía y comprensión lectora en la universidad: notas de investigación en psicopedagogía / Adriana Delgrosso... [et al.]; compilado por Patricia Dimángano; Adriana Delgrosso. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo: Universidad Abierta Interamericana, 2018. 272 p.; 20 x 13 cm. – (UAI investigación)

ISBN 978-987-723-155-7

1. Psicopedagogía. 2. Educación Superior. 3. Investigación. I. Delgrosso, Adriana II. Dimángano, Patricia, comp. III. Delgrosso, Adriana, comp.

CDD 378.007

© UAI, Editorial, 2018

© Editorial Teseo, 2018

Teseo – UAI. Colección UAI – Investigación

Buenos Aires, Argentina

Editorial Teseo

Hecho el depósito que previene la ley 11.723

Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra, escribanos a: **info@editorialteseo.com**

www.editorialteseo.com

ISBN: 9789877231557

Autoridades

Rector Emérito: Dr. Edgardo Néstor De Vincenzi

Rector: Dr. Rodolfo De Vincenzi

Vice-Rector Académico: Dr. Mario Lattuada

Vice-Rector de Gestión y Evaluación: Dr. Marcelo De Vincenzi

Vice-Rector de Extensión Universitaria: Ing. Luis Franchi

Vice-Rector de Administración: Dr. Alfredo Fernández

Decano Facultad de Derecho e Investigación Educativos:

Lic. Perpetuo Lentijo

Comité editorial

Lic. Juan Fernando ADROVER

Arq. Carlos BOZZOLI

Mg. Osvaldo BARSKY

Dr. Marcos CÓRDOBA

Mg. Roberto CHERJOVSKY

Mg. Ariana DE VINCENZI

Dr. Roberto FERNÁNDEZ

Dr. Fernando GROSSO

Dr. Mario LATTUADA

Dra. Claudia PONS

Los contenidos de los libros de esta colección cuentan con evaluación académica previa a su publicación.

Presentación

La Universidad Abierta Interamericana ha planteado desde su fundación en el año 1995 una filosofía institucional en la que la enseñanza de nivel superior se encuentra integrada estrechamente con actividades de extensión y compromiso con la comunidad, y con la generación de conocimientos que contribuyan al desarrollo de la sociedad, en un marco de apertura y pluralismo de ideas.

En este escenario, la Universidad ha decidido emprender junto a la editorial Teseo una política de publicación de libros con el fin de promover la difusión de los resultados de investigación de los trabajos realizados por sus docentes e investigadores y, a través de ellos, contribuir al debate académico y al tratamiento de problemas relevantes y actuales.

La *colección investigación TESEO – UAI* abarca las distintas áreas del conocimiento, acorde a la diversidad de carreras de grado y posgrado dictadas por la institución académica en sus diferentes sedes territoriales y a partir de sus líneas estratégicas de investigación, que se extiende desde las ciencias médicas y de la salud, pasando por la tecnología informática, hasta las ciencias sociales y humanidades.

El modelo o formato de publicación y difusión elegido para esta colección merece ser destacado por posibilitar un acceso universal a sus contenidos. Además de la modalidad tradicional impresa comercializada en librerías seleccionadas y por nuevos sistemas globales de impresión y envío pago por demanda en distintos continentes, la UAI adhiere a la red internacional de acceso abierto para el conocimiento científico y a lo dispuesto por la Ley n°:

26.899 sobre *Repositorios digitales institucionales de acceso abierto en ciencia y tecnología*, sancionada por el Honorable Congreso de la Nación Argentina el 13 de noviembre de 2013, poniendo a disposición del público en forma libre y gratuita la versión digital de sus producciones en el sitio web de la Universidad.

Con esta iniciativa la Universidad Abierta Interamericana ratifica su compromiso con una educación superior que busca en forma constante mejorar su calidad y contribuir al desarrollo de la comunidad nacional e internacional en la que se encuentra inserta.

Dra. Ariadna Guaglianone
Secretaría de Investigación
Universidad Abierta Interamericana

Índice

Introducción	15
--------------------	----

Parte I. Ortografía..... 23

1. La disortografía en universitarios. Estudio descriptivo de la acentuación en alumnos de 1º y 2º año. Argentina: Rosario-San Nicolás, 2013	25
<i>Adriana L. Delgrosso</i>	
2. La disortografía en universitarios. Estudio descriptivo de la actitud y opinión de los docentes.....	41
<i>Patricia Dimángano y Adriana Delgrosso</i>	
3. Estudio descriptivo de la ortografía en alumnos de la Licenciatura en Psicopedagogía. Argentina: San Nicolás-Rosario, 2014.....	55
<i>María Belén Martina</i>	

Parte II. Comprensión lectora 91

4. La capacidad de síntesis y sus implicancias en la extracción de ideas principales y el tema central de un texto narrativo infantil.....	93
<i>Mirta Gómez</i>	
5. La comprensión lectora de los ingresantes 2013 a la Licenciatura en Psicopedagogía. ¿Habilidad o destreza aprendida?	137
<i>Ayelén Thobokot</i>	
6. La comprensión lectora en la lengua materna y en una segunda lengua	181
<i>María Eugenia Pérez</i>	

7. La lectura inferencial en jóvenes con trayectorias escolares discontinuas	229
<i>Mariana Belén Prevosti</i>	

Parte III. Conclusiones 257

8. La investigación en la formación de grado. Un tema de gestión	259
<i>Patricia Rosa Dimángano</i>	

Sobre las autoras.....	269
------------------------	-----

Introducción

La alfabetización universitaria inquieta al claustro docente en general y es tema de numerosas reuniones en diferentes unidades académicas del sistema.

Desde, y especialmente durante, el primer año de vida universitaria, los profesores se preocupan por implementar estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo de competencias básicas identificadas y consensuadas: capacidad de abstracción, análisis y síntesis, capacidad de comunicación oral y escrita, habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas y capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

Dentro de ese tema, se recorta especialmente la ortografía como motivo de gran interés, sobre todo por el consecuente desempeño profesional de los graduados y sus repercusiones en el ámbito laboral. El dominio de las convenciones ortográficas es una habilidad muy apreciada. Un bajo nivel ortográfico implica un escaso nivel de formación y cultura de un individuo y es, por lo tanto, un indicador de la valoración de la vida académica, profesional y laboral de las personas (Backhoff, Peón, Andrade & Rivera, 2008).

La comprensión lectora también genera señales de alerta tanto en el claustro docente como entre los especialistas en educación por la creciente presencia en las universidades de estudiantes con dificultades de comprensión de diferentes tipos de los textos académicos utilizados, ya sean científicos, literarios, humanistas, tecnológicos o históricos (Sánchez, 2012). Los profesores observan dificultades en la comprensión textual por parte de quienes inician sus estudios universitarios y es una preocupación

de todos por el papel que ésta ocupa en la adquisición de los contenidos curriculares y, en consecuencia, del éxito académico.

Según Carlino (2005), los textos académicos son uno de los desafíos a los que debe enfrentarse el alumno en la adquisición de los saberes y competencias dado que, para acceder a una parte importante de la información, se requiere de su lectura comprensiva. Considerando que estos textos son escritos por especialistas y para especialistas, exigen modos de leer diferentes a los aprendidos en la educación secundaria, y en muchos casos los estudiantes no están preparados para enfrentarse a ellos.

En la asignatura Semiología y Lingüística de la Licenciatura en Psicopedagogía se desarrollan contenidos de la lingüística del texto, específicamente aquellos que favorecen la comprensión lectora a través de la extracción de ideas principales (Van Dijk, 1983) y la captación del sentido interno de los textos (Luria, 1980). Luego se retoman en el cursado de Psicolingüística, donde se procede al análisis de la lectoescritura en casos clínicos. Los estudiantes recuperan, además, estos temas de interés psicopedagógico en el diseño de sus investigaciones de final de carrera, en seminarios de investigación y en los trabajos finales. En cada una de esas instancias se retoman aquellas estrategias de enseñanza que desde primer año buscan desarrollar las competencias básicas de los alumnos.

Las investigaciones recopiladas fueron divididas en grandes ejes que constituyen las dos partes en que se organiza el libro: ortografía y comprensión lectora.

En el primero se incluyen tres trabajos. Uno de ellos resume la evaluación ortográfica que la profesora Delgrosso llevó a cabo respecto de la acentuación de palabras en dos instancias de exámenes parciales de estudiantes que asistieron a las clases de la asignatura Semiología y

Lingüística. En un primer momento, evaluó la acentuación de un número determinado de palabras y, en un segundo momento, solicitó la definición de los tipos de acentuación. Los resultados que obtuvo mostraron que solo el 18% de las palabras fueron mal acentuadas, ya se tratara de agudas, graves o esdrújulas. En relación con la definición de las reglas de acentuación de los vocablos, el porcentaje de alumnos que logró darlas fue del 51,28%. Finalmente, una comparación de los errores cometidos con las definiciones dadas por los alumnos mostró que los alumnos que menos errores producen acentuando palabras son aquellos que mayor porcentaje de reglas pueden definir.

El segundo artículo recoge los resultados obtenidos en profesores universitarios participantes de un Taller de Capacitación Científico Técnico. Estudia el lenguaje y la ortografía que poseen los alumnos universitarios con el fin de caracterizar la opinión y actitud de los docentes acerca de la misma desde su propia experiencia ortográfica. Se aplicó un cuestionario anónimo cerrado y luego se propuso un debate a partir de las consignas del mismo y de la reflexión surgida de un video del Dr. Luis Pedro Barcia (Barcia, 2009). El cuestionario anónimo incluyó preguntas referidas a la propia experiencia de los docentes con los errores de ortografía y a su opinión personal acerca del rol del docente en relación con los errores de ortografía de los alumnos que los presentan. El video incluye conceptos referidos al lenguaje y la ortografía en adolescentes y estudiantes universitarios. Del análisis de los resultados y de la reflexión final conjunta surgió que el 56% de los docentes reconoce haber tenido errores en su ortografía y que la totalidad de ellos implementó medidas para superarlos; por lo tanto, refieren no poseerlos en la actualidad o presentar solo algunos pocos. En relación con la actitud que toman ante los errores de ortografía que poseen los

estudiantes, la mayoría indicó que es una responsabilidad del docente señalarlos y alentar a los alumnos en la necesidad de su corrección. También coincidieron en menor grado en ciertas consignas promovidas desde el video sobre la lengua y su importancia en la sociedad.

La tercera investigación incluida en la primera parte es un estudio descriptivo de la ortografía en alumnos de segundo a quinto año en una carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. Fue realizado como trabajo de final por Belén Martina, quien administró un cuestionario y un dictado para observar la escritura espontánea y automática. Del análisis del cuestionario, se obtuvo que el 60% reconoció poseer algunos errores, mientras que del restante 40%, la mitad cree poseerlos; y la otra mitad, no. Si bien los errores detectados fueron escasos y focalizados en acentuación de palabras, puntuación y grafemas, las medidas implementadas para superarlos en su mayoría fueron la lectura, la búsqueda en el diccionario y la consulta en Internet. La totalidad de la población consideró muy importante el hecho de poseer un buen uso del vocabulario y de la ortografía tanto para la vida cotidiana como para la profesional. Además, se observó que no hay relación entre los errores ortográficos y la edad de los estudiantes.

La segunda parte del libro incluye cuatro trabajos sobre comprensión lectora, dos realizados en una población universitaria: uno en estudiantes de nivel terciario y el último en jóvenes con trayectorias educativas discontinuas. Todos son trabajos de investigación cuantitativa realizadas en el marco de tesinas de final de carrera.

Mirta Gómez indagó la capacidad de síntesis y sus implicancias en la extracción de las ideas principales, el agregado de secundarias, el número de palabras utilizadas para expresarlas y la comprensión del tema central de un texto narrativo infantil, en una población conformada

por estudiantes de primer año que cursaron la asignatura Semiología y Lingüística en la Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad privada de la provincia de Buenos Aires. Los datos se extrajeron de la fábula “El león y el ratón”, texto utilizado por la profesora en la evaluación parcial. La capacidad de síntesis se evaluó tanto a nivel grupal como individual y los resultados obtenidos muestran que el promedio de ideas principales utilizadas fue de 6,6 en un máximo de 8 posibles. No existieron mayores diferencias en el comportamiento entre las diferentes cohortes. El tema del texto estuvo presente en el 71% de los casos. Las ideas secundarias agregadas fueron, en promedio, 4. El número de ideas principales se correlacionó significativamente en forma directa o positiva con el número de ideas secundarias y con el número de palabras utilizadas, lo que demostró un déficit en la capacidad de síntesis.

La segunda parte recoge los resultados a los que arribó Ayelén Thobokot acerca de la comprensión lectora de ingresantes a estudios universitarios, cuyo fin era demostrar si es una habilidad o destreza aprendida relacionada con la edad y los estudios previos de los estudiantes. Como instrumento evaluativo se utilizó el texto filosófico de Mario Bunge “Elogio a la indecisión” con las preguntas correspondientes destinadas a evaluar los tres tipos de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica). Las destrezas o habilidades metacognitivas observadas en los alumnos se indagaron a partir de la autocorrección de sus propios trabajos de comprensión lectora realizados previamente. Los resultados demostraron que la comprensión lectora literal fue alcanzada por el 75% de la población evaluada con un número de ideas principales superior o igual a la media poblacional (42% y 35% respectivamente), con mayor reconocimiento por quienes poseían edad más elevada y estudios previos. La comprensión lectora inferencial

no fue de fácil acceso para los estudiantes ya que, en cuanto a la expresión de las ideas implícitas en el texto, solo cinco alumnos reconocieron una de las mismas, mientras que la otra no fue reconocida por ninguno de ellos. En la elaboración de la síntesis, según la edad y estudios previos, arrojaron mejores resultados los de mayor edad en relación con la utilización del máximo de conceptos esperables. En lo que respecta a comprensión lectora crítica, todos los alumnos que respondieron esta consigna demostraron la posibilidad de acceso a la misma. En cuanto al aporte metacognitivo del trabajo, el 74% de los alumnos evaluados hizo uso discreto/limitado de tales habilidades o destrezas a la hora de autocorregirse las ideas extraídas previamente.

María Eugenia Pérez indagó la comprensión lectora en dos lenguas, distinguiendo la que se realiza en la lengua materna como competencia lingüística y denominando comprensión lectora a la que se realiza en una segunda lengua pero considerando en ambas el mismo proceso cognitivo que se evaluó a partir de la extracción de ideas principales, de la comprensión del tema central y de inferencias en dos textos narrativos cortos, uno en lengua materna y otro en una segunda lengua en una población conformada por estudiantes que asistían al Traductorado Técnico Científico en Lengua Inglesa de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos en el año 2013. Por el análisis de los datos, se trata de un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal. La competencia lingüística en la lengua materna y la comprensión lectora en una segunda lengua se evaluaron tanto a nivel grupal como individual. Los resultados obtenidos muestran que el 75% de la población investigada posee una competencia lingüística satisfactoria, mientras que apenas el 56% presenta una comprensión lectora satisfactoria en segunda lengua. La comparación

de la competencia lingüística y la comprensión lectora en los alumnos evaluados demostró que es más satisfactoria la competencia lingüística en su lengua materna que la comprensión lectora en segunda lengua aunque estadísticamente no se encontró diferencias entre ambas. La competencia lingüística en lengua materna de cada uno de los alumnos no está relacionada con su comprensión lectora en segunda lengua.

La última investigación es la que llevó a cabo Mariana Belén Prevosti acerca de la lectura inferencial, realizada por jóvenes con trayectorias escolares discontinuas, en una escuela de educación secundaria. Para su evaluación se observó la lectura desplegada en tres tipos de textos en los que prevalece la inferencia, tales como lo son las metáforas, las fábulas y los cuentos. También se evaluó si el logro de la lectura inferencial tiene relación con el sexo y las edades de los mismos. Los resultados obtenidos en los tres tipos de textos presentaron expresaron que en las metáforas el 72% de los alumnos logró la inferencia, en tanto que en las fábulas y en los cuentos la pudieron identificar solo el 38% y 40% de alumnos respectivamente. Estadísticamente, se demostró que en la metáfora y en la fábula no se halla relación con el sexo y la edad de los alumnos, pero en cambio esa relación se comprobó en el cuento a partir de una mayor comprensión por los varones y los de menor edad.

Finalmente, las conclusiones, a cargo de Patricia Dimángano, sintetizan el lugar que debe ocupar la investigación en la universidad, la importancia de iniciar la tarea de formación desde el grado, propiciando en los alumnos una actitud reflexiva y problematizadora, incluso crítica de la propia carrera al servicio de la calidad de su propuesta educativa. Los trabajos de investigación de cátedra y los

trabajos finales que elaboran los estudiantes constituyen en muchos casos verdaderos aportes para el crecimiento de la disciplina.

Patricia Dimángano y Adriana Delgrosso

Parte I. Ortografía

La disortografía en universitarios

*Estudio descriptivo de la acentuación en alumnos de 1º y 2º año.
Argentina: Rosario-San Nicolás, 2013*

ADRIANA L. DELGROSSO

Introducción

El sistema ortográfico tiene suma importancia dentro de un idioma por su carácter de normalizador y fijador de la lengua. El dominio de las convenciones ortográficas facilita la comunicación eficaz porque elimina las ambigüedades semánticas, léxicas y sintácticas favoreciendo una mejor comprensión entre lectores y escritores. El dominio de la ortografía es una habilidad muy apreciada en la comunicación: un bajo nivel ortográfico implica un bajo nivel de formación y cultura de un individuo y, como tal, es un indicador que va asociado a la valoración de su vida académica, profesional y laboral (Backhoff Escudero, Peón Zapata, Andrade Muñoz & Rivera López, 2008).

La ortografía no solo es un conjunto de normas, es un subsistema inserto en el sistema de escritura que, por un lado, favorece la comprensión al incidir directamente en el proceso de lectura y, por otro, al proceso de construcción de la lengua escrita, dado que la reflexión ortográfica influye en el momento de la revisión y el control

de la producción de un texto. Además del conocimiento ortográfico mecánico empleado en la redacción del texto, el alumno controlará el uso del sistema ortográfico de la escritura cuando tome distancia de su producción y se enfrente a la revisión del mismo al releerlo, reflexionar y evaluarlo (Salgado, 1997).

La enseñanza de todos los aspectos ortográficos no debe pensarse en unidades aisladas, sino dinámicas e interconectadas; por tanto, no deben limitarse al área de Lengua (y menos a una hora a la semana), sino a todas las producciones escritas de los alumnos (Díaz Perea & Manjón Cabeza Cruz, 2010; Barcia, 2009).

La enseñanza de esta habilidad consiste, para algunos autores, en dar a conocer las reglas de la Real Academia Española (RAE), con lo cual se asume que eso es lo único que se necesita para aplicar correctamente la tilde; pero, aun así, les causa mucha extrañeza la cantidad de errores en que incurren sus alumnos (Pérez, 1994; Zayas, 1995; Portilla, 2003; Serna 2004; Pujol, 2005 citados en Mamani, 2013). Otros afirman que la causa principal de estas equivocaciones es el desinterés de los estudiantes hacia este asunto (Pérez, 1994; Ávila, 2002, citados en Mamani, 2013).

Al ser la palabra escrita sobre todo una imagen visual, cualquier alteración de su ortografía es rechazada por las personas alfabetizadas, que aceptan la arbitrariedad de la ortografía por su validez colectiva de la lengua escrita (Carratalá, 1997, citado en Backhoff *et al.*, 2008). El criterio general para la consignación del error ortográfico es que la palabra debe violentar una o varias normas ortográficas consignadas en el diccionario de la RAE (Backhoff Escudero *et al.*, 2008).

Díaz Perea & Manjón Cabeza Cruz (2010) clasifican 3 categorías de errores según el nivel afectado: de ortografía lexical, gramatical y textual. Un error se considera de

ortografía lexical cuando el nivel afectado es la palabra. Incluyen en él las alternativas gráficas, la acentuación, las omisiones, adiciones e inversiones. Cuando el nivel afectado es la frase, los errores son de ortografía gramatical: mayúsculas, segmentación, signos de puntuación y signos gráficos. Los errores de ortografía textual incluyen, a nivel del texto, la no concordancia de género y número, palabras que faltan o sobran y la caligrafía.

Entendiendo la ortografía como un subproceso en la producción de textos, es necesario incluir la enseñanza ortográfica como una instancia de reflexión sistemática durante los procesos de revisión de los escritos en contextos comunicativos. Lo fundamental es devolverle la responsabilidad al alumno, que es el que escribe, dotarle de herramientas cognitivas y materiales para resolver los problemas ortográficos que vayan surgiendo y fomentar su reflexión (Díaz Perea & Manjón Cabeza Cruz, 2010).

Tanto para Salgado como para Smith y Dahl (citados en Díaz Perea & Manjón Cabeza Cruz, 2010) hay que eliminar la práctica ampliamente extendida de corregir encima, cambiándola por rodear con un círculo la palabra o partes que se considere deben ser corregidas y anotar las sugerencias de cambios. Según Cassany (citado en Díaz Perea & Manjón Cabeza Cruz, 2010), se debe entender la corrección como una técnica didáctica que puede ser voluntaria, variada y participativa, que debe favorecer la autonomía emocional y cognitiva como escritores, adaptando las técnicas a las características de cada alumno.

Las investigaciones relacionadas con la ortografía del español se han hecho con muestras pequeñas y no representativas de un país. La muestra más amplia fue la utilizada por Mesanza en 1990, constituida por 1106 alumnos provenientes de 34 escuelas de Madrid y otras provincias

españolas; y la menor, por Bolet, realizada en 1999 con veinte alumnos de la Universidad Central de Venezuela (Backhoff Escudero *et al.*, 2008).

Mamani afirma que la cantidad de errores en el empleo de la tilde supera la de otras áreas ortográficas (Ávila, 2002; Rico & Vernon, 2011; Vernon & Pruneda, 2011; Banegas & Martínez, s. f., citados en Mamani, 2013). Un estudio demostró que solo el 5% de los jóvenes españoles de dieciséis años comprende la lógica del acento escrito (Barberá, Collado, Morató, Pellicer & Rizo, 2002 citados en Mamani, 2013).

Para Mamani (2013), el éxito ortográfico supone el manejo adecuado de determinada información, de la que los malos ortógrafos carecerían o la emplearían con deficiencias. Pero, al parecer, los expertos tampoco saben exactamente cuál es esa información ni cómo la utilizan. Entonces, para este autor, lo crucial es identificar estos conocimientos y la manera en que son empleados, para lo cual recurrió a las técnicas de explicitación de información del análisis cognitivo de tareas. Los resultados mostraron que para usar correctamente la tilde se requiere de la gestión adecuada de un conjunto de conocimientos metalingüísticos, además de conocer las normas vigentes del acento ortográfico. Ellos son: a) identificar la sílaba tónica; b) disociar el acento de la tilde; c) segmentar las palabras en sílabas ortográficas; d) distinguir entre polisílabos y monosílabos; e) diferenciar entre polisílabos con hiato acentual y polisílabos sin dicha secuencia; f) conocer las clases de palabras según el acento; g) reconocer palabras compuestas, extranjerismos, diptongos, triptongos y hiatos simples; h) identificar las siguientes clases de palabras: pronombres interrogativos, pronombres

exclamativos, pronombres personales, nombres comunes, verbos, adverbios, determinantes; i) poseer competencia grafemática.

Tal como le sucedió a Mamani¹ (2013), se desconoce la existencia de investigaciones cuyo objetivo haya sido determinar los conocimientos implicados en el dominio del acento escrito. Este autor cita a Portilla, 2003, y Zayas, 1995, quienes mencionan en sus trabajos algunos contenidos metalingüísticos que se requieren al escribir la tilde; sin embargo, ello no es exhaustivo debido a que ambos autores se centran en aspectos de enseñanza. También cita a Pujol, 2005, quien analiza los errores acentuales en textos producidos por aspirantes a la universidad concluyendo que son causados por una insuficiente competencia metalingüística, y le critica su conclusión por carecer de los argumentos necesarios.

Se considera un error ortográfico de acentuación cuando una palabra no lleva tilde y la requiere, sin importar si está escrita con mayúscula o minúscula (Backhoff Escudero *et al.*, 2008). La acentuación gráfica está establecida actualmente en la *Ortografía de la lengua española* (2010) de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española.

Al pronunciar aisladamente cualquier palabra polisílaba del español, no todas las sílabas que la componen se emiten y se perciben con el mismo relieve. Una de ellas destaca en el conjunto y resulta más perceptible que las demás. Esa diferencia en la pronunciación de una determinada sílaba, que establece un contraste entre ella y el resto de las que integran la palabra, recibe el nombre de acento (llamado acento prosódico). La sílaba sobre la que recae el acento en una palabra es la sílaba tónica, mientras que las sílabas pronunciadas sin acento

¹ El trabajo de Mamani fue publicado en el mismo año en que se realizó la presente investigación.

son sílabas átonas. El acento gráfico o tilde, en cambio, no se utiliza siempre y sirve para marcar dicha sílaba en determinados casos que no se rigen por las reglas generales. Las letras mayúsculas están sujetas a las normas de acentuación gráfica y deben recibir la tilde cuando corresponda.

Las reglas de acentuación gráfica de las palabras polisílabas están formadas teniendo en cuenta dos factores: el lugar que ocupa en ellas la sílaba tónica y la letra en la que terminan. Según el lugar que ocupa en ellas la sílaba tónica, las palabras de más de una sílaba pueden ser en español agudas (la sílaba tónica es la última), llanas o graves (la sílaba tónica es la penúltima), esdrújulas (la sílaba tónica es la antepenúltima) o sobre-esdrújulas (la sílaba tónica es anterior a la antepenúltima sílaba).

Las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en *n* o *s* (no precedidas de otra consonante), o en vocales.

Las palabras graves, o llanas, se escriben con tilde cuando terminan en consonante distinta de *n* o *s*, cuando terminan en más de una consonante y cuando terminan en *y*.

Las palabras esdrújulas y sobre-esdrújulas se escriben siempre con tilde.

Material y métodos

Se llevó a cabo un estudio descriptivo acerca de ortografía referida a la acentuación en ingresantes a la carrera de Psicopedagogía en una universidad privada de las ciudades argentinas de Rosario y San Nicolás, en 2013. Se recogieron los datos en dos exámenes parciales de la asignatura Semiología y Lingüística, que incluye dentro de sus unidades una referida a Ortografía. En un primer momento (primer parcial), se evaluó la acentuación de 10 palabras polisílabas sin hiato a través de la siguiente consigna:

Coloca el acento ortográfico (tilde) en las palabras que lo requieran:

Tobogan Martir Pajaro Arroz Cartel Caratula

Mastil Cartera Mugre Vibora

En un segundo momento (segundo parcial), se solicitó la definición de las reglas de acentuación de palabras y la presencia de acento ortográfico (tilde) en las mismas:

Ortografía. Redacta las reglas de acentuación de palabras:

¿Cuándo una palabra es aguda y cuándo lleva tilde?

¿Cuándo una palabra es grave y cuándo lleva tilde?

¿Cuándo una palabra es esdrújula y cuándo lleva tilde?

La población evaluada fue de 87 alumnos, la mayoría de sexo femenino. Solo dos alumnos eran varones. Como se dijo anteriormente, se tomó a cada alumno 10 palabras polisílabas sin hiato, de las cuales 3 eran agudas, 5 graves y 2 esdrújulas. De esos 10 vocablos solo 6 llevaban tilde. El total de palabras evaluadas fueron 870. El cuadro 1 muestra la distribución de los mismos.

Cuadro 1. Distribución de 10 vocablos evaluados en los 86 alumnos según el tipo de acentuación (aguda, grave o esdrújula) y la tilde. Rosario-San Nicolás 2013

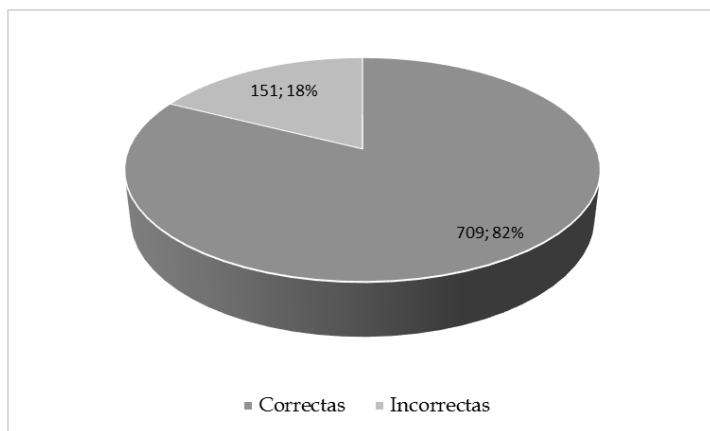
Tipo de acentuación	Con tilde	Sin tilde	Total de palabras evaluadas
Agudas	Tobogán	arroz – cartel	258
Graves	mártir – mástil – carátula	cartera – mugre	430
Esdrújulas	pájaro – víbora		172
Total	516 (60%)	344 (40%)	860

Resultados

Acentuación de vocablos

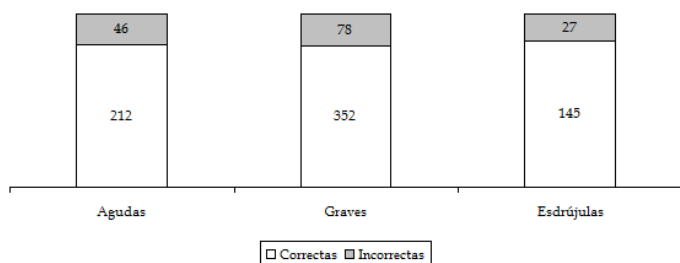
Si se toma como unidad de análisis las 860 palabras evaluadas en los 86 alumnos, solo 151 de ellas (el 18%) presentaron errores en su acentuación, el 82% restante fue acentuado de manera correcta (gráfico 1).

Gráfico 1. Distribución de las frecuencias absolutas y relativas de las 860 palabras evaluadas según el modo correcto o incorrecto de realización. Rosario-San Nicolás 2013



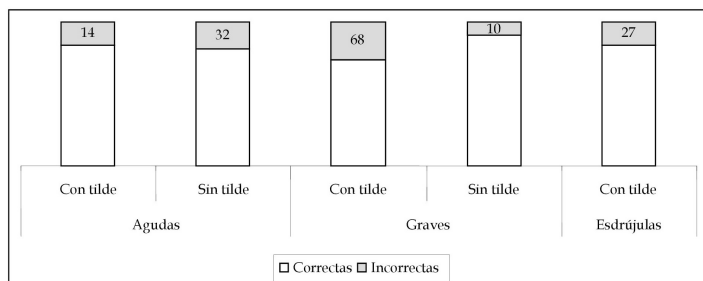
Considerando el tipo de acentuación (aguda, grave y esdrújula) y el modo correcto e incorrecto con que fueron acentuadas por los alumnos, las proporciones del gráfico 2 muestran que no hay mayores diferencias entre las modalidades investigadas. La elección del gráfico de barras del 100% se debe a que el número de palabras incluidas en cada una no fue homogéneo.

Gráfico 2. Distribución de las frecuencias absolutas de las 870 palabras según el tipo de acentuación (aguda, grave y esdrújula) y el modo (correcto e incorrecto). Rosario-San Nicolás 2013



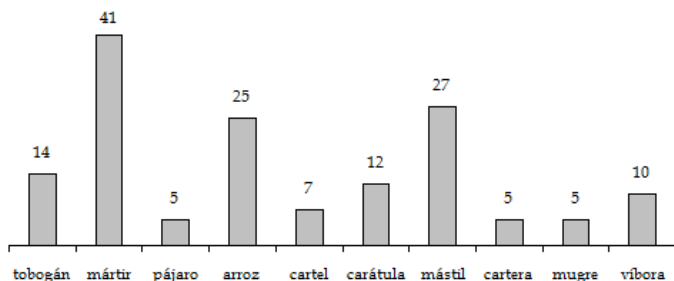
El siguiente gráfico incluye, además del modo correcto o incorrecto con que los alumnos acentuaron los 860 vocablos y el tipo de acentuación, la presencia de tilde en cada una. La proporción que ofrece esta distribución de los resultados muestra que las palabras agudas no presentan mayores diferencias en los errores cometidos por los alumnos respecto de la presencia de tilde. En tanto que en las palabras graves los errores recayeron con mayor frecuencia en las palabras que la llevan.

Gráfico 3. Distribución de las frecuencias absolutas de las 870 palabras según de acentuación (aguda, grave y esdrújula), el modo (correcto e incorrecto) y la presencia de tilde. Rosario-San Nicolás 2013



De las 151 palabras incorrectamente acentuadas, en la que con mayor frecuencia hubo error fue *mártir* (41/86). Le siguen *mástil* y *arroz*, con 27 y 25 errores cada una. 14 alumnos acentuaron incorrectamente el vocablo *tobogán*; 12, *carátula* y 10, *víbora*. El resto de las palabras tuvo menos de 7 errores, tal como puede observarse en el siguiente gráfico.

Gráfico 4. Distribución de las 151 palabras mal acentuadas. Rosario-San Nicolás 2013

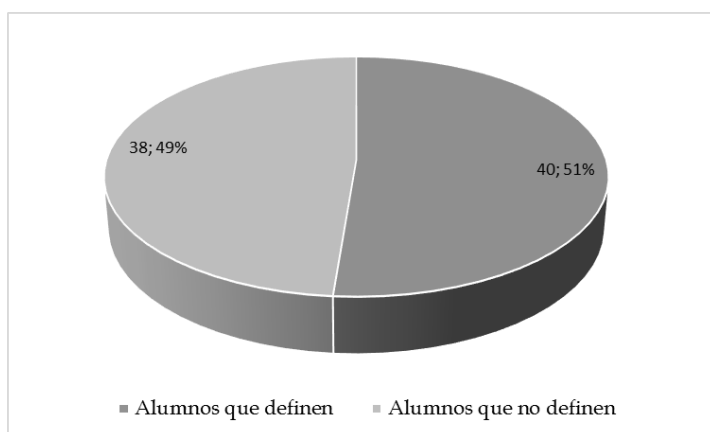


Si se toma como unidad de análisis al alumno, analizando ahora el número de palabras que acentuaron correctamente, de un mínimo de 3 a un máximo de 10, la mediana resultó de 9 palabras correctamente acentuadas y el promedio de 8,26. El cuartil 1 (Q1) se ubicó en 7 y el cuartil 3 (Q3) en 10. De modo que solo el primer cuarto de la población estudiada acentuó correctamente menos de 7 palabras.

Definición de las reglas de acentuación de vocablos

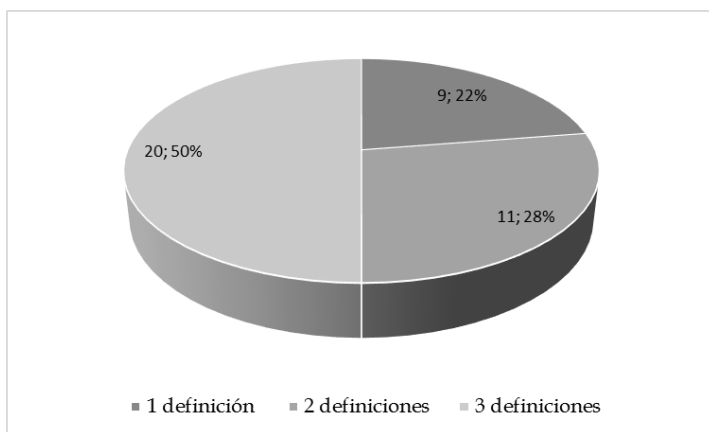
Los alumnos evaluados fueron, en esta instancia, 78, porque 6 estuvieron ausentes en el segundo parcial. El porcentaje de alumnos que logra dar al menos una definición fue del 51,28% (gráfico 5).

Gráfico 5. Distribución de las frecuencias absolutas y relativas de los 78 alumnos según la presencia o ausencia de definición. Rosario-San Nicolás 2013



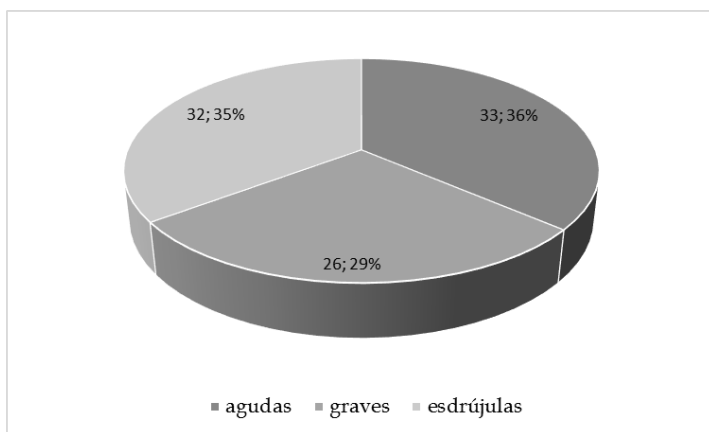
En relación con el número de definiciones referidas a la acentuación de las palabras que dan los 40 alumnos, la mitad de ellos da con mayor frecuencia las 3 solicitadas (20/40). Aquellos que dan 2 definiciones (11/40) apenas superan a los que definen una sola regla (9/40), tal como se muestra en el gráfico 6.

Gráfico 6. Distribución de los 40 alumnos según el número de definiciones dadas. Rosario-San Nicolás 2013



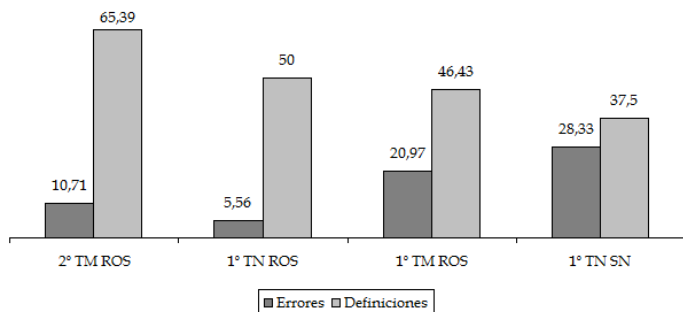
La regla de las palabras graves fue menos definida (29%) que la de las agudas y las esdrújulas, las que fueron definidas con un porcentaje similar (gráfico 7).

Gráfico 7. Distribución de las 91 definiciones que dan los 40 alumnos según el tipo de palabra. Rosario-San Nicolás 2013



Finalmente, una comparación de los errores cometidos y las definiciones dadas por los alumnos, según la comisión a la que asisten, muestra que los alumnos que menos errores producen acentuando palabras son aquellos que mayor porcentaje de reglas pueden definir (gráfico 8).

Gráfico 8. Distribución de los porcentajes de errores cometidos y de definiciones dadas por los alumnos según la comisión a la que pertenecen. Rosario-San Nicolás 2013



Conclusiones

Solo el 18% de las palabras polisílabas sin hiato evaluadas fueron mal acentuadas (gráfico 1), sin mayores diferencias según el tipo de acentuación —aguda, grave y esdrújula— (gráfico 2). En relación con la presencia de tilde, solo las palabras graves presentan diferencias, ya que los errores recayeron con mayor frecuencia en las palabras que la llevan (gráfico 3): mártir y mástil (gráfico 4).

Considerando el total de la población, el mínimo de palabras acentuadas correctamente fue de 3 y el máximo de 10; la mediana resultó de 9 y el promedio de 8,26. El cuartil 1 (Q1) se ubicó en 7 y el cuartil 3 (Q3) en 10. De modo que solo el primer cuarto de la población estudiada acentuó correctamente menos de 7 palabras.

En relación con la definición de las reglas de acentuación de los vocablos que se evaluó en un segundo momento, el porcentaje de alumnos que logra dar al menos una definición fue del 51,28% (gráfico 5).

En relación con el número de definiciones dadas, la mitad de los alumnos que definen da las 3 solicitadas (20/40). Los restantes dan tanto 2 (11/40) como 1 (9/40, gráfico 6). La regla de las palabras graves fue menos definida que las de las agudas y las esdrújulas, las que fueron definidas con igual porcentaje (gráfico 7).

Finalmente, una comparación de los errores cometidos con las definiciones dadas por los alumnos muestra que los alumnos que menos errores producen acentuando palabras son aquellos que mayor porcentaje de reglas pueden definir (gráfico 8). Esto coincide con los conceptos de Mamani en relación con los conocimientos metalingüísticos que se deben poseer para ser buenos ortógrafos.

Referencias bibliográficas

- Backhoff Escudero, E.; Peón Zapata, M.; Andrade Muñoz, E. & Rivera López, S. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México, DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: goo.gl/eTfWH6
- Barcia, L. P.; *Jungla TV*. Programa 10, 18 de septiembre de 2009 (7:41). Disponible en: <https://goo.gl/nUGBda>
- Díaz Perea, M. & Manjón Cabeza Cruz, A. (2010). "Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico". *Revista Docencia e Investigación*, N° 20, 87-124. Disponible en: <https://goo.gl/JHcQQx>
- Mamani, L. (2013). "Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde". *Revista Signos*, diciembre-, 389-407. Disponible en: <https://goo.gl/UfeGx7>
- Salgado, H. (1997). *Aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

La disortografía en universitarios

Estudio descriptivo de la actitud y opinión de los docentes¹

PATRICIA DIMÁNGANO Y ADRIANA DELGROSSO

Introducción

El sistema ortográfico tiene suma importancia dentro de un idioma por su carácter de normalizador y fijador de la lengua. El dominio de las convenciones ortográficas facilita la comunicación eficaz porque elimina las ambigüedades semánticas, léxicas y sintácticas favoreciendo una mejor comprensión entre lectores y escritores. El dominio de la ortografía es una habilidad muy apreciada en la comunicación: un bajo nivel ortográfico implica un bajo nivel de formación y cultura de un individuo y, como tal, es un indicador que va asociado a la valoración de su vida académica, profesional y laboral (Backhoff *et al.*, 2008).

La ortografía no solo es un conjunto de normas; para Salgado (1997) es un subsistema inserto en el sistema de escritura que, por un lado, favorece la comprensión al

¹ Trabajo presentado en el II Encuentro de Investigadores. Eje temático: Docencia y Gestión Universitaria. II Congreso de la Red de Cooperación entre Instituciones de Enseñanza Superior ACINET. Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay, 5 y 6 de mayo de 2016. Publicado en Revista UIIPS, V. 4, N° 4 (2016). Disponible en: <https://goo.gl/Lx9jjj>

incidir directamente en el proceso de lectura y, por otro, al proceso de construcción de la lengua escrita, dado que la reflexión ortográfica influye en el momento de la revisión y el control de la producción de un texto. Además del conocimiento ortográfico mecánico empleado en la redacción del texto, el alumno controlará el uso del sistema ortográfico de la escritura cuando tome distancia de su producción y se enfrente a la revisión del mismo al releerlo, reflexionar y evaluarlo.

La enseñanza de todos los aspectos ortográficos no debe pensarse como unidades aisladas, sino dinámicas e interconectadas, por tanto deben limitarse al área de Lengua (y menos a una hora a la semana), sino a todas las producciones escritas de los alumnos (Díaz Perea & Manjón Cabeza Cruz, 2010; Gómez Camacho, 2005).

Al ser la palabra escrita, sobre todo, una imagen visual, cualquier alteración de su ortografía es rechazada por las personas alfabetizadas, que aceptan la arbitrariedad de la ortografía por su validez colectiva de la lengua escrita, sostiene Carratalá (en Backhoff *et al.*, 2008).

Díaz (2008) cita algunas investigaciones en el dominio ortográfico del español, entre las que incluye a Vaca, 1983, 1997; Camps *et al.*, 1990; Matteoda & Vázquez, 1990, 1992; Salgado, 1997 & Gomes de Morais, 1998, las que muestran que el aprendizaje de la convencionalidad ortográfica, por la complejidad que involucra, constituye un problema cognitivo para quien aprende y un desafío pedagógico para quienes enseñan. Escribir es un proceso de expresión de ideas y de organización de pensamiento, pero también es establecer relaciones entre unidades sonoras y símbolos escritos, lo que involucra habilidades cognitivas y metacognitivas.

Las investigaciones relacionadas con la ortografía del español se han hecho con muestras pequeñas y no representativas de un país. La muestra más amplia fue la utilizada por Mesanza, en 1990, y constituida por 1106 estudiantes provenientes de 34 escuelas de Madrid y otras provincias españolas; y la menor, por Bolet, realizada en 1999 con 20 alumnos de la Universidad Central de Venezuela (Backhoff *et al.*, 2008).

Díaz Perea (2008) indagó sobre la ortografía, tanto como un problema generalizado (que llega hasta niveles universitarios) como sobre los planteamientos didácticos y las prácticas evaluadoras en el ámbito ortográfico, para ver la necesidad de cambios en el marco escolar a partir de una entrevista semiestructurada, de una hora de duración, a 96 profesores de 24 centros de Toledo, que imparten Lengua Castellana en la etapa de Educación Primaria. La entrevista abarcaba distintos contenidos pedagógicos para el área de Lengua Castellana, dentro de los cuales había un apartado específico sobre ortografía. Las preguntas eran abiertas e iban dirigidas a conocer las prácticas docentes relativas a la didáctica de la ortografía. El estudio aborda las concepciones de los docentes y los planteamientos metodológicos empleados en la enseñanza de la ortografía. Los resultados muestran que, además de una elevada preocupación por las faltas ortográficas, queda patente la escasez de propuestas comunicativas en la Didáctica de la Lengua, en la etapa de Educación Primaria, en la provincia de Toledo. A pesar de saber que la adquisición de la ortografía es un proceso de construcción, donde los errores son la vía de acceso al conocimiento del alumno, los planteamientos didácticos actuales en el ámbito ortográfico siguen basándose en la presentación de normas, la ejercitación descontextualizada y la sanción de las faltas.

En contraposición, se aboga por el análisis de los errores, fomentando la reflexión y revisión autónoma por parte del alumnado, con la guía y ayuda del profesor.

Para Gómez Camacho (2005) un porcentaje muy alto de alumnos universitarios presenta dudas y errores ortográficos en textos que deben escribir, la mayoría porque no se les ha enseñado a escribir correctamente o porque no le da importancia a la ortografía. La enseñanza de la ortografía es mayor en los primeros años de primaria y disminuye a medida que se incrementa la edad de los estudiantes. Este autor considera, en relación con la didáctica de la ortografía para universitarios, que los alumnos deben desear escribir bien, ser lectores para verse influidos por la ortografía de los textos y tener una pronunciación precisa. Aconseja que quien posea dificultades ortográficas debería diseñar un vocabulario ortográfico personal con aquellas palabras donde se cometen las faltas para consultar en el momento que lo necesite, determinando el origen del error. Para él, quienes no presentan dificultad en la comunicación oral y en la comprensión lectora deberían escribir sin faltas de ortografía aunque es normal que todos los hablantes presenten dudas ortográficas.

Entendiendo la ortografía como un subproceso en la producción de textos, es necesario incluir la enseñanza ortográfica como una instancia de reflexión sistemática durante los procesos de revisión de los escritos en contextos comunicativos. Lo fundamental es devolverle la responsabilidad al alumno, que es el que escribe, dotarle de herramientas cognitivas y materiales para resolver los problemas ortográficos que vayan surgiendo y fomentar su reflexión (Díaz Perea & Manjón Cabeza Cruz, 2010).

Tanto para Salgado como para Smith y Dahl hay que eliminar la práctica ampliamente extendida de corregir encima, cambiándola por rodear con un círculo la palabra

o partes que se considere deben ser corregidas y anotar las sugerencias de cambios. Según Cassany, se debe entender la corrección como una técnica didáctica que puede ser voluntaria, variada y participativa, que debe favorecer la autonomía emocional y cognitiva como escritores, adaptando las técnicas a las características de cada alumno (Díaz Perea & Manjón Cabeza Cruz, 2010).

El criterio general para la consignación del error ortográfico es que la palabra debe violentar una o varias normas ortográficas recogidas en el diccionario de la RAE (Backhoff *et al.*, 2008).

Díaz Perea & Manjón Cabeza Cruz (2010) establecen 3 categorías de errores según el nivel afectado: de ortografía lexical, gramatical y textual. Un error se considera de ortografía lexical cuando el nivel afectado es la palabra. Incluyen en él las alternativas gráficas, la acentuación, las omisiones, adiciones e inversiones. Cuando el nivel afectado es la frase, los errores son de ortografía gramatical: mayúsculas, segmentación, signos de puntuación y signos gráficos. Los errores de ortografía textual incluyen, a nivel del texto, la no concordancia de género y número, palabras que faltan o sobran y la caligrafía.

Material y métodos

Con el fin de reflexionar acerca del lenguaje y la ortografía que poseen los estudiantes universitarios y caracterizar la opinión y actitud de los docentes acerca de la misma desde su propia experiencia ortográfica, se llevó a cabo un estudio descriptivo, transversal, cuantitativo y cualitativo. Participaron 29 profesores universitarios

de una universidad privada argentina con sede en Rosario y San Nicolás. Lo hicieron en el marco de un Taller de Capacitación Científico Técnico en 2014.

Los datos se recogieron a través de un cuestionario anónimo cerrado y del debate propuesto a partir de las consignas del mismo y de la reflexión surgida luego de la presentación de un video con las opiniones del Dr. Luis Pedro Barcia, presidente de la Academia Argentina de Letras desde octubre de 2001 hasta mayo de 2013.

El procedimiento se llevó a cabo en dos momentos y maneras:

En un primer momento, luego de la introducción del tema, se solicita a los profesores respondan las tres primeras consignas del cuestionario anónimo referidas a su propia experiencia con los errores de ortografía y a su opinión personal respecto del rol del docente en relación con los errores de ortografía de los alumnos que los presentan.

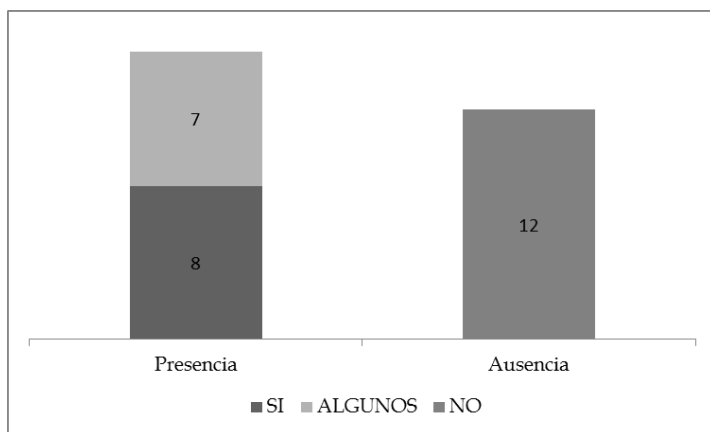
En un segundo momento, se reproduce el video donde el Dr Luis Pedro Barcia (2009) expresa conceptos referidos al lenguaje y la ortografía en adolescentes y estudiantes universitarios, a partir del cual dan respuesta al último ítem del cuestionario. Finalmente, se les propone el análisis y la reflexión acerca de su opinión y actitud frente a la presencia de errores en la producción de los alumnos a la luz de los conceptos vertidos en el video.

Resultados

De los 29 profesores que asistieron a los claustros, dos no comprendieron que la primera consigna estaba referida a su propia experiencia respecto de su

ortografía. De los 27 restantes, el 56% reconoció haber tenido errores en su ortografía, con similar distribución entre los que refirieron Algunos y los que respondieron Sí (gráfico 1).

Gráfico 1. Distribución de 27 profesores en relación con la presencia-ausencia de errores ortográficos en su trayectoria escolar. San Nicolás, 2014

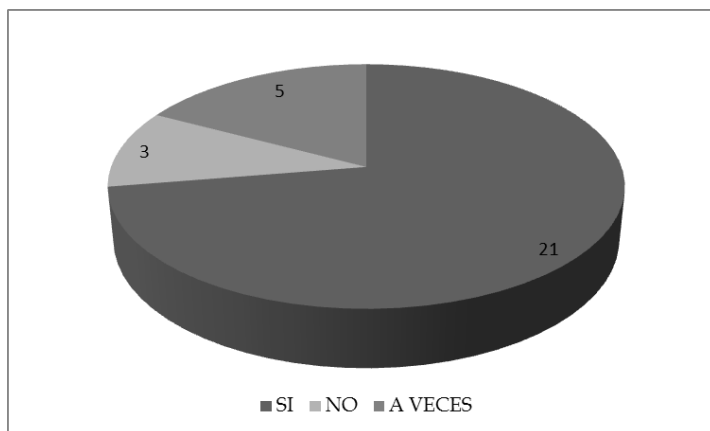


La totalidad de ellos implementó medidas para superarlos, por lo tanto la mayoría refiere no poseerlos en la actualidad y 4 presentar solo algunos pocos.

En relación con la actitud que toman ante los errores de ortografía que poseen los alumnos, la mayoría indicó que los corrige y solo uno que no lo hace a todos los alumnos.

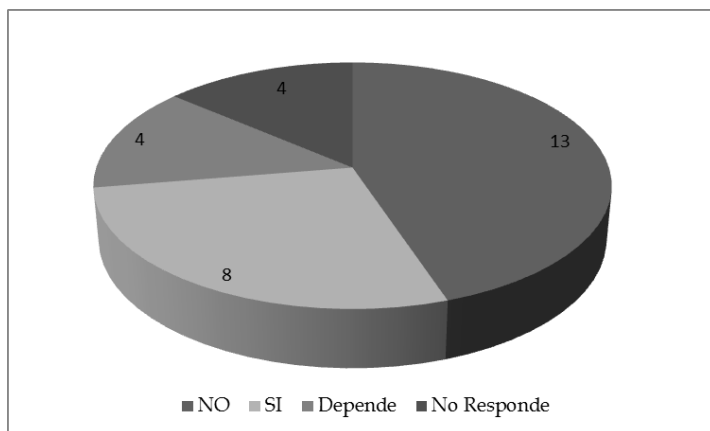
Un 73% (21/29) le indica a los alumnos la presencia de ellos y se los hace corregir y el 17% (5/29) solo lo hace algunas veces. De los 3 profesores restantes (10%), uno que indicó No, aclaró que solo los remarcaba y otro que no lo hacía porque no encontraba el espacio de tiempo para llevar a cabo esa tarea (gráfico 2).

Gráfico 2. Distribución de los 29 profesores en relación con la actitud de indicar la presencia de errores ortográficos en la producción de sus alumnos. San Nicolás, 2014



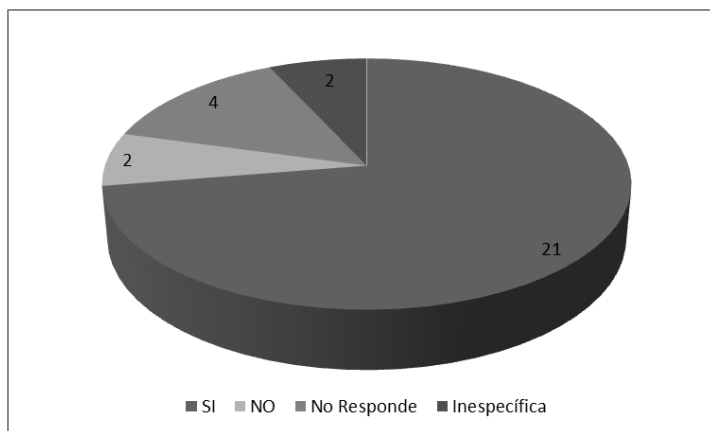
Ante el ítem referido a si descuenta puntos de la nota final ante la presencia de errores, el 45% refirió no hacerlo; el 27%, sí; el 14%, a veces y dependiendo de la cantidad. Un 14% de los participantes no respondió a la consigna (gráfico 3).

Gráfico 3. Distribución de los 29 profesores en relación con la actitud de descontar puntaje ante la presencia de errores ortográficos en la producción de sus alumnos. San Nicolás, 2014



Ante la pregunta referida a sus creencias respecto de su incumbencia a la hora de corregir errores en los alumnos, la mayoría respondió afirmativamente (72%). Solo dos profesores respondieron contundentemente que No (7%) y de los otros dos (7%), uno refirió “No tenerlo claro” y el otro pareciera haber respondido en relación con otro ítem. Un 14% omitió responder la consigna (gráfico 4).

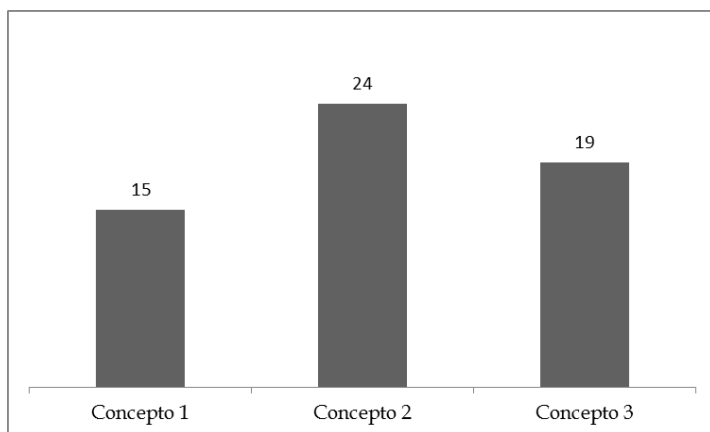
Gráfico 4. Distribución de los 29 profesores en relación con su incumbencia ante la corrección de errores ortográficos en la producción de sus alumnos. San Nicolás, 2014



Luego de observar el video de Barcia, la mayoría de los profesores indicó que coincidía con más de uno de los conceptos, incluso con los 3. Se recogieron en total 58 respuestas en 26 profesores presentes.

La mayor frecuencia relativa (41%) la obtuvo el concepto 2: “La lengua es un instrumento de penetración, de dominio, de proyección en cualquier ámbito” (gráfico 5). Le sigue con un 33% la creencia de que “La primera responsable de la simplificación y empobrecimiento de la lengua es la escuela porque ha convertido la lengua en una materia que un profesor da algunas horas a la semana” (concepto 3). Y con un 26%, el concepto de que “El empobrecimiento en el uso de la lengua y la mala ortografía son descalificadoras en la concepción burguesa de la vida común” (gráfico 5).

Gráfico 5. Distribución de las 58 respuestas obtenidas luego de la presentación del video. San Nicolás, 2014



Conclusiones

En la discusión final, los profesores mostraron gran entusiasmo por la temática abordada. Las experiencias previas de los profesores que refirieron poseer errores en su ortografía dan cuenta de algunas estrategias mecánicas como la repetición de las palabras con errores y el aprendizaje de las reglas ortográficas pero también de otras, ya que tanto la familia como los docentes les estimulaban el uso del diccionario y la práctica de la lectura.

Dado que casi la totalidad de los encuestados cree que es de su incumbencia el tema de la disortografía de los alumnos, se trabajó la necesidad de despertar en ellos la importancia de poseer una correcta ortografía. Si bien la instancia académica en la que se desempeñan los estudiantes no les permite un trabajo constante sobre la escritura, tal como se lleva a cabo en las anteriores al ingreso

universitario, los profesores coinciden mayoritariamente en la importancia de la formación integral del alumno, y, tal como Cassany, entienden que se debe favorecer la autonomía emocional y cognitiva de los sujetos como escritores (Díaz Perea & Manjón Cabeza Cruz, 2010). Díaz Perea (2008) aboga por el análisis de los errores, fomentando la reflexión y revisión autónoma por parte del alumnado, con la guía y ayuda del profesor.

La pregunta referida a la indicación de la presencia de errores, que obtuvo un 73% de respuesta afirmativa, confirma lo que sostienen tanto Salgado como Smith y Dahl de que se debe eliminar la práctica de corregir encima, cambiándola por rodear con un círculo la palabra o partes que se considere deben ser corregidas y anotar las sugerencias de cambios. En este sentido, uno de los profesores refirió que “los señala, los hace notar en los casos muy frecuentes y demasiado graves y que dialoga el tema con frecuencia”.

Según Díaz Perea (2008), los planteamientos didácticos actuales en el ámbito ortográfico siguen basándose en la presentación de normas, la ejercitación descontextualizada y la sanción de las faltas. En este trabajo, las opiniones de los docentes no diferían en número respecto de quienes afirmaban no descontar puntos en la nota final y los que sí lo hacían.

En relación con los conceptos vertidos en el video, si bien los porcentajes son similares, el de menor frecuencia es aquel que se refiere específicamente a los errores ortográficos, además del uso de la lengua. A pesar de esto, en la discusión final muchos profesores estimaron imposible que un futuro profesional relacionado con la educación los posea.

En síntesis, el trabajo resultó enriquecedor y disparador de las dudas y cuestionamientos que los participantes poseían individualmente respecto de la actitud a tomar

frente a la disortografía de algunos alumnos, reconociendo en los otros docentes la misma preocupación por el sujeto que se forma en una disciplina específica pero que, sobre todo, se debe seguir formando en otros muchos aspectos aún en el ámbito universitario. Independientemente de la carrera donde se desempeñe, el claustro docente de la universidad se muestra comprometido con el alumno en relación a su formación integral. La actitud de corregir errores y/o hacerlos notar en los docentes resulta independiente de haberlos cometido.

Referencias bibliográficas

- Backhoff Escudero, E.; Peón Zapata, M.; Andrade Muñoz, E. & Rivera López, S. (2008). *La ortografía de los estudiantes de Educación Básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <https://goo.gl/eTfWH6>
- Barcia, L. P. (2009). *Jungla TV*. Programa 10, 18 de septiembre de 2009 (7:41). Disponible en: <https://goo.gl/nUGBda>
- Díaz Perea, M. (2008). "Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía". *Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, Año 33, N° 18. Disponible en: <https://goo.gl/mKRsxj>
- Díaz Perea, M. y Manjón Cabeza Cruz, A. (2010). "Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico". *Revista Docencia e Investigación*, N° 20, 87-124. Disponible en: <https://goo.gl/JHcQQx>

- Gómez Camacho, A. (2005). "Enseñar ortografía a universitarios andaluces". *Escuela Abierta. Revista de Investigación Educativa*, N° 8. Disponible en: <https://goo.gl/A58gKP>
- Salgado, H. (1997). *Aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa.

Estudio descriptivo de la ortografía en alumnos de la Licenciatura en Psicopedagogía

Argentina: San Nicolás-Rosario, 2014

MARÍA BELÉN MARTINA

Introducción

El tema principal de este trabajo es la ortografía de los estudiantes de Psicopedagogía, la concientización de su valor para desenvolverse en la vida profesional en general y, en particular, para la detección de estas dificultades en la clínica de niños.

La mayoría de las investigaciones encontradas referidas al tema fueron realizadas en los niveles primario y secundario de escolaridad (Vaca, 1981; Díaz Argüero, 1996; Sánchez, 2005; Spina Rinaudo, 2005; Cattini, 2005; Díaz Perea & Manjón Cabeza Cruz, 2010; Alfonso, 2007; Jiménez, Naranjo, O'Shanahan, Muñetón-Ayala & Rojas, 2009; Cuadro, 2013; Miranda, Abusamra & Ferreres, 2013; Sotomayor *et al.*, 2013). Los estudios sobre la ortografía en el nivel universitario son escasos como así también las estrategias usadas por los docentes (Díaz Perea, 2008; Sánchez Jiménez, 2006; Barboza, 2008; Delgrosso, 2013).

Los estudiantes ingresan a la universidad sin concluir sus aprendizajes sobre escritura, principalmente, ortográfica. Resulta indispensable que cada una de las cátedras que componen una carrera universitaria otorgue la importancia necesaria a la alfabetización, no solo porque los alumnos no han concluido sus aprendizajes sobre ese tema, sino también porque forma parte de la formación integral de un profesional, ya que estos deben realizar escritos permanentemente y no es pertinente que se observen errores (Carlino, 2013). El concepto de alfabetización académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad (Carlino, 2013:13).

Jackson y otros en 1998, Lehr en 1995, Schriver en 1990, Sommers en 1980 y Wallace y Hayes en 1991 afirman que los estudiantes del nivel superior no son capaces de escribir textos dirigidos hacia un lector porque no revisan el contenido, además de saber que solo escriben para ser evaluados. En muchos casos, los profesores de nivel medio solo corrigen de manera lineal fijándose en los errores ortográficos y gramaticales, en lugar de corregir los textos globalmente. Como consecuencia, los estudiantes universitarios no saben revisar los textos que escriben, no solo desde la ortografía, sino también desde la coherencia que debe tener un texto para un otro que lo lee. Es indispensable buscarle otro sentido a la escritura (Carlino, 2013).

En la Universidad, se debe poner en práctica la labor de escribir, no como algo para lo cual solo tengan que ser evaluados los estudiantes sino para conocer su manera de aprendizaje. Hacer que los estudiantes escriban luego de una clase permite a los profesores saber si los contenidos trabajados fueron entendidos y aprendidos. Si bien

esto hace que los docentes tengan más trabajo al tener que leer los escritos de todos sus alumnos, deben darse cuenta de que ayudan no solo a los estudiantes sino a ellos mismos para identificar errores en su manera de enseñar (Carlino, 2013).

Gómez Camacho (2005) asegura que un porcentaje muy alto de alumnos universitarios presentan dudas y errores ortográficos en textos que deben escribir. Difiere con la definición de la RAE respecto de que la ortografía es un conjunto de normas que regulan la escritura de la lengua, ya que menciona que no existen esas normas, sino que lo que la RAE ofrece son “notas orientadoras” sobre el uso de algunas letras. Para él, la ortografía es escribir correctamente, y eso solo se aprende escribiendo. Además, afirma que la ortografía española es mucho más fácil y accesible que otras lenguas y que el problema principal radica en la enseñanza de la lengua escrita, de la cual la ortografía forma parte. La mayoría de los que presentan faltas las cometen porque no se les ha enseñado a escribir correctamente o porque no le dan a la ortografía la importancia que realmente tiene. Considera que aquellos que terminan la enseñanza obligatoria deben escribir sin faltas y estar preparados para afrontar las dudas que le surjan en el momento en el que empiecen a ampliar su vocabulario, lo cual es normal. Resulta contradictorio que se le dé mayor importancia a la enseñanza de la ortografía en los primeros años de primaria y que vaya disminuyendo a medida que se incrementa la edad de los sujetos. Igual que Carlino (2013) y Barcia (2009), piensa que todos los profesores deben encargarse de enseñar la lengua, más allá de la asignatura que tengan a cargo. El autor expone consideraciones sobre la didáctica de la ortografía para estudiantes universitarios, establece como primera medida que los mismos deben tener el deseo de escribir bien;

como segunda medida, menciona la lectura como influyente para una mejor ortografía, aunque asegura que no en todos los casos se da de esa manera, y que también ayuda una pronunciación precisa. Asimismo, afirma que la ortografía es necesaria para convertir el vocabulario comprensivo en vocabulario de expresión escrita. Aconseja que cada hablante que posee dificultades ortográficas debería establecer un vocabulario ortográfico personal con las palabras en las que más cometen faltas para consultar en el momento que lo necesite y que se debe determinar el origen del error de cada hablante, ya que las faltas se generan en contextos y situaciones muy diversas. Manifiesta que los hablantes que no presentan dificultad en la comunicación oral y en la comprensión lectora deberían escribir sin faltas de ortografía, y que es normal que todos tengamos dudas ortográficas, pero que igualmente todos podemos escribir sin faltas (Gómez Camacho, 2005).

Backhoff Escudero, Peón Zapata, Andrade Muñoz y Rivera López (2008) señalan que el dominio de la ortografía es una habilidad muy apreciada en la comunicación y que un bajo nivel ortográfico implica un bajo nivel de formación y cultura de un individuo, es un indicador también de la valoración sobre su vida académica, profesional y laboral. Consideran que el error se relaciona con el proceso de aprendizaje, ya que le permite al alumno verificar aquello que escribieron y ajustarlo para alcanzar un mejor dominio. Es decir, que consideran que el error forma parte del proceso de aprendizaje porque le sirve al alumno para aprender desde él.

Según la Real Academia Española (2012), la ortografía es un conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua. Se la considera una disciplina lingüística debido a que se encarga de describir el funcionamiento del sistema ortográfico, de fijar sus normas y de

efectuar modificaciones para una mejor adecuación a sus fines. Su función es facilitar y garantizar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua mediante el establecimiento de un código común para su representación gráfica. Estas normas deben ser respetadas por todos los hablantes que deseen escribir con corrección, porque su incumplimiento da lugar a las llamadas “faltas de ortografía”. Para el completo desarrollo del individuo es necesario el conocimiento de las normas ortográficas, ya que es indisoluble de la adquisición de las destrezas de la lectura y la escritura. La sociedad suele sancionar a las personas que poseen una ortografía deficiente a través de valoraciones que afectan su imagen, en cambio recompensan a aquellas que la dominan con una buena imagen social y profesional.

La ortografía tiene un papel destacado en la normalización y perdurabilidad de una lengua, debido a que hace de ésta un vehículo eficaz, más allá de las diferencias individuales, sociales o geográficas. Posee valor cultural dado que su dominio es una de las competencias que se espera que posea quien quiera acceder a cualquier ámbito social, dejando expuestos a aquellos que muestran sus carencias (Díaz Perea, 2008).

El dominio de la ortografía es uno de los aspectos más complejos de la escritura en español, no solo en los niños que se encuentran en la etapa inicial del aprendizaje, sino también en todos los niveles educativos. A pesar de que el español es una lengua transparente; es decir, con correspondencia fonema-grafema, existen casos que no tienen relación con el uso de la escritura fonológica, por ejemplo, tildar o el uso de la h. La comprensión de este sistema ortográfico requiere de conocimientos y habilidades que se adquieren cuando el niño va consolidando sus conocimientos lingüísticos (Sotomayor *et al.*, 2013).

La ortografía es una tarea automatizable; es decir, que a mayor dominio de esta mayor es la capacidad que queda de memoria para poder emplear en otros procesos, como son los de planificación o de revisión. El estudio SERCE (2010) demuestra que aquellos alumnos que poseen un buen manejo de la ortografía tienen una mayor conciencia metalingüística, es decir, un mejor desempeño en la coherencia de sus producciones escritas (Sotomayor *et al.*, 2013).

Según Díaz Perea (2008), existen diversas causas y factores que conllevan a que las personas presenten errores ortográficos: el descrédito social de la convención ortográfica, la falta de un ambiente alfabetizador favorable, los métodos de enseñanza que se basan en el aprendizaje memorístico de las reglas ortográficas, los dictados, etc.

El aprendizaje de la ortografía a partir de la memorización de las reglas lleva a que se convierta en un aspecto complejo, debido a que hay casos que no coinciden con la norma. A partir de esto surge el “error ortográfico”, y el niño necesita tomar conciencia de estos fenómenos que complejizan el aprendizaje ortográfico. Ferreiro, Vaca y De la Torre sostienen que los errores son constructivos ya que el dominio del sistema convencional permite al niño realizar hipótesis sobre la escritura, que se van reformulando a medida que adquiere nuevos conocimientos (Sotomayor *et al.*, 2013).

En el terreno de la patología, al trastorno que incluye errores en la escritura se lo denomina disortografía. Según García Vidal (2011), la disortografía es un conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía. En muchos casos, se la considera dentro de los trastornos disléxicos, conociéndosela con el nombre de disgrafía-diléxica. Esto no refleja lo que es realmente la disortografía, que son errores en la palabra que no afectan

su trazado o grafía. La disgrafía, en cambio, implica una alteración de los factores motrices e incluye una problemática relacionada con la escritura, teniendo en cuenta el trazado y forma de la letra. La dislexia tiene que ver con una problemática que incluye la lectura y escritura (Fernández Fernández, 1998).

Se debe tener en cuenta que si los procesos de lectura y escritura son diferenciados, puede existir un problema en la escritura que no implique un problema en la lectura, y a eso se refiere la disortografía; es decir, existen sujetos disortográficos sin necesidad de tener dislexia, aunque no existen sujetos disléxicos sin presentar disortografía (Fernández Fernández, 1998).

Las causas son diversas, están las de tipo perceptivo, que incluye deficiencias en percepción, memoria visual y auditiva, y deficiencias a nivel espacio-temporal; están también las de tipo intelectual, caracterizadas por un déficit o inmadurez intelectual; las de tipo lingüístico o socio-cultural, que incluyen las dificultades para articular fonemas y un deficiente conocimiento y uso del vocabulario; causas de tipo afectivo-emocional, caracterizadas por un bajo nivel de motivación; y finalmente, las causas de tipo pedagógico, relacionadas a un método de enseñanza inapropiado.

La ortografía forma parte del acto gráfico, pero no incluye los aspectos de trazado y grafía. Cuando se hace referencia al aspecto ortográfico, el interés se centra en la actitud para transmitir las palabras con los grafemas correspondientes (Fernández Fernández, 1998).

Se pueden distinguir dos factores respecto del aprendizaje de la ortografía que determinan la adquisición de la misma: por una parte, el razonamiento viso-espacial en el que intervienen la percepción de la forma, la constancia y la figura-fondo, la memoria visual, la orientación

espacial y el razonamiento espacial. Por otro, habilidades lingüístico-perceptivas, como la percepción de frases, palabras y fonemas, la percepción de ruidos y sonidos, la percepción melódica-rítmica, la memoria de ruidos y sonidos, la memoria de fonemas, palabras y frases, y el conocimiento de un vocabulario básico (Fernández Fernández, 1998).

Esta autora cita a Rodríguez Jorrín, quien afirma que el proceso lingüístico auditivo es más complejo que el visual; es por eso que la mayoría de los errores ortográficos se deben a fallos en los aspectos perceptivo-lingüísticos más que a dificultades de orden espacial. A pesar de esto, Fernández Fernández (1998) señala que, en lo que refiere a la enseñanza de la ortografía, se ha puesto mayor interés en los aspectos visoespaciales. Esta enseñanza, se realiza principalmente a través de la repetición escrita o copia de los grafemas y, en algunos casos, se utiliza el dictado como único *feedback* fonológico. Establece que se deberían emplear otro tipo de actividades para asegurar un efectivo proceso de simbolización para la conversión fonema-grafema y para desarrollar las habilidades de decodificación y análisis fonológico.

La enseñanza de todos los aspectos ortográficos debe pensarse como unidades dinámicas e interconectadas, por lo tanto no debe limitarse solo al área de lengua, sino a todas las producciones escritas de los alumnos. Los docentes sienten una gran frustración cuando corrigen los mismos errores una y otra vez, es por esto que se debe acompañar a los sujetos en el proceso de apropiación de la norma ortográfica, incentivando la lectura y producción de textos en situaciones sociales con destinatarios reales. Además, el alumno tomará conciencia del uso del sistema

ortográfico cuando logre tomar distancia de su producción y se enfrente a la revisión del mismo. Es decir, se le debe devolver la responsabilidad al alumno, brindándole las herramientas cognitivas y materiales necesarias para que pueda resolver los problemas ortográficos que se le presenten y de esa manera fomentar su reflexión (Díaz Perea, 2010).

Considerando entonces que la mayoría de los estudios referidos al tema de los errores ortográficos aluden al nivel primario y secundario de la escolaridad y que se le da menor importancia a la enseñanza de la ortografía a medida que avanzan los niveles educativos (Gómez Camacho, 2005), surge el siguiente interrogante que da inicio a la investigación: ¿las alumnas de la Licenciatura en Psicopedagogía poseen errores ortográficos? ¿Cuáles son sus creencias respecto de su ortografía?

Los objetivos específicos de este trabajo están centrados en:

1. Conocer el uso adecuado de la acentuación, signos de puntuación y mayúsculas.
2. Describir la presencia de errores ortográficos en las letras b, v, c, s, h, ll, y, j, g, z.
3. Demostrar la creencia de cada alumna respecto de la propia ortografía.
4. Especificar el número y tipo de medidas implementadas por cada una para superar los errores que crean poseer.
5. Descubrir la creencia de cada una sobre la importancia de poseer un correcto uso de la ortografía.

Las variables en estudio son:

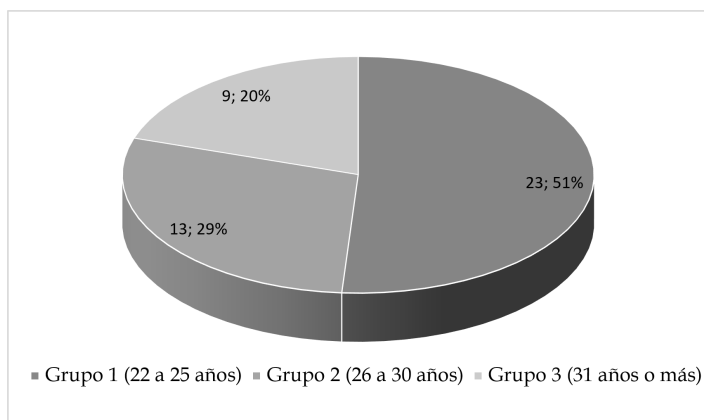
1. Errores ortográficos: omisión o uso inadecuado de los signos de puntuación (punto, punto y coma, dos puntos, coma, comillas); acentuación, mayúsculas; y uso de las letras v, b, c, s, h, ll, y, j, g, z.
2. Creencia respecto de la propia ortografía. A partir de la pregunta: ¿Tenés errores de ortografía?, la alumna debe indicar sí, no, algunos, según lo considere.
3. Número y tipo de medidas implementadas para superar errores. Se considera tanto el número de medidas que implementó cada alumna como el tipo.
4. Creencia sobre la importancia de un correcto uso de la ortografía. Respuesta a una pregunta referida a si se considera importante poseer un correcto uso del vocabulario y de la ortografía tanto como profesional como para la vida cotidiana.
5. Edad. 3 grupos etarios: 22-25 años/26-30 años/31 años en adelante.
6. Estudios previos. Años de estudios terciarios o universitarios.
7. Tipo de escritura: espontánea/automática. Los errores en la escritura espontánea se toman de las preguntas abiertas del cuestionario y en la escritura automática a partir de un dictado.

Material y métodos

Se trata de una investigación cuantitativa, descriptiva y transversal cuya población está constituida por 45 alumnas de 2º, 4º y 5º años (todas de sexo femenino), que cursan la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía en una universidad privada argentina. En relación

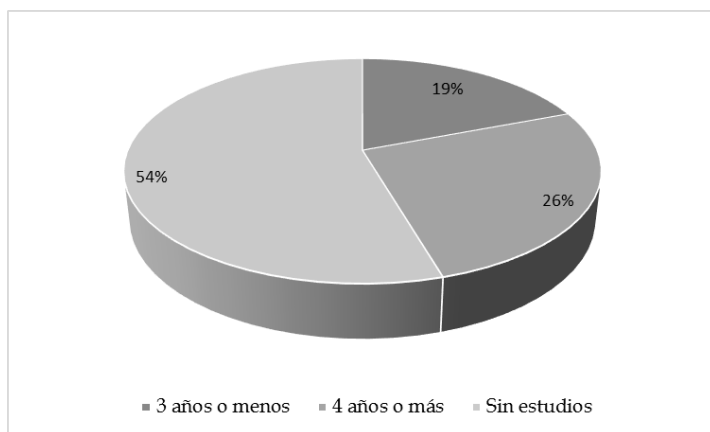
con la edad, en un rango que va desde los 22 a los 46 años, el promedio resultó de 27,51; la mediana de 25; el Q1 de 23; el Q3 de 28 años. La mayoría de las alumnas (51%) se ubica en el grupo 1 y tienen entre 22 y 25 años, le sigue el grupo 2 (29%) cuyas integrantes tienen entre 26 y 30 años y, finalmente, con menor cantidad de alumnas, el grupo 3 (gráfico 1).

Gráfico 1. Distribución de las alumnas por edad. San Nicolás-Rosario, 2014



El gráfico 2 muestra que más de la mitad de las alumnas no posee estudios previos, el 26% tiene estudios de 4 años o más y solo el 19,57% posee estudios de 3 años o menos.

**Gráfico 2. Distribución de las 46 alumnas según los estudios previos.
San Nicolás-Rosario, 2014**



Para la recolección de datos, se tomó un cuestionario semicerrado a las estudiantes donde, en primer término, debieron responder preguntas referidas a si creían o no poseer errores de ortografía y colocar los métodos utilizados para superar errores en el caso de que afirmaran o creyeran poseer algunos. En segundo término, se les ofreció un video de Pedro Barcia (2009), sobre el uso de la ortografía y el lenguaje en la actualidad, luego del cual escribieron lo más importante del mismo; esto para observar su escritura espontánea.

Con el fin de observar la escritura automática, se administró el dictado de un texto referido a la psicopedagogía de Sara Paín (2010: 10 y 11), para conocer con mayor profundidad la ortografía de las cursantes.

Luego de analizar los cuestionarios y dictados, se realizó el volcado de datos en las planillas representando a cada alumna con el número correspondiente al grupo etéreo al que pertenecen y una letra del abecedario, para mantener el anonimato.

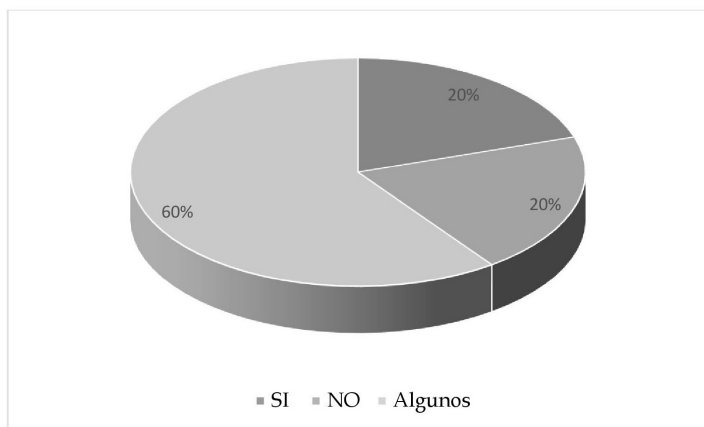
Para realizar el análisis de la ortografía, se consultó el libro *Ortografía básica de la lengua española* de la Real Academia Española (2012), el cual forma parte del marco teórico de este trabajo. Los procedimientos estadísticos de análisis fueron descriptivos: promedios, porcentajes, mediana y cuartiles. Para facilitar el estudio de los resultados, se realizaron gráficos de barra y de torta, y cuadros de doble entrada que se pueden observar seguidamente.

Resultados

En relación con el cuestionario, todas las alumnas respondieron afirmativamente a la pregunta sobre la importancia de poseer un correcto uso de la ortografía.

Respecto de la creencia acerca de la propia ortografía considerada según la presencia de errores ortográficos, el cuadro 1 muestra que una quinta parte de las alumnas investigadas (20%) cree tanto no poseer errores como poseerlos, en tanto que las 3/5 partes restantes (60%) reconoció poseer algunos (gráfico 3 y cuadro 1).

Gráfico 3. Distribución de la frecuencia y proporción de las 45 alumnas acerca de poseer errores ortográficos. San Nicolás-Rosario, 2014



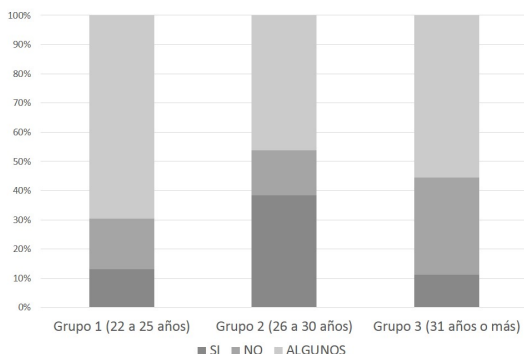
Cuadro 1. Distribución de las frecuencias absolutas y relativas de las creencias que las 45 alumnas poseen acerca de su propia ortografía, según la edad. San Nicolás-Rosario, 2014

Grupos etá- rios	Creencias respecto de la presencia de errores ortográficos			
	Sí (%)	No (%)	Algunos (%)	Total
Grupo 1 (22-25 años)	3 (13)	4 (17)	16 (70)	23 (100%)
Grupo 2 (26-30 años)	5 (39)	2 (15)	6 (46)	13 (100%)
Grupo 3 (31 años en ade- lante)	1 (11)	3 (33)	5 (56)	9 (100%)
Total	9 (20)	9 (20)	27 (60)	45 (100%)

El cuadro 1 y el gráfico 4 muestran que la mayoría (70%) de las alumnas del primer grupo cree tener algunos errores. En el segundo grupo, el 39% consideró tenerlos

sin dudar y el 46% tener solo algunos. En el tercer grupo, muchas de ellas (33%) consideraron que no tenían, aunque la más de la mitad (56%) cree poseer algunos.

Gráfico 4. Distribución de la frecuencia y proporción de las creencias que las 45 alumnas poseen acerca de su propia ortografía, según la edad. San Nicolás-Rosario, 2014



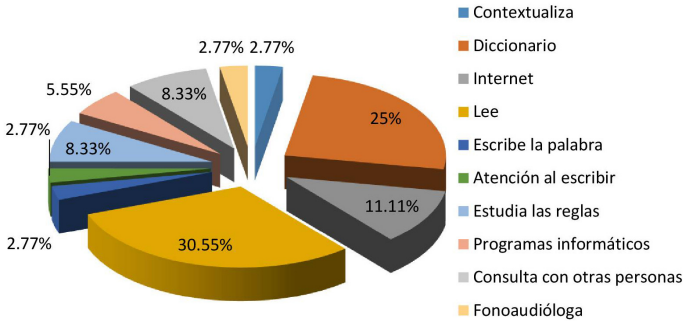
De las 45 alumnas encuestadas, solo las 36 que consideraron poseer errores respondieron acerca de las medidas implementadas para superar los errores: 11 de ellas no emplearon ninguna medida y 4 no especifican su empleo (cuadro 2). De las restantes, 8 aplicaron una sola medida y 12 más de una.

De modo que, en el cuadro 2 y el gráfico 5 se considera a las medidas implementadas como unidades de análisis. Las más utilizadas son la lectura (30,55%) y la búsqueda en el diccionario (25%). El 11,11% de las alumnas consulta en Internet. Con porcentajes menores al 10% se distribuyen las demás, algunas utilizadas por solo una de las alumnas, cuyo porcentaje recae en el 2,77.

Cuadro 2. Medidas implementadas para superar errores. San Nicolás-Rosario, 2014

Grupos etarios	Número y tipo de medidas implementadas											
	Contextualiza	Diccionario	Internet	Lee	Escribe la palabra	Atención al escribir	Estudia las reglas	Programas informáticos	Consulta a otras	Fonoaudióloga	Ninguna	No específica
20-25 años	1	3	1	8	1	1	3	1	2	0	7	1
26-30 años	0	5	3	1	0	0	0	0	1	1	1	2
31 años o más	0	1	0	2	0	0	0	1	0	0	3	1
Total	1	9	4	11	1	1	3	2	3	1	11	4

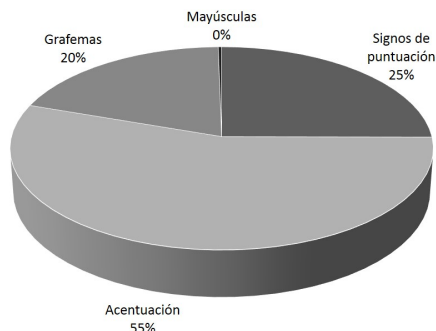
Gráfico 5. Medidas implementadas para superar errores. San Nicolás-Rosario, 2014



Análisis de los errores registrados

Se analizaron un total de 14.370 palabras, considerando ambos tipos de escritura. Se registraron 195 errores en la escritura espontánea y 144 en la automática, lo que arroja un total de 339 errores. El promedio de error por palabra fue de 0,024. Esto demuestra que los errores que produjeron las alumnas fueron mínimos: 2 por cada 100 palabras.

Gráfico 6. Distribución del porcentaje del total de errores en ambos tipos de escritura. San Nicolás-Rosario, 2014



El gráfico 6 muestra que las alumnas cometen mayor cantidad de errores en la acentuación de palabras y que los que recaen en los signos de puntuación y grafemas son bastante homogéneos.

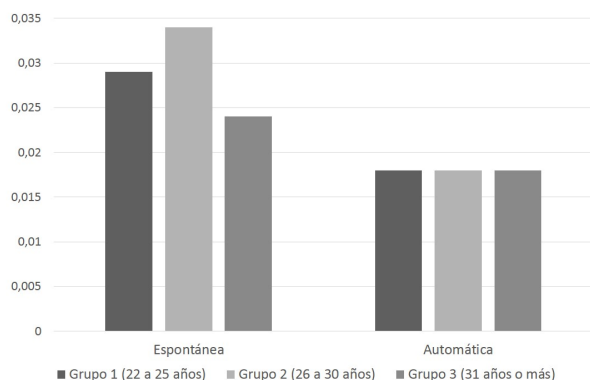
El cuadro 3 refleja el número y tipo de errores analizados y el promedio, considerando la cantidad de palabras escritas en cada tipo de escritura. Se observa que los mismos recaen con mayor frecuencia en la espontánea ($\bar{x}$: 0.030) que en la automática ($\bar{x}$: 0.018).

Cuadro 3. Distribución de los promedios de errores considerando la cantidad de palabras en escritura espontánea y automática. San Nicolás-Rosario, 2014

Tipo de escritura	Signos de puntuación ($\bar{x}$)	Acentuación ($\bar{x}$)	Mayúsculas ($\bar{x}$)	Grafemas ($\bar{x}$)	Total ($\bar{x}$)	N° de palabras
Espontánea	85 (0,013)	100 (0,015)	0	10 (0,001)	195 (0,03)	6495
Automática		87 (0,011)	1 (0,0001)	56 (0,007)	144 (0,018)	7875
Total	85 (0,006)	187 (0,013)	1 (0,00006)	66 (0,005)	339 (0,024)	14370

El gráfico 7 demuestra que el grupo 2 es el que más errores posee en escritura espontánea, aunque la distribución es bastante homogénea. Respecto de la escritura automática, los tres grupos presentan el mismo promedio de error.

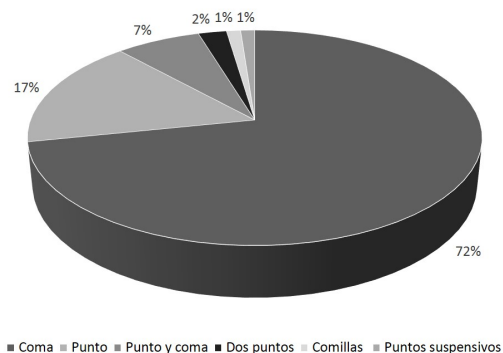
Gráfico 7. Distribución del promedio del total de errores por grupo, en ambos tipos de escritura. San Nicolás-Rosario, 2014



Signos de puntuación

Los signos de puntuación se analizaron solo en la escritura espontánea. El promedio de error por palabra fue 0,013, lo cual indica que las alumnas tuvieron 1 error cada 100 palabras. El error más común es el del uso de la coma (72%) y, en menor porcentaje, el uso del punto (17%). Los demás errores en los signos de puntuación son de menos del 7% (gráfico 8).

**Gráfico 8. Distribución de los errores relacionados con los signos de puntuación.
San Nicolás-Rosario, 2014**



El gráfico 9 muestra que la mayor cantidad de errores se da por omisión (solo en tres de los signos de puntuación), mayormente en la coma. Se identificó uso inadecuado en todos los signos analizados: casi todos de la coma y los demás en una mínima cantidad (menos de 3 por cada signo).

Gráfico 9. Distribución de los errores relacionados con los signos de puntuación considerando su omisión o uso inadecuado. San Nicolás-Rosario, 2014

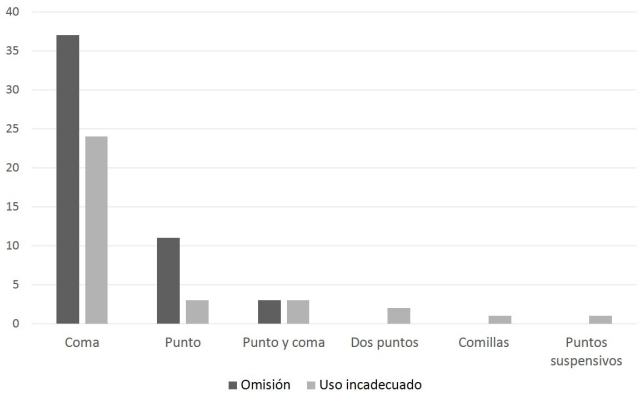
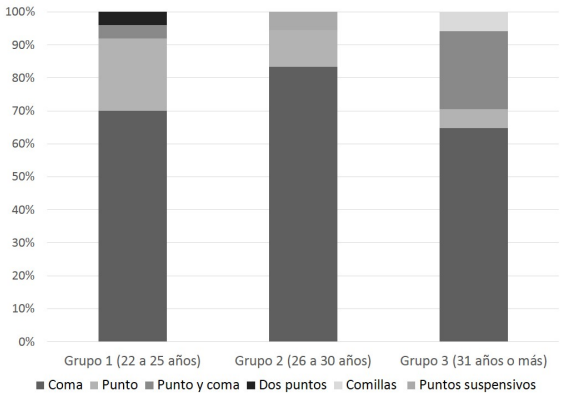


Gráfico 10. Distribución de los errores de los signos de puntuación por grupos. San Nicolás-Rosario, 2014



Dado que la coma es el signo que registró el mayor porcentaje de distorsión, los tres grupos presentan sus mayores errores en el uso de esta, sobre todo el 2. El grupo

1 es el que más errores en la utilización del punto presenta, mientras que el grupo 3, lo hace en el uso de punto y coma. Una sola alumna del grupo 2 falló en el uso de puntos suspensivos; en tanto que otra del grupo 3 lo hizo con las comillas (gráfico 10).

Acentuación y mayúsculas

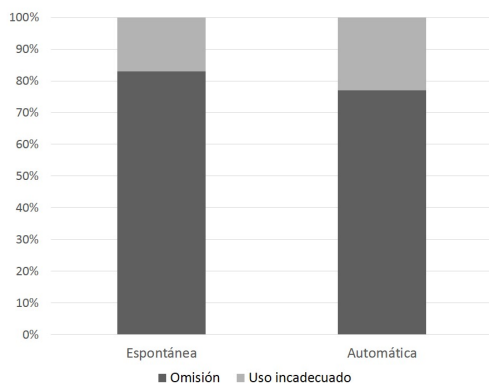
Respecto del uso de mayúsculas, solo una alumna del grupo 2 tuvo una omisión de la misma en la escritura automática. El cuadro 4 presenta la distribución de los errores de acentuación de cada grupo, tanto en la escritura espontánea (cuestionario) como en la automática (dictado), considerando también el total de palabras escritas en los que fueron cometidos. El promedio por palabra resultó de 0,013 con una leve mayor frecuencia en la espontánea (0,015) respecto de la automática (0,011; cuadros 3 y 4).

Cuadro 4. Distribución del promedio de los errores de acentuación y del total de palabras administradas en la escritura espontánea y automática, por grupo.
San Nicolás-Rosario, 2014

Grupo	Espontánea		Automática	
	Errores ($\bar{x}$)	Total palabras	Errores ($\bar{x}$)	Total palabras
1	51	3476	39	4025
2	38	1713	30	2274
3	11	1306	18	1575
Subtotal	100 (0,015)	6495	87 (0,011)	7875
Total	187 (0,013)			

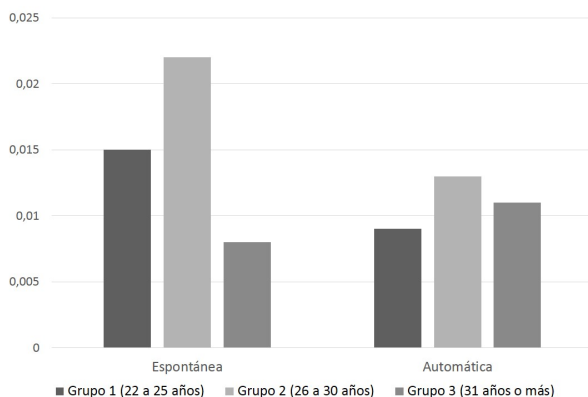
El gráfico 11 muestra una mayor cantidad de errores por omisión, tanto en la escritura automática como en la espontánea. La distribución de los mismos es semejante en ambos tipos de escritura.

Gráfico 11. Distribución de los errores en la acentuación, considerando su omisión o uso inadecuado, en escritura automática y espontánea. San Nicolás-Rosario, 2014



El siguiente gráfico muestra que, en la escritura espontánea, el grupo 2 presenta el mayor promedio de error por palabra, mientras que el grupo 3 es el que presenta el menor. En la escritura automática, nuevamente se evidencia el mayor promedio de error en el grupo 2 pero, esta vez, con poca diferencia respecto del resto.

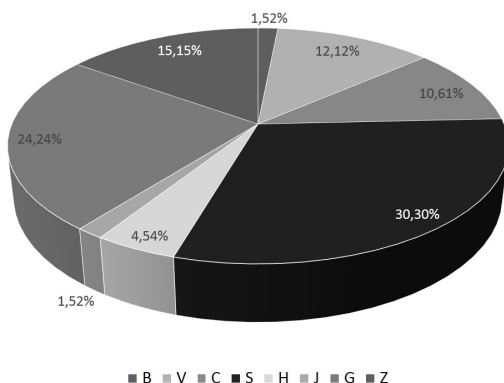
Gráfico 12. Distribución del promedio de error por palabra de la acentuación en la escritura espontánea y automática, por grupo. San Nicolás-Rosario, 2014



Grafemas

Del total de 14.370 palabras, el número de errores registrados sobre los grafemas fue de 66. El promedio de error por palabra para esta muestra fue 0,005. Lo que demuestra que las alumnas investigadas produjeron poquísimos errores: 5 por cada 1000 palabras. El gráfico 13 indica los errores registrados en cada grafema, en ambos tipos de escritura.

**Gráfico 13. Distribución de los 66 errores registrados en los grafemas.
San Nicolás-Rosario, 2014**



Este gráfico revela que el error más común se produce en el uso de los grafemas s y g, siguiendo a estos el uso de los grafemas z, v y c, dejando a los demás grafemas por debajo del 5%.

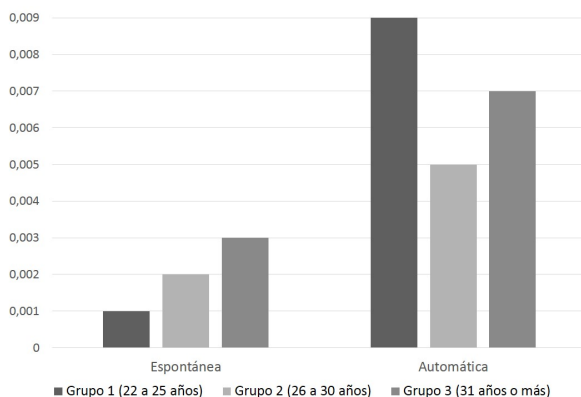
El cuadro 5 y gráfico 14 presentan la distribución por grupo de estos errores, tanto en la escritura espontánea (cuestionario) como en la automática (dictado), considerando también el total de palabras escritas. Los promedios muestran que los errores son más frecuentes en la escritura automática.

En escritura espontánea se reconocieron solo 10, dejando con la mayor cantidad de errores (56) a la escritura automática. El grupo 1 presenta la menor frecuencia de aparición en la escritura espontánea, mientras que en la automática es el grupo que más errores en promedio presenta, junto con el grupo 3, en el mismo tipo de escritura. En tanto que este último es el que más errores tiene en la escritura espontánea (gráfico 14).

Cuadro 5. Distribución de las frecuencias absolutas de los errores registrados en la utilización de los grafemas y del total de palabras administradas en la escritura espontánea y automática, por grupo. San Nicolás-Rosario, 2014

Grupo	Espontánea		Automática	
	Errores ($\bar{x}$)	Total palabras	Errores ($\bar{x}$)	Total palabras
1	3	3476	34	4025
2	3	1713	11	2274
3	4	1306	11	1575
Subtotal	10 (0,002)	6495	56 (0,007)	7875
Total	66 (0,005)			

Gráfico 14. Distribución del promedio de error por palabra del uso de grafemas en la escritura espontánea y automática, por grupo. San Nicolás-Rosario, 2014



Discusión y conclusiones

Se analizaron un total de 14.370 palabras, en ambos tipos de escritura. El total de errores registrados fue de 339; por lo tanto, el promedio de error por palabra resultó de 0,024. Esto demuestra que los errores que produjeron las alumnas fueron mínimos: 2 por cada 100 palabras (cuadro 3).

Las alumnas cometen mayor cantidad de errores en la acentuación (55%). Los errores registrados en los signos de puntuación (25%) y grafemas (20%) son bastante homogéneos (gráfico 6).

La mayor frecuencia de errores recayó en la escritura espontánea (cuadro 3 y gráfico 7). En este punto, vale la pena hacer una aclaración: se debe considerar que en la escritura automática no se evaluó la puntuación porque los signos fueron incluidos como parte del dictado. De modo que, si se resta del promedio total de la escritura espontánea el que le corresponde a este tipo de error, se tiene que los promedios resultan similares.

En la acentuación, el gráfico 11 muestra una mayor cantidad de errores por omisión, tanto en la escritura automática como espontánea. La distribución de los mismos es semejante en ambos tipos de escritura, aunque con mayor frecuencia en la espontánea.

Coincidentemente con esto, Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández (2013), en su caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3°, 5° y 7° básico, también encuentran que el error más común es el de carencia de tildes, principalmente a medida que aumenta el nivel educativo.

Mamani (2013), en su investigación acerca de los conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde afirma, además de que los errores en el empleo de la tilde supera el de otras áreas, que si alguna persona

no puede colocar la tilde correctamente es porque no posee los conocimientos explícitos sobre el silabeo fónico y la identificación de la sílaba tónica. Esto coincide con una investigación realizada por Delgrosso (2013) exclusivamente sobre los errores en acentuación de palabras, donde comprueba que aquellos alumnos que presentan menos errores son los que más cantidad de reglas ortográficas pueden definir. Además, los alumnos investigados en ese caso habían escrito 860 palabras y presentaron un total de 151 errores, lo cual demuestra que poseían mayor promedio (1,76) que en esta investigación. Respecto del uso de mayúsculas, solo una alumna tuvo una omisión de la misma.

Los signos de puntuación se analizaron solo en la escritura espontánea, como ya se aclaró antes. El promedio de error por palabra fue 0,013, lo cual indica que las alumnas únicamente tuvieron 1 error cada 100 palabras (cuadro 3).

El error más común es el del uso de la coma (72%) seguido del uso del punto (17%). Los demás errores en los signos de puntuación son de menos del 7% (gráfico 8). Estos errores en la coma y el punto se dan con mayor frecuencia por omisión de los mismos (gráfico 9).

En una investigación realizada en el año 2008 sobre la enseñanza de los signos de puntuación en el nivel primario y secundario, Barboza (2008) cita ciertos autores que sostienen que el uso de los mismos depende de la entonación del texto y del gusto particular y, también, a la RAE que considera que la puntuación es equivalente a la entonación. Afirma que no hay una clara conceptualización y sistematización para el uso adecuado de tales recursos lingüísticos. A partir de la investigación con docentes, comprueba que el 50% de ellos reconoce la flexibilidad de las normas de puntuación y que la mayoría de los docentes

admiten enseñar la puntuación a través de la lectura en voz alta de los textos escritos, enfatizando la entonación de los signos. Sin embargo, el 54% considera que los alumnos no saben puntuar.

En la presente investigación se consideraron, para la corrección, las reglas de utilización de los signos de puntuación establecidos por la Real Academia Española, aunque en ocasiones se tuvo en cuenta, además, la entonación, debido a que es imprescindible para la comprensión lectora, con lo cual algunas correcciones podrían variar según sea el criterio del lector. Por ejemplo: “si considero de suma importancia...”, “sí, considero de suma importancia...” o “Sí. Considero de suma importancia...”. En los dos últimos no hay diferencias conceptuales, en tanto que en el primer ejemplo, la ausencia de la coma introduce una voz condicional al texto.

Considerando el uso de grafemas, el número de errores registrados fue de 66. El promedio de error por palabra para esta muestra fue 0,005. Lo que demuestra que las alumnas investigadas produjeron poquísimos errores: 5 por cada 1000 palabras. El gráfico 13 indica los errores registrados en cada grafema, en ambos tipos de escritura. Este gráfico revela que el error más común se produce en el uso de los grafemas s y g, siguiendo a estos el uso de los grafemas z, v y c, dejando a los demás grafemas por debajo del 5%. Considerando el tipo de escritura, la mayoría se registró en la automática, de los 66 errores identificados, solo 10 recayeron en la espontánea. La investigación ya mencionada en esta discusión (Sotomayor, 2013) obtiene un 31% de uso erróneo de grafías, los cuales se distribuyen entre B-V, C-S-Z y H, siendo todos bastante homogéneos. Si bien el porcentaje de grafemas con uso incorrecto en esta tesina es menor comparándolo con la mencionada

anteriormente, se debe considerar que fue realizada con alumnas de nivel universitario; entonces, en este sentido, la diferencia no sería demasiado significativa.

En relación con el cuestionario, ante la primer pregunta sobre la creencia acerca de la propia ortografía considerada según la presencia de errores ortográficos, una quinta parte de las alumnas investigadas (20%) cree tanto no poseer errores como poseerlos, en tanto que las 3/5 partes restantes (60%) reconoció poseer algunos (gráfico 3 y cuadro 1).

Esta reflexión que se propone a las alumnas implica un proceso metacognitivo. El término de metacognición, desarrollado por John Flavell, es el conocimiento acerca de los propios procesos cognitivos, de los recursos con los que las personas cuentan para ellos mismos, para el aprendizaje o la resolución de problemas (Gutiérrez Rico, 2005).

De las 45 alumnas encuestadas, solo las 36 que consideraron poseer errores respondieron acerca de las medidas implementadas para superarlos; 11 de ellas no emplearon ninguna medida y 4 no especifican su empleo (cuadro 2). De las restantes, 8 aplicaron una sola medida y 12 más de una. Las medidas más utilizadas son la lectura (30,55%) y la búsqueda en el diccionario (25%). El 11,11% de las alumnas consulta en Internet. Con porcentajes menores al 10% se distribuyen las demás medidas, algunas utilizadas por solo una de las alumnas, cuyo porcentaje recae en el 2,77 (cuadro 3, gráfico 4).

A pesar de esto, todas respondieron de manera afirmativa a la pregunta referente a la importancia de poseer un correcto uso de la ortografía tanto en la vida cotidiana como profesional.

Considerando los grupos etarios y el tipo de escritura, se observó en la espontánea que el mayor promedio de error lo presenta el grupo 2; y el menor, el grupo 3. En la escritura automática, el promedio de error para cada grupo es homogéneo (gráfico 7).

Respecto de la acentuación, nuevamente el grupo 2 presenta el mayor promedio de errores en ambos tipos de escritura, aunque con menor diferencia respecto del resto de los grupos en la automática (gráfico 12). El cuadro 5 muestra que el promedio de error por palabra es de 0,013, lo que demuestra que los errores en acentuación producidos por las alumnas fueron mínimos, con una leve mayor frecuencia en la espontánea (0,015) respecto de la automática (0,011; cuadros 3 y 4). Además, se evidenció solo un error relacionado al uso de mayúsculas de una alumna, también del grupo 2.

En relación a los signos de puntuación, la coma registró el mayor porcentaje de distorsión, y los tres grupos presentan sus mayores errores en el uso de esta, sobre todo el grupo 2. El grupo 1 es el que más errores en la utilización del punto presenta, mientras que el grupo 3, lo hace en el uso de punto y coma. Una sola alumna del grupo 2 falló en el uso de puntos suspensivos; en tanto que otra del grupo 3 lo hizo con las comillas (gráfico 10).

Sobre el uso de grafemas, el cuadro 5 revela que los errores son más frecuentes en la escritura automática. El grupo 1 presenta la menor cantidad de errores en la escritura espontánea, mientras que en la automática es el grupo que más errores en promedio presenta, junto con el grupo 3, en el mismo tipo de escritura. En tanto que este último es el que más errores tiene en la escritura espontánea (cuadro 3 y gráfico 14).

Además se descubrió, a partir del cuestionario, que la mayoría de las alumnas del primer grupo cree tener algunos errores; que en el grupo 2, la mayoría consideró tenerlos sin dudar (39%) y el 46% tener solo algunos; y en el tercer grupo, muchas de ellas consideraron que no tenían, aunque la mayoría cree poseer algunos (cuadro 1 y gráfico 4).

En síntesis:

Las alumnas produjeron muy pocos errores: 2 por cada 100 palabras. Se registraron con igual promedio en ambos tipos de escritura. Los errores más frecuentes fueron los que recaen en la acentuación de las palabras, en ambos tipos de escritura. Lo que caracteriza a la escritura espontánea es, además de la omisión del acento, el uso de la coma.

Respecto del uso de grafemas, las alumnas produjeron solo 5 errores cada 1000 palabras, con más frecuencia en la escritura automática que en la espontánea, y en la mayoría por uso del grafema s y g. El 60% de las alumnas reconoció poseer algunos errores, mientras que del restante 40%, la mitad cree poseer errores, y la otra mitad no poseerlos. Las medidas implementadas para superarlos fueron la lectura, la búsqueda en el diccionario y la consulta en Internet.

La totalidad de la población considera muy importante el hecho de poseer un buen uso del vocabulario y la ortografía tanto para la vida cotidiana como profesional.

No hay relación entre los errores ortográficos y la edad de las alumnas, debido a que se observan errores en los tres grupos en general. También se comprobó que aquellas que manifestaron no poseer errores sí los tuvieron y que solo una alumna no tuvo ningún error, aunque consideró poseer algunos.

Es importante destacar que las alumnas no solo produjeron muy pocos errores sino que, además, el más frecuente es el de la acentuación, algo que resulta fácil de corregir considerando que en el español las reglas de acentuación son claras y sencillas. La cuestión es contar con la motivación suficiente por parte de los estudiantes ya que, como afirman Pérez y Ávila, la causa principal de las equivocaciones es el desinterés de los estudiantes hacia este asunto (Mamani, 2013).

Referencias bibliográficas

- Alfonso, M. E. (2007). *Estudio descriptivo acerca de la ortografía en las producciones escritas de alumnos de 8º y 9º año del tercer ciclo de la E. G. B. de la Escuela Agro-técnica N° 327 de la localidad de Bigand durante el año 2006*. Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <https://goo.gl/52vhrV>
- Backhoff Escudero, E.; Peón Zapata, M.; Andrade Muñoz, E. & Rivera López, S. (2008). *La ortografía de los estudiantes de Educación Básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <https://goo.gl/eTfWH6>
- Barboza, Y. (2008). "La enseñanza de la puntuación en la I y II etapas de Educación Básica". *Investigación y Posgrado*, V. 23, N° 1, Caracas. Disponible en: <https://goo.gl/N3PMhZ>
- Barcia, L. P. (2009). *Jungla TV*. Programa 10, 18 de septiembre de 2009 (7:41). Disponible en: <https://goo.gl/nUGBda>
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Cattini, M. J. (2005). *Estudio descriptivo acerca de la frecuencia de errores ortográficos en niños de tercer año de la E. G. B. que concurren a escuelas rurales*. Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <https://goo.gl/52vhrV>
- Cuadro, A. (2013). "La evaluación de la ortografía". Ponencia presentada en el Simposio Aportes de la Neuropsicología a la Educación. XIII Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología. Paraguay, 25 al 28 de septiembre de 2013.
- Delgrosso, A. L. (2011). Lectura y escritura, unidad IV. Material de cátedra. Asignatura Psicolingüística. Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Abierta Interamericana.
- Delgrosso, A. L. (2013). "La disortografía en universitarios: estudio descriptivo de la acentuación en alumnos de 1º y 2º año". Rosario, San Nicolás.
- Díaz Argüero, C. (1996). "Ideas infantiles acerca de la ortografía del español". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, V. 1, N° 1, México. Disponible en: <https://goo.gl/gYXHHq>
- Díaz Perea, M. (2008). "Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía". Artículo basado en la tesis doctoral de la autora: *Didáctica de la ortografía desde un enfoque comunicativo: procesos de mejora y construcción ortográfica en educación primaria*. Castilla La Mancha. Disponible en: <https://goo.gl/mKRsxj>
- Díaz Perea, M. & Manjón Cabeza Cruz, A. (2010). "Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico". *Revista Docencia e Investigación*, N° 20, 87-124. Disponible en: <https://goo.gl/JHcQQx>

- Fernández Fernández, M. P. (1998). "Relevancia de los factores perceptivo-lingüísticos en la explicación de las disortografías: implicaciones para la enseñanza de la ortografía". *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*. Disponible en: <https://goo.gl/V8qd1n>
- Gómez Camacho, A. (2005). "Enseñar ortografía a universitarios andaluces". *Revista de Investigación Educativa*, N° 8. Disponible en: <https://goo.gl/A58gKP>
- Gutiérrez Rico, D. (2005). "Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas". *Investigación Educativa*, N° 4. Universidad Pedagógica de Durango. Disponible en: <https://goo.gl/ff4CUx>
- Jiménez, J. F.; Naranjo, F.; O'Shanahan, I.; Muñetón-Ayala, M. & Rojas, E. (2009). "¿Pueden tener dificultades con la ortografía los niños que leen bien?". *Revista Española de Pedagogía*, N° 1, Universidad La Laguna. Disponible en: <https://goo.gl/79sgP>
- Mamani, L. (2013). "Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde". *Revista Signos*, V. 46, N° 83, Valparaíso. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Universidad de Ciencias y Humanidades, Perú. Disponible en: <https://goo.gl/4XLfRk>
- Miranda, M. A.; Abusamra, V. & Ferreres, A. (2013). "Clasificación de errores en escritura al dictado". Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Psicología. CONICET.
- Paín, S. (2010). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Real Academia Española (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Sánchez Jiménez, D. (2006). I Congreso Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP). Universidad de Filipinas. Disponible en: <https://goo.gl/WFuD4T>

- Sánchez, A. L. (2005). *Estudio descriptivo acerca de la ortografía y los elementos paratextuales de las producciones escritas de los niños 4° año del E. G. B. del complejo educativo Francisco de Gurruchaga, de la ciudad de Rosario, durante el año 2004*. Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <https://goo.gl/52vhrV>
- Sotomayor, C.; Molina, D.; Bedwell, P. & Hernández, C. (2013). "Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3°, 5° y 7° básico". *Revista Signos*, V. 26, N° 81, Valparaíso. Disponible en: <https://goo.gl/ZMYBpX>
- Spina Rinaudo, M. P. (2005). *Estudio descriptivo exploratorio acerca del uso de los signos de puntuación en la escritura de textos de tradición oral. Una aproximación a la revisión de las relaciones entre oralidad y escritura*. Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <https://goo.gl/52vhrV>
- Temas para la Educación (2011). *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, N° 12. Federación de Enseñanza de CC. OO. De Andalucía.
- Vaca, J. (1981). "Ortografía y significado". *Lectura y Vida*, N° 3. Disponible en: <https://goo.gl/jEbHVX>

Parte II. Comprensión lectora

La capacidad de síntesis y sus implicancias en la extracción de ideas principales y el tema central de un texto narrativo infantil

MIRTA GÓMEZ

Introducción

El estudio tiene una importancia básicamente psicopedagógica puesto que pretende demostrar las habilidades de los estudiantes universitarios en relación con la capacidad de síntesis tras la lectura de un texto. Generalmente, se espera que los alumnos en este nivel educativo posean ciertas destrezas en cuanto a la lectura.

Específicamente, se pretende observar los niveles de comprensión lectora y más precisamente la capacidad de síntesis de los estudiantes en formación inicial psicopedagógica ya que estos son a su vez quienes, en su futuro desempeño profesional en el ámbito educativo o de la salud, deberán dar cuenta de la competencia lectora de alumnos y de pacientes. De igual modo, se entiende que la madurez y autonomía que se espera de los lectores universitarios no son logros naturales sino comportamientos sociales; requieren, para su formación, el apoyo de sujetos más experimentados de la nueva cultura a la que aspiran

los ingresantes universitarios. Los docentes de cada disciplina acompañan el proceso hacia el rol de lector universitario, guiando la práctica lectora que se quiere promover.

Leer en la universidad requiere desarrollar una serie de habilidades de las que los alumnos no suelen disponer cuando ingresan a este ámbito, ya sea por déficit de lectura o porque asisten a una cultura donde el texto se subsume en la imagen. Eso desmotiva en ellos el hacer inferencias o el llegar a realizar algún tipo de resumen o síntesis de esos textos, habilidad primordial con la que deben contar a la hora de demostrar un buen desempeño académico (Laco, 2009).

Aprender en la universidad no es un logro garantizado, depende de la interacción entre alumnos, docentes e institución. Por ello, está en relación con lo que haga el aprendiz, pero también con lo que ofrezcan los docentes para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva. Es frecuente que la tarea académica que se proporciona sea la de escuchar las explicaciones y tomar apuntes de los cuales el docente se desentiende. Asimismo, se espera que los estudiantes, fuera de clase, lean la bibliografía proporcionada. Es decir, se concibe el rol docente como la del transmisor de información y, recíprocamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de los conocimientos dados (Carlino, 2012).

La educación se torna un proceso adaptativo en el que el profesor tiene el patrimonio del conocimiento y los alumnos archivan la información en tanto depósitos. Este tipo de educación, a la que Paulo Freire llamó educación bancaria, lleva a la domesticación social negando la posibilidad de desarrollar en el alumno el pensamiento crítico, dado el rol pasivo asignado, donde solo es un recipiente que se llena con los contenidos aportados, acríticamente (Freire, 1971).

Las evaluaciones sobre calidad educativa en distintos países (PISA, Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes; PIRLS, Estudio Internacional del Progreso en la Comprensión Lectora; el programa de la Unesco, etc.) han demostrado la importancia crucial que tiene la comprensión lectora en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y cómo las dificultades en este ámbito son la causa del fracaso escolar a medida que se avanza en la escolaridad (Gottheil, 2011). Para este trabajo se resumieron investigaciones relacionadas con las dificultades de comprensión lectora en alumnos universitarios. Uno de ellos (Arrieta de Meza, 2000) se realizó en la Universidad del Zulia, Venezuela, en una muestra de 24 alumnos, y evalúa la identificación de las ideas principales de un texto dado, la reescritura de las ideas principales identificadas, la redacción de un resumen de un texto proporcionado, la redacción de una ampliación de un texto dado, la escritura de una composición de tres párrafos como mínimo acerca de un tema sugerido, la lectura en voz alta de un texto dado, la discusión de los contenidos de la lectura efectuada. Con respecto a los resultados de las pruebas para medir la comprensión lectora, de los 24 estudiantes encuestados, 13 mostraron una comprensión lectora catalogada como buena; 6, como regular y 5, como mala.

Otro trabajo de investigación fue el llevado a cabo por Graffigna y otros (2008) en la Universidad de Cuyo Santa María, orientado a conocer, desde la perspectiva de los alumnos, los procesos de comprensión lectora en el nivel superior y relacionarlos en función de criterios de pertenencia y factibilidad. Concluyeron que en el proceso de comprensión lectora intervienen factores de muy diversa índole: algunos provenientes de las disposiciones del lector, marcadas indudablemente por su historia y sus

experiencias, pero también por el contexto institucional que tiene un papel importante a la hora de brindar las condiciones para facilitar o no los procesos de aprendizaje.

León Torres y otros (2007) evaluaron estudiantes del nivel medio superior del Instituto Tecnológico de Sonora y demostraron que son numerosas las variables inciden en el dominio de la competencia: actitudes, método de enseñanza y estrategias de evaluación, participación del docente, tiempos de instrucción, entre otras.

Makuc (2009) abordó el estudio de las teorías implícitas respecto de la comprensión textual de los estudiantes universitarios y su relación con los niveles de competencia lectora. El estudio permitió establecer el predominio de dos teorías implícitas sobre la comprensión: interactiva y literaria. Los estudiantes que alcanzaron superiores niveles de logro fueron aquellos que adherían a la teoría implícita interactiva.

Cabrera de Reyes (2014) se concentró en potenciar la habilidad inferencial involucrada en los procesos de comprensión de textos expositivos y argumentativos que desarrollan los estudiantes de diferentes carreras en las primeras etapas de la Educación Superior y demostró que solo una minoría de estudiantes pudo identificar la unidad del texto base y sus relaciones textuales subyacentes (causa-efecto, proceso-resultado, hipótesis-conclusión, hecho-probabilidad, opinión-argumento) y relacionarlos con sus saberes previos para elaborar un nuevo texto de carácter explicativo como respuesta a cada pregunta. En dicho estudio se comprobó también que, en el momento de ingreso a la Educación Superior, los estudiantes utilizan mayoritariamente la copia parcial (paráfrasis) y literal como estrategias de comprensión y resolución de preguntas abiertas.

Irrazábal (2010) estudió la relación entre la producción de resúmenes y el tipo textual (narrativo y expositivo de igual longitud) en la que solo se requería conocimiento general del mundo para ser comprendidos, evaluando contenido y coherencia en ambos casos. Los resultados mostraron un mejor desempeño al relevar los contenidos esenciales del texto que al producir una estructura que denote el sentido global del mismo, lo que significa que a los sujetos les resultó más difícil la tarea de inducir y sintetizar la estructura textual. No hubo un desempeño diferencial por tipo de texto, sino por componentes del resumen. Para ambos textos, el desempeño en contenido fue significativamente mejor que en coherencia.

Thobokot (2014) evaluó 40 alumnos, con un promedio de 21 años, ingresantes en 2013 a la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana de la Sede Regional Rosario con el fin de indagar si la comprensión lectora es una habilidad o destreza aprendida. Los resultados demostraron que la comprensión lectora literal se alcanzó en las $\frac{3}{4}$ partes de la población evaluada. Las ideas principales extraídas en número superior o igual a la media las produjeron los alumnos con mayor edad y estudios previos. La comprensión lectora inferencial fue realizada por solo 5 alumnos que reconocieron una de las dos ideas implícitas. En la elaboración de la síntesis, arrojaron mejores resultados los alumnos de mayor edad en relación con la utilización del máximo de conceptos esperables. En lo que respecta a comprensión lectora crítica, solo el 60% de los alumnos respondió la consigna y demostró la posibilidad de acceso a la misma. En cuanto al aporte metacognitivo del trabajo, el 74% de los alumnos evaluados no presentó o hizo uso de tales habilidades o destrezas

a la hora de autocorregirse las ideas extraídas previamente, con una distribución bastante similar en ambos grupos, pero con desempeño inferior en los de menor edad.

De estas investigaciones, es necesario destacar que en todas ellas se detectaron dificultades de comprensión lectora en los alumnos del nivel superior. Además, algunos de los autores definen esta situación como preocupante. También, según estas investigaciones, son numerosas las variables que inciden en el dominio de esta competencia.

En los últimos años, se ha observado un incremento de las dificultades lectoras, derivadas, tal vez, de didácticas inadecuadas, de grandes carencias socioeconómicas o de la falta de estimulación del lenguaje. Los profesionales de la educación detectan este problema y no disponen siempre de herramientas válidas y confiables que permitan evaluar los diferentes procesos lectores (Defior Citoler, Fonseca, Gottheil, Aldrey, Jiménez Fernández, Pujals, Rosa & Serrano Chica, 2006).

A pesar de que leer es imprescindible en los estudios superiores, los alumnos lo hacen poco y con dificultad. Muchos profesores comparten la idea de que leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia y es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina. Es necesario que los alumnos lean la bibliografía y es preciso que lo hagan de forma comprometida, en recurrentes instancias, aprehendiendo lo importante que tienen los textos para una determinada asignatura (Carlino, 2012).

Estos jóvenes deben enfrentar situaciones de aprendizaje complejas para las que no siempre se encuentran preparados, lo que lleva a muchos de ellos hacia el fracaso

o la deserción si no se realiza una intervención sistemática y planificación sobre las habilidades de lectura y sobre la comprensión (Gottheil, 2011).

Las investigaciones psicolingüísticas y cognitivas muestran que la lectura es un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con este. En el proceso, quien lee lo hace guiado por su propósito de lectura y, a fin de recabar sentido de lo impreso, ha de aportar su propio conocimiento sobre el tema y sobre cómo se organiza el lenguaje escrito. A partir de lo que sabe y lo que busca, el lector enfoca su lectura hacia determinados sectores del texto y deja ir la información que considera irrelevante (Carlino, 2012).

Por lo anteriormente mencionado, se entiende que la lectura es una actividad muy compleja y son muchos los procesos que en ella intervienen (Cuetos, Rodríguez & Ruano, 2000). Es una habilidad cuya finalidad última persigue la comprensión de un texto escrito y está ampliamente consensuado que los dos grandes componentes de la lectura son el reconocimiento de las palabras y la comprensión lectora. Ambos procedimientos son necesarios para el logro de la competencia (Defior Citoler *et al.*, 2006).

La lectura empieza por el reconocimiento visual de las palabras escritas o procesos de acceso léxico, que constituye un requisito *sine qua non* para la lectura autónoma y eficiente de los textos. Llegar a captar el significado de una frase o de un texto requiere conocimientos lingüísticos de tipo léxico, morfosintáctico, semántico, pragmático, así como la integración entre lo que aparece en el texto y los conocimientos del lector (Defior Citoler *et al.*, 2006). Por lo tanto, el proceso de interpretación es un proceso activo que se desarrolla en varios niveles y en el que interactúan el sujeto y el texto. Hoy nadie duda acerca de que leer es un

proceso interactivo que tiene la finalidad de interpretar el contenido textual. La actitud que se adopta ante un texto cuando se lo lee es la de la interpretación. Leer es enlazar un discurso nuevo de quien lee (lector) con el discurso de quien lo escribió (autor). Todo texto tiene un carácter abierto que brinda la posibilidad de ser reconsiderado por el lector a través de la interpretación que hace de lo que el autor escribió. Leer es interpretar y seguir el sentido del texto de acuerdo a los pareceres de quien lo lee; la lectura es un intento de recuperación de sentido que se transforma de acuerdo con la subjetividad del lector quien, mientras lee, está en diálogo con el conjunto de las experiencias psíquicas y las situaciones significativas que convoca el acto de leer y el sentido de lo que lee (Schlemenson, 2009).

Comprender los textos

Comprender implica un proceso, no se puede interpretar sin primero comprender, pero sí se puede quedar en la etapa comprensiva sin llegar a la interpretativa (Simón, 2004). Una de las teorías que más ha aportado en el campo de la comprensión lectora ha sido la elaborada por el lingüista Teun van Dijk y el psicólogo Walter Kintsch quienes investigaron un modelo estratégico-cognitivo de comprensión de textos escritos conocido como modelo situacional, que integra la información derivada del texto con los conocimientos del lector activados en el curso de la lectura. Distinguen la microestructura del texto, la base del mismo formada por proposiciones, y la macroestructura, la representación semántica del significado global del texto.

El modelo de Kintsch y Van Dijk (1978) explica los procesos cognitivos para la comprensión de un texto mediante la aplicación de operadores (a los que darán el nombre de

macrorreglas) a la microestructura de un texto. Las macrorreglas reducen y organizan la información, describiendo los mismos hechos desde un punto de vista más global. Estas macrorreglas (omisión, selección, generalización y construcción) se aplican bajo el control de un esquema que representa los conocimientos y propósitos del sujeto, que impide que las macroestructuras se conviertan en abstracciones o generalizaciones sin significados. A este esquema lo llaman superestructura, la cual será fundamental en la comprensión y en la producción del discurso (Simón, 2004).

La teoría suponía que el procesamiento textual se lleva a cabo por ciclos, debido a la limitada capacidad de la memoria de corto plazo, y que de esta manera se construye gradualmente una representación del texto (un texto base) en la memoria episódica. Este texto base se presenta como una secuencia conectada de proposiciones y establece una estructura jerárquica de micro y macroproposiciones, que se corresponde con la importancia de los temas del texto a medida que es inferida por el lector. El texto base resulta de secuencias de proposiciones que se hacen coherentes por la repetición de argumentos. Las macroestructuras, proposiciones de orden superior que incluyen proposiciones subyacentes (llamadas ideas importantes del texto), están construidas con las microproposiciones y son un resumen o alguna otra estructura abstracta subyacente al texto. Ellas deben inferirse desde el texto.

La teoría, elaborada en 1978, fue repasada y corregida por los autores quienes consideraron la necesidad de implementar maneras más flexibles de representar el proceso. Introdujeron entonces la categoría de procesamiento estratégico. Desde allí, definieron la macroestrategia de supresión como la que ofrece la posibilidad de borrar una proposición que no influya en la interpretación directa de

la proposición subsiguiente La macroestrategia de generalización implica que “cada secuencia de proposiciones puede ser sustituida por la proposición general que denote un subgrupo inmediato”. Y por último, la macroestrategia de construcción como aquella en la que se puede sustituir una secuencia de proposiciones por una proposición “que denote un hecho global del cual los hechos denotados por las proposiciones de la microestructura sean condiciones normales, componentes o consecuencias” (Kintsch & Van Dijk, 1983).

La teoría entiende a la lectura como un proceso altamente complejo que requiere de operaciones complejas, más o menos estratégicas, que son alimentadas por información desde el conocimiento que el lector trae incorporado. El mismo aportará en dicho proceso proposiciones puente, inferencias y elementos de su propio conocimiento y del conocimiento previo social, co-construyendo con el autor del texto un significado que se ve enriquecido por su propia experiencia.

En el nivel interpretativo, este modelo se refiere a representaciones sobre episodios que van más allá de la representación lingüística del texto en sí mismo, son productos de inferencias como fuente para producir nuevas inferencias. Esta producción depende no solo de las características del texto en particular, sino que incluye inferencias basadas en los conocimientos específicos y generales del sujeto. El rol de los conocimientos previos sobre las inferencias ha sido ampliamente reconocido y, en consecuencia, erige un factor clave para la detección de insuficiencias, para comprender lo que impide o limita la interpretación de la información (Pipkin Embón, 1999).

Complementariamente, basta pensar la lectura bajo dos registros: leer puede pensarse en términos individuales, tal como se despliega en la concepción de Luria que

aporta la posibilidad de verla como un proceso de actividad orientadora enmarcado en una búsqueda comprometida, dirigida a la comprensión inmediata y superficial. También puede concebirse como relacionada con la comprensión del subtexto y de su sentido interno necesario de develar. Esta lectura en profundidad exige, además del abordaje del texto desde un análisis lógico del sistema superficial de significados, el compromiso emocional del lector para acceder al subtexto, al recuperar el sentido que opera desplegando otros a su vez. Esto permite distinguir dos sistemas psicológicos diferentes: uno de operaciones lógicas de la actividad cognoscitiva y otro de valoración emocional referido al sentido profundo del texto, interviniendo ambos de distintas formas en los procesos lectores (Luria, 1979).

Las dos últimas décadas han signado investigaciones que, al poner la mirada en el lenguaje, concibieron la lectura como “una acción maravillosa del intelecto humano. Un juego de adivinanzas” (Goodman, 1986). En este juego, el lector-jugador, situado en su experiencia de vida, en sus saberes acumulados, plantea, reemplaza o verifica en forma permanente, al adentrarse en el texto, sus premisas respecto al contenido manifiesto y al subtexto que lo atraviesa. Ha devenido en sujeto al dejar de estar sujetado por las apreciaciones e interpretaciones del otro. Así, en tanto sujeto activo, se siente capaz de anticiparse al texto; está en condiciones de aproximarse a lo inferenciable, y desarrollar su capacidad de predecir los desarrollos posteriores.

Leer, entonces, es comprender y comprender es una acción dinámica y compleja. Una acción plenamente cognitiva, esencialmente significativa. Aparece entonces la relación texto-contexto, que impulsa la comprensión en el espacio de la interacción con el otro, con el sentido, o sea el ámbito de la ideología. Desde este último marco

conceptual, leer sigue siendo comprender, pero ya no solamente las incidencias internas de un texto, sino también los significados que lo bordean, que están del otro lado del texto, ocultos en el subtexto o amenazando con develarse en cualquier recodo del contexto (Luria, 1979).

Leer se propone como una tarea imposible de concluir a partir del momento en que el lector descubre el texto. La lectura, así, produce tramos adicionales de sentido. El texto interpela a otros textos y al contexto que lo produce, produciendo a su vez contextos, al enriquecer y entrar en diálogo con los conocimientos y vivencias del lector. Leer es entonces un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el cual el primero construye el significado sin que por eso el texto carezca de sentido (Solé, 1996).

El análisis a través de la síntesis y la influencia de los núcleos semánticos

Según Luria (1979), en el proceso de lectura aparece de forma muy evidente la tarea de descubrir aquellos eslabones de la alocución que deben correlacionarse y cuya actividad orientadora está dirigida a la individualización de los “núcleos semánticos”. La comprensión del texto tiene un carácter de búsqueda activo, ya que el sujeto que lee no solamente separa los núcleos semánticos individuales del texto, sino que los compara, volviendo con frecuencia a las partes ya leídas. Este proceso de análisis activo y de precisión del contenido del texto por medio de la confrontación de sus elementos puede ser designado como un proceso de análisis a través de la síntesis.

En las primeras etapas, este proceso de análisis del texto a través de la síntesis tiene un carácter desplegado. Solo a medida que se va automatizando la lectura este pro-

ceso se acelera, se abrevia y el hábito de lectura comienza a convertirse en la capacidad de separar rápidamente lo esencial sin acompañar este proceso de la comparación externa entre elementos distantes. En esta habilidad de separar rápidamente los núcleos semánticos esenciales del texto consiste el secreto de la lectura rápida. Está basada en la capacidad de ver lo esencial y de individualizar el sentido general del texto. Hasta la aparición de la automatización, el sujeto utiliza frecuentemente una serie de medios auxiliares que le dan la posibilidad de separar lo esencial (fijación de las partes importantes del texto, vuelta a ellas, etc.). Quien no tiene una gran experiencia de lectura se apoya al comienzo en las cursivas, los párrafos, los espacios, para comprender el texto; solo después comienza él mismo a separar los componentes necesarios y entonces todos esos elementos dejan de jugar para él un rol decisivo. Hay indicadores que permiten responder a la pregunta acerca de cuáles son las unidades del texto que resultan esenciales para la comprensión verdadera del mismo. Junto a los elementos centrales en el texto, existen elementos de orden secundario, accesorios. Si se suprimen los elementos centrales, el sentido general del texto cambia. Si se sustituyen las unidades secundarias, el sentido general puede mantenerse. El análisis de cuáles son los elementos que tienen un significado semántico central para la comprensión del sentido del texto es objeto de estudio de una rama de la lingüística (la semántica del texto). La comprensión del texto depende de las peculiaridades formales de su estructura, ya que cuanto más compleja es la estructura formal de la frase incluida en el texto más difícil será su comprensión.

La dificultad de comprensión del texto depende también de su contenido. Las unidades semánticas del texto son muy diferentes. En algunos casos, es suficiente comen-

zar la frase para poder predecir unívocamente su final, en otros casos no determina aún en forma suficientemente unívoca su terminación y deja la posibilidad de una serie de alternativas, de entre las cuales el sujeto debe elegir la más adecuada.

La facilidad de comprensión de las frases del primer tipo es mucho mayor que la del segundo y, en estos casos, en el proceso de comprensión de la frase se incluyen suposiciones o conjeturas. Cuando la probabilidad de aparición del trozo semántico importante de la frase permanece baja y son posibles una serie de alternativas, la simple conjetura es insuficiente para la comprensión de la frase y exige un análisis activo especial.

Lo mismo puede decirse de un texto completo. Existen textos en los cuales se crea una disposición general hacia un sentido unívoco y así muchas partes del texto no tienen una importancia decisiva para la comprensión del sentido general. En estos casos, aparece en acción la conjetura, creada por la presuposición que se creó durante la lectura. En otros textos, la probabilidad de aparición de un sentido determinado es muy baja y para orientarse en ellos es necesario un análisis activo, la confrontación de unos elementos con otros, la creación de hipótesis sobre el sentido durante el análisis del texto.

Precisamente esta dependencia del proceso de decodificación del contenido, de las disposiciones que despierta y del grado de verosimilitud de aparición de los distintos componentes semánticos constituye el objeto de la psicología de la comprensión de textos.

La comprensión del sentido interno o subtexto

La comprensión del texto no se limita a la comprensión del significado superficial. Junto al significado externo, abierto, del texto existe un sentido interno que se designa con el término de subtexto. Desde el punto de vista psicológico, es muy importante estudiar los caminos de paso del texto al subtexto, del significado externo al sentido interno. La divergencia entre el significado externo y el sentido interno o subtexto aparece con gran claridad en las fábulas, a cuyo análisis Vigotsky dedicó sus primeros trabajos. Como ejemplo, cita Luria la fábula “El león y el ratón” que tiene el sentido de que “hay que pagar el buen servicio que a uno le han prestado”. Se entiende que en las fábulas está presente el conflicto entre el texto abierto y el subtexto interno o sentido. Para la comprensión de este tipo de construcciones es imprescindible abstraerse del sistema inmediato de significados y separar el sentido que, en forma alegórica, se expresa en el sistema de significados externos desplegados. La capacidad de valorar el subtexto representa un aspecto especial de la actividad psíquica que puede no estar correlacionada en absoluto con la capacidad de pensamiento lógico. Muchos autores suponen la existencia de representaciones mentales organizadas y almacenadas en la memoria que orientan al lector y lo ayudan en los procesos inferenciales. Acudimos a las inferencias para completar lagunas informativas o relacionar partes del esquema.

Inferencias

Muchos autores hacen referencia a las inferencias pero, en general, todas las definiciones las citan como suposiciones relativas a “huecos”, a contenidos ausentes o insuficientemente manifiestos en el texto, a espacios en blanco, intersticios que el sujeto rellena. No se puede constatar cómo son rellenados esos espacios, solo se puede dar cuenta del proceso del rellenado de manera indirecta a través de cómo recuerda un sujeto el texto, cómo responde a preguntas acerca del texto o cómo relata lo leído, cómo anticipa lo que sigue en un texto, cómo define las palabras que no conoce, etc. (Pipkin Embón, 1999). Operativamente, Pipkin Embón denomina inferencias a todas aquellas proposiciones agregadas y/o modificadas que generalizan, elaboran, reordenan o conectan el texto original y sostiene que el proceso inferencial puede activarse durante la lectura o puede elaborarse durante la reconstrucción de los contenidos del texto.

Hay importantes evidencias de que los conocimientos generales o específicos que tiene el lector inciden en la comprensión del texto. Un lector logra comprender o recordar con mayor facilidad los textos que tratan sobre temáticas que les resultan familiares, independientemente de las características estructurales del texto. El lector experto puede, incluso, procesar textos poco cohesivos y hasta superar la escasa transparencia de un texto apoyándose en el conocimiento del mundo y generando las inferencias adecuadas. La generación de inferencias permite la reposición de la información no explícita, la asignación del significado de una palabra en base al contexto en el cual se inserta o la desambiguación del significado de una palabra polisémica. Todas estas operaciones son muy

importantes durante la comprensión textual y colaboran en la construcción de la representación mental del texto (Abusamra, 2010).

La habilidad para generar inferencias está asociada con el nivel de madurez alcanzado en la lectura: los niños pequeños resuelven un número inferior de inferencias que los niños de mayor edad (Abusamra, 2010).

Fábula y tipologías discursivas

La fábula incluye:

Personajes: los animales son los personajes que más abundan en este tipo de género, pero pueden tener cabida personas, plantas, etc. La fábula enfrenta dos personajes principales: uno actúa como protagonista y el otro es antagonista; el primero realiza una acción y el segundo una reacción. Estos personajes tienen valor individual, pero puede extenderse y adquirir sentido arquetípico (astucia, poder, torpeza, etc.; Dido, 2009).

Acciones: lo que identifica a la fábula es la escasez de acciones; suelen ser historias breves, basta con que los personajes reaccionen de acuerdo con un fin. Generalmente, se muestra un enfrentamiento entre los protagonistas (acciones) y los antagonistas (reacciones). Esta característica es propia del género (Dido, 2009).

Objetos demostrativos: el conflicto gira en torno a un eje que recibirá el efecto del desenlace, pueden ser personajes u objetos que sirven de sostén de aquello que la fábula pretende probar. En el caso de “El león y el ratón”, el objeto demostrativo es la presa (Dido, 2009).

La moraleja: es un mensaje transmitido o una lección que se aprende de una historia o de un acontecimiento. La moraleja se puede dejar al oyente, lector o espectador a determinar por sí mismo, o puede ser encerrada en una máxima (Dido, 2009).

Dentro de la lingüística del texto, se incluyen las tipologías discursivas con sus diferentes géneros. Dentro de ese marco, la fábula es considerada un texto narrativo en el que se distingue la siguiente superestructura:

Introducción: el autor plantea aquí la situación que va a desarrollar y realiza la presentación de los personajes y su entorno. Es, probablemente, la parte fundamental del texto narrativo, pues de ella depende que la obra sea o no capaz de captar la atención del lector.

Nudo: en toda narración se plantea siempre un conflicto, un momento cumbre en el que todas las líneas planteadas en la introducción convergen sobre un hecho fundamental que marca todo el relato. A ese punto central se le denomina nudo.

Desenlace: es el momento en que el conflicto planteado como nudo de la narración llega a su conclusión. Si la introducción capta la atención del lector, y el nudo consolida la narración, el desenlace puede ser el punto en que un relato triunfe o fracase en la interpretación del lector.

El análisis de textos narrativos a partir de este modelo secuencial da como resultado un esquema composicional del texto analizado en el que quedan en evidencia el marco situacional, el conflicto (nudo) que desencadena acciones y reacciones (acción, evaluación) por parte de los personajes y que hace progresar el relato hacia algún tipo de resolución (desenlace) con la que se llega a una situación final. La situación final tiene que contemplar que el progreso de la acción ha supuesto un cambio en los predicados, es decir que, en efecto, los personajes han modificado en

algún grado su estado. En cuanto a la acción misma, las proposiciones narrativas centrales deben plantear la relación causal entre ellas y los desencadenantes de los sucesos narrativos (Bremond, 1996).

Los objetivos específicos que se plantean con el fin de evaluar la capacidad de síntesis que poseen los alumnos frente a un texto narrativo infantil son:

1. Observar el número de ideas principales (IP) y secundarias (IS) que los alumnos pueden extraer de un texto narrativo infantil.
2. Identificar cuáles de esas IP fueron seleccionadas con mayor frecuencia.
3. Cuantificar el número de palabras utilizadas en las ideas extraídas.
4. Observar la presencia del tema del texto del que los alumnos pueden dar cuenta.
5. Caracterizar la capacidad de síntesis que poseen los alumnos a través de los valores de la mediana para las IP, IS y la cantidad de palabras utilizadas para expresar las ideas.
6. Observar si existen diferencias entre las diferentes cohortes.

Las variables para evaluarlos son:

Ideas principales (IP): "... un texto puede resumirse en pocas palabras por el oyente-lector, que no repite las proposiciones una a una sino que, normalmente puede indicar el tema o asunto en sus ideas principales. Se trata de las macroestructuras semánticas, cuyos principios generales de composición y comprensión tienen que ver con el procesamiento de la información semántica compleja" (Van Dijk, 1975: 59). Se consideran el número y proporción.

Ideas secundarias (IS): Según Van Dijk (1992), las ideas secundarias expresan detalles o aspectos derivados del tema principal. A menudo, estas ideas sirven para ampliar, demostrar o ejemplificar una idea principal. Tanto las ideas principales como las ideas secundarias se expresan en forma oracional (Van Dijk, 1992). En el presente trabajo se analizará presencia/ausencia y número de IS.

Palabras utilizadas en las ideas: número de ellas.

Tema del texto: el concepto ha sido utilizado por Van Dijk, por un lado, para hacer referencia a la coherencia global del texto y, por otro, para referirse a la progresión de la información en el discurso. Por lo tanto, ha utilizado los términos tópico del discurso y tema del texto para designar esa misma realidad (Van Dijk, 1983). Las modalidades son la presencia o ausencia del mismo.

La capacidad de síntesis: el concepto de síntesis tiene su origen en el latín *synthesis*, y el término hace referencia a la presentación de un todo gracias al destaque de sus partes más interesantes o sobresalientes. Es la composición de un todo por la reunión de sus partes. Reducir a una unidad las propiedades, relaciones y componentes del objeto analizado. En esta investigación, la capacidad de síntesis del alumno será evaluada mediante las ideas principales y secundarias del texto narrativo infantil, el número de palabras utilizadas para plasmar las IP y la presencia del tema del texto. Específicamente, la presencia de la capacidad de síntesis se verifica cuando el número de IP extraídas por cada alumno es igual o mayor a la media, el número de IS y de palabras utilizadas es menor o igual a la media y el tema del texto está presente.

Material y métodos

La población en la que se llevó a cabo la investigación está conformada por todos los alumnos (en número de 42), con edades comprendidas entre los 18 y los 36 años, de 1° año de la licenciatura en Psicopedagogía en la delegación San Nicolás de la Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos de la Universidad Abierta Interamericana que cursaron Semiología y Lingüística entre los años 2009 y 2012.

El presente trabajo se inscribe, según la naturaleza de sus objetivos en cuanto al nivel de conocimiento que se desea alcanzar, en la categoría de investigación descriptiva. Según el tiempo en que se efectúa el estudio, es diacrónico, ya que estudia fenómenos en una sucesión de años (2009-2012) posibilitando la comparación y la observación de posibles cambios operados a largo del período. Según la naturaleza de la información, se trata de una investigación casi exclusivamente cuantitativa porque utiliza predominantemente información de ese tipo (número de palabras, cantidad de ideas principales y secundarias, etc.) recogida a través de una encuesta. En su aspecto cualitativo, se propone describir procesos complejos en su medio natural (Caiceo Escudero & Ramírez, 1998).

La fuente de recolección de datos es secundaria, proviene de la cátedra de Semiología y Lingüística en la que, en una instancia de evaluación parcial, se presentó un texto narrativo infantil: "El león y el ratón". Las producciones de los estudiantes fueron identificadas por la profesora con las iniciales y la cohorte para conservar la confidencialidad del documento. Con el fin de confeccionar el primer instrumento de trabajo, se transcriben las ideas principales y el tema del texto que dieron los alumnos a la consigna, corrigiendo los errores ortográficos, tal como la docente realizó manualmente.

Luego se realiza un segundo instrumento: un protocolo de evaluación. El mismo fue diseñado a partir de un debate con los estudiantes y la docente a cargo de la asignatura Seminario de Investigación III y respecto del cual se llegó a un acuerdo unánime sobre cuáles serían las ideas principales y los temas del texto o sus equivalentes.

Con el fin de volcar los datos recogidos de los alumnos, se confeccionó una tabla de doble entrada cuyo eje vertical proporciona los datos de identificación confidenciales de una cohorte dada, mientras su eje horizontal presenta las capacidades a evaluar: la edad, la presencia o ausencia de ideas principales, la cantidad de IP, la cantidad de IS, la proporción de estas ideas dada por la relación $IP/IP+IS$, el número de palabras utilizadas en la síntesis y la proporción entre palabras utilizadas en la síntesis y el total de palabras del texto.

De este modo, pueden compararse las ideas dadas por los estudiantes con el protocolo y observar si son primarias o secundarias para volcarlas en la planilla, como así también observar la presencia del tema del texto y transcribir los vocablos y contabilizar el número de palabras utilizado para realizar la síntesis en comparación con el total de palabras del texto.

Se evaluó la capacidad de síntesis según las dimensiones establecidas, y la presencia o ausencia de la misma se vuelca en dicha planilla. Tal como se describió en el punto anterior, la presencia de la capacidad de síntesis se verifica cuando el número de IP extraídas por cada alumno es igual o mayor a la media. El procedimiento para conocer si la capacidad de síntesis en esta muestra está presente en cada alumno consiste en comparar el número de IP extraído por cada

alumno con el promedio para esta muestra. En el caso de la capacidad de síntesis para el número de IS y de palabras utilizadas en las IP, se considera la presencia cuando el número obtenido por cada alumno es menor o igual a la media.

Luego del volcado de datos de cada una de las cohortes y, a partir del análisis de los mismos, se procedió a la construcción de los datos estadísticos y porcentuales, necesarios para poder determinar los diversos grados de comprensión del texto e inferir las posibles relaciones causales. Dado que las pruebas estadísticas son apropiadas para analizar los datos, se utilizan las de tendencia central: mediana, media (aritmética). Se utiliza también, entre las medidas de dispersión, el desvío estándar. Por último se utilizaron las medidas de posición; en este caso, los cuartiles Q1, (25%); Q2 o mediana (50%), Q3 (75%).

Es importante consignar que la estadística descriptiva se limita a describir los datos que se analizan sin hacer inferencias sobre los datos no incluidos en la muestra, permitiendo la representación gráfica de los resultados a través de cuadros y gráficos. En este caso, se utilizarán gráficos de barras, columnas y tortas.

Resultados

Ideas principales (IP)

La cantidad mínima de ideas principales extraídas fue 0 con un máximo de 8, que es el total esperado en este texto (cuadro 1). El promedio recayó en 6.6 ideas. El 50% de las alumnas dieron cuenta de 7 o menos ideas principales con una dispersión muy alta, ya que

se extiende entre 0 y 7 IP. El número más frecuente de ideas encontradas resultó 7. El gráfico 1 de caja y bigotes sirve para ilustrar estos resultados.

Cuadro 1. Medidas estadísticas de IP. San Nicolás, 2009-2012

Medida descriptiva	Mínimo	Máximo	Pro-medio	Des-vío estándar	Cuar-til 25%	Media-na	Cuar-til 75%	Moda
Nº de IP	0	8	6.6	1.4	6	7	7.3	7

Gráfico 1. Distribución de alumnas por número de ideas principales. San Nicolás, 2009-2012

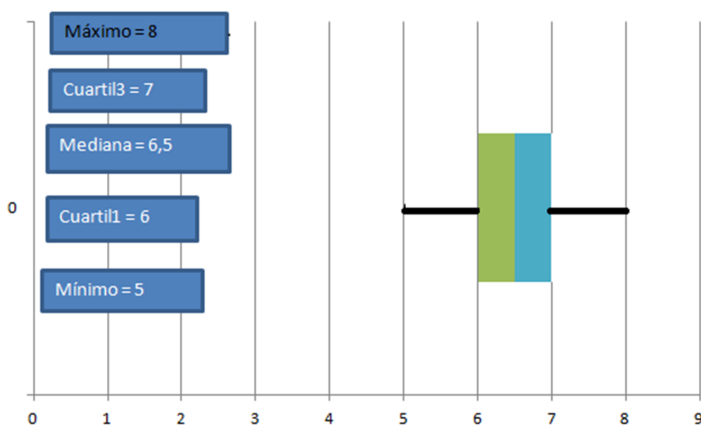
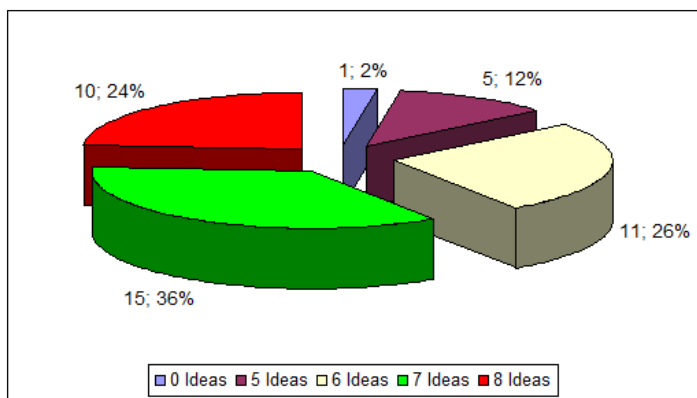


Gráfico 2. Distribución de alumnas (frecuencia absoluta y relativa) por número de ideas principales extraídas. San Nicolás, 2009-2012

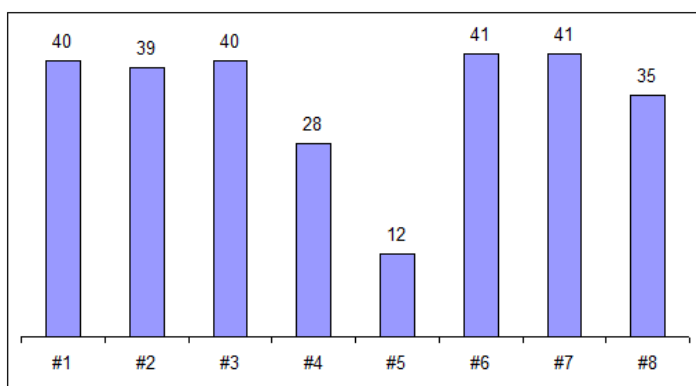


Un solo alumno no extrajo ninguna idea principal mientras que la mayor cantidad extrajo 7 (36%), seguida de las que extrajeron 6 (26%) y del total de 8 ideas (24%).

Cuadro 2. Distribución de alumnas por ideas principales. San Nicolás, 2009-2012

Idea principal	Nº alumnas
1. Un león quería comer a un ratón	40
2. El ratón ruega por su vida	39
3. El león lo deja ir	40
4. El ratón agradecido promete estar si lo necesitan	28
5. El león menosprecia su ayuda	12
6. El león cae en una trampa	41
7. El ratón lo ayuda a escapar	41
8. Dos nuevos amigos salen a pasear	35

De las 8 ideas principales que debían poder encontrar las alumnas en el texto, las más frecuentes fueron “el ratón lo ayuda a escapar”, “dos nuevos amigos salen a pasear”, “un león quería comer a un ratón” y “el león lo deja ir” (con 41 y 40 alumnas sobre un total de 42, que dieron cuenta de esas ideas principales). La menos frecuente fue “el león menosprecia su ayuda” que fue indicada por 12 alumnos (28.6 %), seguida por la 4, que se corresponde con la parte del desarrollo del relato (IP 4 y 5). Estos valores pueden verse en el siguiente gráfico.

Gráfico 3. Distribución de alumnas por IP. San Nicolás, 2009-2012

Ideas secundarias (IS)

El número mínimo de ideas secundarias agregadas fue 0 con un máximo de 13; en promedio se agregaron 4.6 ± 3.0 ideas secundarias. El 50% de las alumnas dieron cuenta de 4 o menos ideas secundarias y el número más frecuente es de 3.

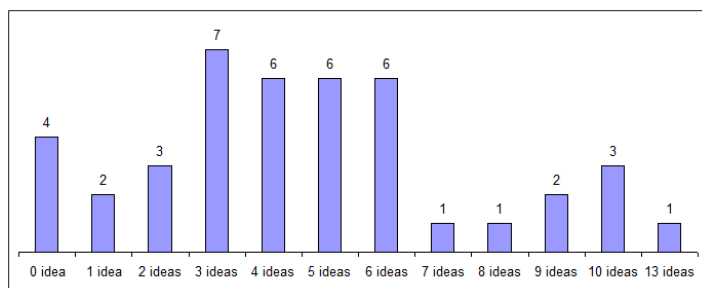
Cuadro 3. Medidas estadísticas de ideas secundarias. San Nicolás, 2009-2012

Medida descriptiva	Mínimo	Máximo	Promedio	Desvío estándar	Cuartil 25%	Mediana	Cuartil 75%
Nº de IS	0	13	4.6	3.0	3	4	6

El siguiente gráfico muestra en detalle la distribución de la cantidad de ideas secundarias agregadas (ubicadas en el eje de las ordenadas de menor a mayor) según un

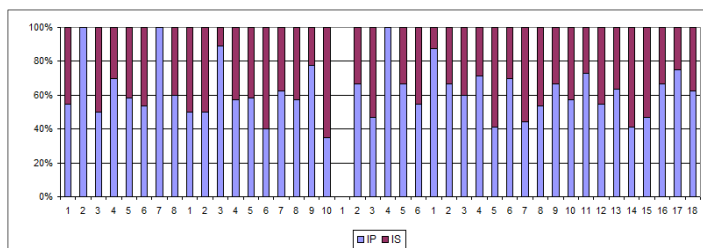
número alumnos determinado (el cual se identifica en cada barra). Se puede observar que más de la mitad de los alumnos (25/42) agregó entre 3 y 6 IS a las principales que extrajeron. Además, 4 alumnos no agregaron ninguna y 5, una o más. Entre 7 y 13 IS recayeron en solo 8 alumnos.

Gráfico 4. Distribución de alumnas por número de ideas secundarias. San Nicolás, 2009-2012



En el gráfico 5, los alumnos se ordenaron según cohorte en el eje de las ordenadas conservando su número de orden, con el fin de graficar el total de ideas que escribió cada uno. Una comparación entre las IP extraídas y las IS agregadas permite observar que existe una preponderancia en la elección de IP por sobre las IS. En tres casos no existe extracción de IS. 17 alumnos agregaron 40% de IS o menos, en dos casos se agregaron menos del 20% de las IS.

Gráfico 5. Distribución del número de ideas principales y secundarias de cada alumna. San Nicolás, 2009-2012



Número de palabras utilizadas en las IP

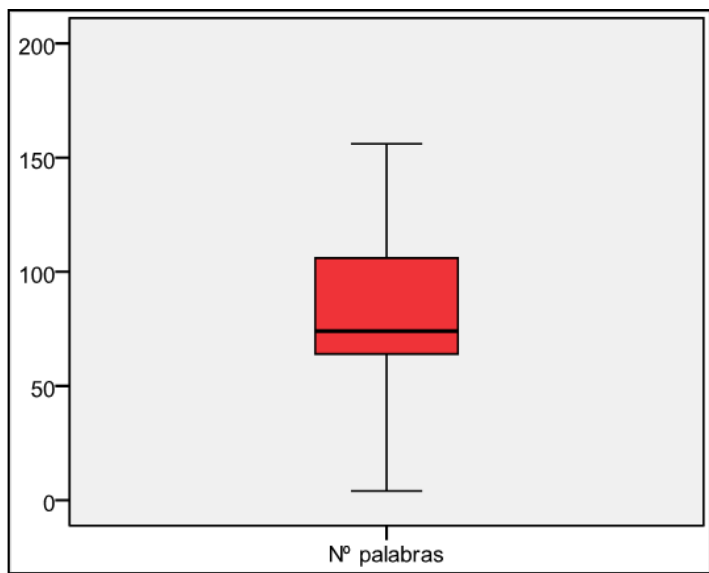
El número mínimo de palabras dadas por los alumnos fue 4 con un máximo de 156, en promedio se encontraron 84 ± 33.4 palabras. El 50% de las alumnas dio cuenta de 74 o menos palabras, siendo el número más frecuente de palabras 69. El 50% más concentrado se ubicó entre las 63.8 y las 106.5 palabras. En el primer 25% de esta concentración, que va desde el cuartil 25 a la mediana, la diferencia en cantidad de palabras en la síntesis es pequeña, de aproximadamente 10 palabras (esto se observa mejor en la proporción de palabras que va de 0.14 a 0.16, un escaso margen, cuadro 7).

Entre la mediana y el cuartil 75, se observa la mayor concentración de palabras, ya que un cuarto de la muestra elaboró sus IP utilizando entre casi 74 y 106 palabras. En el gráfico 6, se puede observar que el bigote inferior cuenta con una dispersión mayor (aproximadamente 59 palabras), mientras el bigote superior, que va desde el cuartil 75 hasta el dato máximo (156), cuenta con una dispersión de 50 palabras (cuadro 4).

Cuadro 4. Medidas estadísticas del número y proporción de palabras utilizadas en las IP. San Nicolás, 2009-2012

Medida descriptiva	Mínimo	Máximo	Pro-medio	Desvío estándar	Cuartil 25%	Mediana	Cuartil 75%
Nº de palabras	4	156	84	33.4	63.8	74	106.5

Gráfico 6. Distribución de alumnos por número de palabras. San Nicolás, 2009-2012



Tema del texto

En el 71% de los casos (30 alumnos), se consideró que el tema del texto estaba presente. Los siguientes fueron los indicadores de la presencia del texto (o bien sus sinóni-

mos o similares, aunque también se consideró que otros podían ser pertinentes): subestimación, solidaridad, amistad y agradecimiento.

Los estudiantes no se limitaron a consignar un solo tema, en ocasiones escribieron 3. De modo que el total de respuestas alcanzadas fue 42. Los reconocidos con mayor frecuencia fueron: la amistad/compañerismo (38%), seguido por el de la ayuda (14%) y la solidaridad (11%). En 4 casos, dieron como tema la subestimación/menosprecio (10%); y el agradecimiento, solo en 2 al igual que la reciprocidad (5%). El orgullo y los favores estuvieron presentes solo en una ocasión.

Capacidad de síntesis a nivel grupal

Cuadro 6. Correlación entre número de ideas principales con número de ideas secundarias y número de palabras. San Nicolás, 2009-2012

	Coeficiente de correlación	Significación estadística
Nº de ideas secundarias	0.366	0.017*
Nº de palabras	0.880	< 0.00001**

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

El número de ideas principales que obtuvieron los alumnos se correlaciona en forma directa o positiva con el número de ideas secundarias; esto es, que a mayor número de ideas principales mayor número de ideas secundarias. De igual manera, el número de ideas principales se correlaciona en forma directa o positiva con el número de palabras utilizadas en ellas.

Capacidad de síntesis a nivel individual

En esta investigación, la capacidad de síntesis del alumno es evaluada mediante las mismas variables cuyos resultados ya fueron descritos a nivel grupal. Se pensó, para reunirlos, tomar como valor el mismo que dio la media para esta muestra en cada dimensión. De modo que el número de IP extraídas por cada alumno debe ser igual o mayor a la media, el número de IS y de palabras utilizadas menor o igual a la media y el tema del texto debe estar presente para considerar que un alumno posee capacidad de síntesis. Si alguno de estos resultados no alcanza el valor requerido, se considera que esta capacidad está ausente. La respuesta que se obtuvo es que solo 6 alumnos (14%) posee esta capacidad (cuadro 6).

Discusión y conclusiones

Para clarificar un poco la inevitable confusión que se genera en torno a términos como tema, idea principal y síntesis, pero a la vez para poner de relieve sus estrechas vinculaciones, se debe retomar el concepto clásico de macroestructura de un texto de Van Dijk (1983), el cual proporciona una idea global del significado del texto a un nivel superior que el de las proposiciones por separado. Tanto el tema como la idea principal como la síntesis apelan a dicha macroestructura, desde lo más general a lo preciso, respecto de la estructura global semántica del texto, de su significado. Van Dijk (1983) considera que la representación de la comprensión de un texto podría verse como una estructura jerárquica en cuyo nivel superior se encontraría una proposición que daría cuenta del tema del texto y cuyo nivel inferior estaría formado por proposiciones relativas a

los detalles, o sea la microestructura. Entre ambos niveles, y relacionando lo uno con lo otro, cabría situar el nivel intermedio de las macroproposiciones.

En esta investigación, solo se tuvieron en cuenta las ideas principales y el tema del texto, dándole otro significado al vocablo síntesis: el referido a la capacidad neurolingüística de procesar la información semántica que constituyen los conceptos. Hacer una idea principal es formar un nuevo concepto, a través de las macrorreglas que propusieron Kintsh y Van Dijk. Estos autores plantean el tema de la representación mental de un texto, que es lo que se propone a las alumnas en este parcial: exteriorizar mediante la escritura lo representado mentalmente, por lo cual esta tarea exige no solamente una representación interna del mensaje comprendido sino que además deben decidir cuáles de los elementos son los importantes y relevantes (Kintsh y Van Dijk, 1980).

Las ideas principales y el tema del texto

Del total de 8 ideas que pueden extraerse en esta fábula, el promedio resultó 6.6 y la mediana 7 (cuadro 1). El 50% de las IP identificadas se encuentran en la franja intercuartil que está entre 6 y 7.5, con una mayor concentración entre el cuartil 25% y la mediana y mayor dispersión entre la mediana y el cuartil 75%. El número más frecuente de ideas principales corresponde a 7 (gráfico 1).

Respecto del tema del texto, se consignó que se encontraba presente en un 70%. Los temas del texto considerados, propuestos como indicadores de presencia y que son reemplazables por sinónimos y otros vocablos o expresiones que puedan ser pertinentes, son las de subestimación, solidaridad, agradecimiento y amistad. Los frecuentes en este estudio fueron el de la amistad (en un 38%), el de la solidaridad y la ayuda que se observó en un 25%, el

tema expresado como discriminación por el tamaño, desvalorización, menosprecio o subestimación, presente en un 17% y, finalmente, el agradecimiento solo en un 5%. Al aproximar las diferentes IP a sentimientos que vinculan a los personajes de la fábula, significativamente, los más reconocidos son los sentimientos positivos: la solidaridad, la amistad y el agradecimiento, en desmedro de la subestimación que establece jerarquías.

Junto a los elementos centrales en el texto, existen elementos de orden secundario, accesorio. Si se suprimen los elementos centrales, el sentido general del texto cambia. Si se sustituyen las unidades secundarias, el sentido general puede mantenerse. Las ideas que conllevan esos temas son:

Número 3: “El león lo deja ir”. El tema expuesto en la IP 3 es el de la solidaridad.

Número 4: “El ratón agradecido promete estar si lo necesitan”. En la IP 4 se presenta el tema del agradecimiento.

Número 5: “El león menosprecia su ayuda”. La IP 5 conlleva el tema de la subestimación.

Número 7: “El ratón lo ayuda a escapar”. En la IP 7 se exponen los temas del agradecimiento y de la solidaridad.

Número 8: “Dos nuevos amigos salen a pasear”. Aparece, en la IP 8, el tema de la amistad.

De las 8 ideas principales que debían poder encontrar las alumnas en el texto, las que fueron extraídas por casi la totalidad de las alumnas fueron IP7, IP8, IP1 (“un león quería comer a un ratón”) y la IP3 (“el león lo deja ir”). La menos frecuente fue la 5, indicada por el 28.6%, en tanto que el tema de la subestimación que ella implica fue utilizado por el 17% de las alumnas (gráfico 3).

La IP4 (“El ratón agradecido promete estar si lo necesitan”), que se corresponde con el tema del agradecimiento, fue extraída en un 66%, pero ese tema no ha estado muy presente en las alumnas (gráfico 3).

El proceso de comprensión de un texto es un proceso activo que involucra la atención, la memoria, el pensamiento y la afectividad, en el que interactúan el sujeto y el texto. Leer, así, es interpretar el sentido del texto de acuerdo a la historia, experiencia y saberes del que lee; reconstruyendo el sentido en una actitud dialógica (Schlemenson, 2009).

Como se desarrolló en el marco teórico, la superestructura es la que determina las tipologías discursivas y permite hablar de géneros. Las superestructuras son estructuras globales, independientes del contenido, al cual le imponen ciertas limitaciones que determinan el orden de las partes de un texto, en tanto esquema básico al que se adapta un texto. Dado que el texto es narrativo (una fábula), podemos decir que se adapta a la siguiente secuencia: introducción, desarrollo y conclusión.

Fue dicho que la macroestructura textual representa el sentido de un texto. Conocido es que todo texto se concibe como una unidad de comunicación. Es por ello que requiere de un núcleo, un concepto cercano al de tema o asunto del texto, analizado en el marco del análisis del discurso. En el caso de una sucesión de ideas extraídas que carezcan de macroestructura, el conjunto cobra la forma de una serie de enunciados inconexos y el lector no logra, entonces, reconstruirlo como tal. El tema no tiene por qué estar nombrado explícitamente en el texto: si lo está, es que se ha podido ir constituyendo la macroestructura correcta como prueba de coherencia textual (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Van Dijk y Kintsch (1980) analizan la macroestrategia de supresión diciendo que permite eliminar una proposición cuando esta no interviene en la comprensión de la proposición siguiente. Al tratar de relacionarlo con la investigación en cuestión, se observa que, la IP4 (“El ratón agradecido promete estar si lo necesitan”) en la que aparece el tema del agradecimiento, cobra sentido en relación con la actitud de la subestimación presente en la IP5: estructura y colabora con la comprensión del texto, razón por la cual hay una mera omisión, y no la macroestrategia de generalización; dado que, como refieren estos autores, esto se da en el caso en que “cada secuencia de proposiciones puede ser sustituida por la proposición general que denote un subgrupo inmediato”. En cambio, en este caso, en la mayor parte de las interpretaciones del texto, estas ausencias constituyen un hiato; es decir, dejan un hueco de sentido (Van Dijk y Kintsch, 1980).

Según explicó Luria (1979), las expresiones verbales, orales o escritas, más allá del significado exterior poseen un sentido interno, velado, al que dio el nombre de subtexto. En las fábulas existe un conflicto entre el texto tal como aparece en la sucesión de proposiciones y el subtexto o sentido interno. Para poder acceder a la comprensión del mismo, es fundamental tratar de abstraerse del conjunto inmediato de significados (lo literal) que despliega el sistema externo y captar lo alegórico, en forma de significados que constituyen el subtexto. En el caso observado, coadyuvan las IS como eslabones que develan el sentido del texto.

Las ideas secundarias

Respecto de las ideas secundarias, si bien no se accedió a la información sobre los diferentes temas que desarrollaban, se observó que sobre un máximo de 13 IS, la media (4.6) se encuentra muy cerca de la mediana (4), ubicándose la

mitad de los datos entre 4 y 13, lo que implica una dispersión muy alta, con un desvío estándar (3) que se aproxima a la media.

En el gráfico 3, es significativo el bigote derecho que indica que del 50% que se acumula entre la mediana (4) y el valor máximo (13) existe una inmensa dispersión, ya que el 25% se encuentra entre 4 y 6 IS, y el otro 25% se distribuye de manera heterogénea entre 6 y 13 IS. El bigote izquierdo denota una dispersión menor, pero también significativa, dado que el 25% de los valores se encuentra entre el 0 y el 3, estando concentrado el otro 25% entre el 3 y el 4. Si se considera que la concentración máxima se da entre los valores de 3 IS y 6 IS, se puede afirmar que, en términos generales, las IS no han sido mayormente agregadas a las principales. Estos valores también se observan en el gráfico 4.

Cantidad de palabras utilizadas en las IP

En cuanto a la cantidad de palabras utilizadas en las IP, el 50% de las alumnas utilizaron entre las 63.8 y las 106.5 palabras (gráfico 8). El número mínimo de palabras dadas por las alumnas fue 4 con un máximo de 156, en promedio se encontraron 84 ± 33.4 palabras (conforme al desvío estándar).

En el primer 25% de la concentración que va desde el cuartil 25% a la mediana, la diferencia en cantidad de palabras utilizadas es pequeña, de aproximadamente 10 palabras. Entre la mediana y el cuartil 75% se observa la mayor concentración de palabras, ya que un cuarto de la muestra utilizó entre casi 74 y 106 palabras. El bigote inferior cuenta con una dispersión mayor (aproximadamente 59 palabras) mientras el bigote superior, que va desde el cuartil 75% hasta el dato máximo (156), cuenta con una

dispersión de 50 palabras. Lo precedentemente consignado, sirve para aproximar una valoración sobre la capacidad de síntesis (gráfico 6).

Habermas (2003) dice que los sujetos en tanto capaces de lenguaje y de acción deben estar en condiciones no solo de comprender, interpretar, analizar, sino también de producir textos según sus necesidades de acción y de comunicación. Se trata de un proceso que hace referencia a la relación entre proposiciones y secuencia de las mismas dentro del texto, tanto en la codificación como en la decodificación.

Díaz (1995) entiende al texto como “conjunto coherente y cohesivo de actos comunicativos codificado por medio de oraciones relacionadas temáticamente”. Y ¿cuál sería la necesidad de conocer la capacidad de interpretación y síntesis que llevó a producir esta investigación? Es la de conocer la capacidad de poder conceptualizar. El concepto, central en la producción del conocimiento, manifiesta las propiedades y nexos internos (subtextos) esenciales y determinantes en la captación intelectual de los objetos. A partir de poder extraer los conceptos esenciales de un texto, se está en condiciones de conocer el mundo, interpretarlo y apropiarse de ese conocimiento.

Si se retoma a Van Dijk, las macroestructuras son proposiciones y por lo tanto es necesario tener reglas para la proyección semántica, que vinculen las proposiciones de las microestructuras con las macroestructuras. Tales reglas (macrorreglas) producen macroestructuras textuales. Su función es la de reducir la información semántica: reducen una secuencia de varias proposiciones a unas pocas o, incluso, a una sola, para poder comprender y almacenar la información. En este caso analizado, hay supresión (el caso de las IP 4 y 5), generalización a través de la síntesis y construcción de una proposición que reemplace una

secuencia, manteniendo relativamente la macroestructura. Las proposiciones suprimidas no configuran solamente detalles, sino hacen al espíritu de la fábula, en cuanto a unos de sus temas centrales.

Esta teoría establece que no se puede suprimir información que formará presuposiciones para la interpretación del resto del relato, dado que la información eliminada en la síntesis, no puede recuperarse. Se denomina pensamiento conceptual a la serie de operaciones intelectuales y estrategias que el sujeto ejecuta para la aprehensión de las características esenciales o definitorias de los objetos. Por el contrario, la noción —que es una operación también intelectual pero dual— no precisa y no incluye ni hace referencia a la esencia del objeto (Kintsch y Van Dijk, 1983).

Capacidad de síntesis

El número de ideas principales que los alumnos obtuvieron del texto se correlaciona en forma directa o positiva con el número de ideas secundarias; esto es: a mayor número de ideas principales mayor número de ideas secundarias. De igual manera, el número de ideas principales se correlaciona en forma directa o positiva con el número de palabras utilizadas en ellas. Estadísticamente, estos datos demuestran un déficit en la capacidad de síntesis. Esto es, los alumnos que extrajeron más IP principales, también agregaron IS.

La dificultad en la capacidad de síntesis, que no tuvo correspondencia directa con las otras variables, probablemente se deba al número de IS agregadas, tanto como al número de palabras con que las expresaron.

A nivel individual, se pensó un procedimiento que permitiera reunir las variables, cuyo comportamiento fue estudiado grupalmente, para evaluar la capacidad de sín-

tesis de cada alumna. Se consideró para esto que el número de IP extraídas por cada alumno debe ser igual o mayor a la media, el número de IS y de palabras utilizadas menor o igual a la media y el tema del texto debe estar presente. De los datos volcados con este criterio en la planilla de volcado 2, se obtuvo que solo el 14% de las alumnas posee capacidad de síntesis. En resumen: la capacidad de síntesis se evaluó a nivel grupal e individual.

El promedio de ideas principales utilizadas fue de 6.6 en un máximo de 8 posibles. La mediana recayó en 7. El tema del texto estuvo presente en el 71% de los casos. Las ideas secundarias agregadas fueron en promedio 4.6 y la mediana 4. La cohorte 2010 fue la que mayor número agregó. El número de palabras utilizadas para expresar las ideas fue, en promedio, de 84 con una mediana de 74. La cohorte 2010 fue la que mayor número usó. El número de ideas principales que obtuvieron las alumnas se correlaciona significativamente en forma directa o positiva con el número de ideas secundarias; es decir, que a mayor número de ideas principales mayor número de ideas secundarias. De igual manera, el número de ideas principales se correlaciona en forma directa o positiva con el número de palabras utilizadas. Estadísticamente, estos datos demuestran un déficit en la capacidad de síntesis.

Analizando la capacidad de síntesis a nivel individual, se tiene que solo el 14% de las alumnas la posee. No basta con ayudar a los alumnos a desarrollar ciertas destrezas para agilizar el aprendizaje, no alcanza con enseñarles determinadas reglas, hay que enseñarles a utilizarlas en función de los objetivos de lectura previstos. Es importante poder enseñar cómo encontrar lo más importante de un párrafo, cómo discriminar la información, cuáles son los

detalles que se debe tener en cuenta según el tipo de texto. La capacidad de síntesis es una habilidad que se aprende: a hacer se aprende haciendo.

El énfasis de la evaluación recayó en aquellos indicadores que permiten deducir si el lector es capaz de desarrollar activa y estratégicamente operaciones para inferir significados a partir de un texto base; esta información es, de hecho, la que puede resultar más útil para orientar la intervención psicopedagógica sobre la comprensión, realizando una revisión detallada acerca de las principales alternativas de evaluación y cómo pueden contribuir al análisis de los diferentes aspectos de la capacidad inferencial y estratégica del lector.

En algunos tipos de textos, como la fábula utilizada en el parcial, existe un conflicto entre el texto (tal como aparece en la sucesión de proposiciones) y el subtexto o sentido interno. Para poder llegar a la comprensión del mismo, es fundamental tratar de abstraerse del conjunto inmediato de significados (lo literal) que despliega el sistema externo, ahondando en lo alegórico para poder dar cuenta de los significados con los que, a partir del subtexto, el lector reconstruye el sentido. Para que el alumno logre esto es indispensable que posea y entrene su capacidad de síntesis. Si bien los resultados referidos a la extracción de IP y el tema del texto han sido muy satisfactorios, no lo fue en la cantidad de ideas secundarias agregadas ni en el número de palabras utilizadas. Esto implica dos cuestiones: la primera, que los alumnos han aprendido y conocen el procedimiento para trabajar con los textos y, la segunda, que el trabajo sobre ellos debe continuar hasta alcanzar la destreza que se requiere para apropiarse de sus contenidos. El primer asunto es responsabilidad del docente; el segundo, del alumno.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V. (2010). *Test leer para comprender (TCL). Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Arrieta de Meza, B. y otros (2006). "La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios". Universidad de Zulia, Venezuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <https://goo.gl/ngUHri>
- Bremond, C. (1996). "La lógica de los posibles narrativos". En VV. AA. *Análisis estructural del relato*. México: Ediciones Coyoacán.
- Caiceo Escudero, J. & Mardones Ramírez, L. (1998). *Elaboración de tesis e informes técnico-profesionales*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica Conosur.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cuetos, F.; Rodríguez, B. & Ruano, E. (2000). *PROLEC: evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA.
- Defior Citoler, S.; Fonseca, L.; Gottheil, B.; Aldrey, A.; Jiménez Fernández, G.; Pujals, M.; Rosa, G. & Serrano, F. (2006). *LEE: test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Delgrosso, A. (2010). Material de cátedra Semiología y Lingüística Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo. Licenciatura en Psicopedagogía, UAI.
- Dido, J. (2009). "La fábula en la educación de adultos". *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Universidad Complutense de Madrid.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

- Goodman, K. (1986). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En Ferreiro, E. y Gómez, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI editores.
- Gottheil, B. (2011). *Programa LEE comprensivamente. Guía teórica*. Buenos Aires: Paidós.
- Graffigna, M. y otros (2008). "Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46:2, 1-15. Universidad Católica de Cuyo, Argentina.
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Irrazábal, N. (2010). "La comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios: la función del conocimiento previo". *Revista de Psicología*, V. 6, N° 12. Biblioteca digital de la Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://goo.gl/L7u51a>
- León Torres, J. J. y otros (2007). "Evaluación de la competencia de comprensión lectora en estudiantes del nivel medio superior". *Revista Vasconcelos de Educación*. Instituto Tecnológico de Sonora. Disponible en: <https://goo.gl/9zktVa>
- Laco, L. y otros (2009). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires: EduTecne.
- Luria, A. R. (1979). "La comprensión del sentido de la comunicación compleja". En *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Macuk, M. (2011). "Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes". *Estudios Pedagógicos*, V. 37, N° 1, 237-254, Valdivia. Disponible en: <https://goo.gl/UJYvFA>

- Pipkin Embón, M. (1999). *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?* Rosario: Homo Sapiens.
- PISA 2009. Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Disponible en: <https://goo.gl/UVLn9N>
- Schlemenson, S. (2007). "Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos". En Schlemenson, S. (compilador). *Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Simón, E. (2004). *Comprender e interpretar: un desafío permanente, una propuesta superadora*. Rosario: Homo Sapiens.
- Thobokot, A. (2014). *La comprensión lectora de los ingresantes 2013 a la Licenciatura en Psicopedagogía. ¿Habilidad o destreza aprendida?* Universidad Abierta Interamericana, sede regional Rosario. Tesina de Licenciatura.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1978). "Hacia un modelo de comprensión y producción de textos". *Comentario Psicológico*, V. 85, N° 5.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Estrategias de comprensión discursiva*. New York: Academic Press.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

La comprensión lectora de los ingresantes 2013 a la Licenciatura en Psicopedagogía

*¿Habilidad o destreza aprendida?*¹

AYELÉN THOBOKOT

Introducción

En Argentina, la educación ha sido tradicionalmente un valor. Esto puede observarse en las altas tasas de escolarización y las bajas tasas de analfabetismo que el país tiene en relación con los otros países de la región (Graffigna, Luna, Ortíz, Pelayes, Rodríguez Manzanares y Varela, 2008). Este valor está asociado a la idea de movilidad social a través de la educación; es decir, al convencimiento de que a mayor estudio se tendrán mejores oportunidades laborales y más posibilidades de ascender económica y socialmente. Así, en muchos sectores de la sociedad argentina, cuando están dadas las condiciones para continuar con los estudios, estas son aprovechadas.

En relación con esto, la comprensión lectora es un tema de gran relevancia que ha venido despertando el interés de los especialistas en educación por la creciente pre-

¹ Trabajo presentado en las III Jornadas de Investigación en Intervención en Psicopedagogía. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba, 2015.

sencia en las universidades de estudiantes con dificultades de comprensión de diferentes tipos de textos académicos —ya sean científicos, literarios, humanistas, tecnológicos o históricos— utilizados por los docentes (Sánchez, 2012).

El presente trabajo ha sido impulsado ante la observación de las grandes dificultades en materia de comprensión textual por parte de quienes iniciaban sus estudios universitarios y la consideración del importante papel que ocupa ésta en la adquisición de los contenidos curriculares y, en consecuencia, del éxito académico.

Comenzar la universidad requiere del enfrentamiento con situaciones nuevas y muchas veces desconocidas, las cuales ponen al alumno en una situación de gran inquietud. Los textos académicos son uno de los desafíos con los que debe toparse el alumnado para adquirir gran parte de los saberes, ya que un porcentaje importante de la información llega al estudiante a través de su lectura, pero estos textos presentan una connotación especial debido a que son escritos por especialistas y para especialistas y exigen modos de leer diferentes a los aprendidos en la educación secundaria. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben, por lo que es posible pensar que, muchas veces, no están preparados para enfrentarse a ellos (Carlino, 2005).

Debido a esto y considerando la comprensión lectora una de las temáticas centrales del aprendizaje de un sujeto, este trabajo tomó como objetivo prioritario describir y caracterizar la comprensión lectora en los alumnos ingresantes a la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad privada de la ciudad argentina de Rosario en el año 2013 y verificar si la misma es una habilidad o destreza aprendida, relacionada con la edad y los estudios previos de los estudiantes, variables que permiten una

observación más minuciosa de la implicancia de las experiencias académicas previas en la comprensión textual de manipulación universitaria.

Son numerosos los estudios que ponen de relieve las limitaciones de comprensión lectora en los distintos niveles del sistema educativo, y en el nivel superior en particular (Fernández Mantilla, 2004; Arnoux *et al.*, 2006, citados en Graffigna y otros, 2008). Deserción, prolongación de carreras, dificultades en los exámenes, son solo algunas de las formas en que se manifiesta. La persistencia y profundidad de este problema lo vuelve prioritario y relevante para encararlo como tema de estudio.

Como antecedente de investigaciones previas llevadas a cabo en Argentina, se cita el estudio exploratorio acerca de la comprensión lectora en el nivel superior realizado por Graffigna y otros (2008) en la provincia de San Juan. El objetivo fue indagar los factores que inciden en la comprensión lectora de alumnos de nivel superior. Los autores concluyeron que la dimensión afectiva, los condicionantes académicos y las disposiciones de los alumnos se articulan para dar lugar a una determinada forma de enfrentar la formación de nivel superior. En lo referido al trabajo con los textos, se constató la importancia de la mediación del docente para facilitar la comprensión del material de estudio. También demuestra las grandes dificultades que presentan los alumnos universitarios para identificar ideas fundamentales y manifestarlas adecuadamente, relacionar la información ya conocida con la que aporta el material de lectura, ejemplificar los conceptos sobre la base de la realidad y cómo estos aspectos influyen negativamente en el rendimiento académico.

Otro estudio fue llevado a cabo por Irrazábal (2010) quien investigó acerca de la función del conocimiento previo en la comprensión de textos expositivos generales y

específicos efectuado en estudiantes universitarios de 1º y 5º año de la carrera de Psicología de la Universidad Católica Argentina, con el fin de observar a lectores novatos y lectores expertos. Midió la comprensión utilizando dos medidas: la respuesta a preguntas sobre el texto (literales e inferenciales) y la confección de un resumen. Los resultados muestran un desempeño parejo entre novatos y expertos en la comprensión del texto expositivo general, lo que reflejaría una capacidad para comprender dicho tipo de textos, pero, al notarse las diferencias en los resultados en la comprensión del texto disciplinar, se evidencia el rol facilitador del conocimiento previo en la comprensión de textos.

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2009) es un estudio sobre logros de aprendizaje para alumnos de quince años de edad, llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que se aplica sobre una muestra representativa de escuelas, estatales y privadas, urbanas y rurales, de cada país participante, en la que se indagan las competencias que deben desarrollarse en tres áreas de conocimiento: lectura, matemáticas y ciencia. Los resultados en el área de competencia lectora en Argentina concluyeron que el desempeño en lectura de los estudiantes, en su mayoría, se encuentra en el nivel 1 o por debajo del mismo, lo que indica grandes dificultades en esta área. El nivel 1 (a y b) se basa en tareas de acceso y uso de la información, lo que requiere que el estudiante localice una o más partes independientes de la información explícita en un texto corto y sintácticamente sencillo de tipo textual narrativo y de contexto familiar, con mínima cantidad de información. Un nivel por debajo del 1b habla de estudiantes que difícilmente serían capaces de emplear

la lectura de modo independiente como una herramienta que pueda ayudarles a adquirir conocimientos y habilidades en otras áreas.

Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010) evaluaron y reflexionaron acerca del bajo nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios en sus primeros niveles, especialmente en las carreras de Derecho y Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, con base en una investigación realizada durante los años 2007 y 2008 a partir de la aplicación del test Cloze. Los resultados mostraron que los estudiantes se encontraban en un nivel de frustración, pues no evidenciaban el manejo gramatical del lenguaje. No se evidenció el paso por los distintos niveles de adquisición, retención, integración, recuperación y transferencia de información. Se demostró que los encuestados se hallan en un nivel de comprensión literal.

Echevarría Martínez y Gastón Barrenetxea (2000) evaluaron las dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios en la Universidad del País Vasco Vitoria-Gazteiz, España, en alumnos de primer curso de universidad a partir de un texto expositivo-argumentativo con la finalidad de detectar en qué niveles se producen las mayores dificultades de comprensión y los factores que las motivan. El estudio dio como resultado, entre otros, que los problemas de comprensión afectan fundamentalmente la selección y jerarquización de la información relevante y la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la organización estructural del texto.

Norma Marcia González Muro y José Manuel Ríos Ariza (2010) aplicaron un programa de estrategias para la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una Escuela de Educación en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (Chiclayo, Perú) y en la Universidad de Málaga. Observaron que los estudiantes que inician los

estudios universitarios tienen serias dificultades en el procesamiento de la información y en la construcción del significado global del texto. También encontraron un incremento del nivel de comprensión lectora después de la aplicación del programa de estrategias y que la proporción de estudiantes calificados sin ningún nivel de comprensión lectora disminuyó significativamente al utilizarse en el programa estrategias cognitivas y metacognitivas que coadyuvan a mejorar la calidad del proceso lector.

Luis Cárdenas (2013) investigó las prácticas de lectura y escritura en la universidad de los estudiantes de licenciaturas de la Universidad del Caribe Colombiano en el año 2013. El objetivo fue describir e interpretar los tipos de textos que leen y escriben los estudiantes de licenciaturas, las fuentes de información que más utilizan y las dificultades que tienen a la hora de leer y escribir un texto académico. Los resultados revelan que lo que más está afectando las prácticas de lectura y escritura son las fuentes informáticas que están consultando los estudiantes y la manera cómo elaboran los ensayos que escriben. También se determinó que los estudiantes tienen dificultades para leer y escribir textos académicos por cuanto desconocen en su totalidad la terminología científica.

A partir de estas conceptualizaciones, el problema que se plantea esta investigación es conocer si la comprensión lectora de los alumnos que ingresan en 2013 a la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana, Sede regional Rosario, es una habilidad o destreza aprendida.

El objetivo general que se persigue, por lo tanto, es describir y caracterizar la comprensión lectora en estos alumnos ingresantes y para lograrlo se postulan como objetivos específicos los siguientes: observar la comprensión lectora literal a través de la extracción de ideas princi-

pales, el reconocimiento de máximas incluidas en el texto y el agregado de ideas secundarias; describir la comprensión lectora inferencial en ingresantes y si poseen comprensión lectora crítica. También es importante investigar si los estudiantes poseen la habilidad para la autocorrección de las ideas principales previamente extraídas por ellos. Y finalmente, observar si las diferentes modalidades de comprensión lectora tienen relación con la edad y los estudios previos.

Antes de analizar los hallazgos a partir de dichos objetivos, es conveniente revisar algunos conceptos referidos al tema en cuestión para poder luego definir las variables que estarán en estudio.

Leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otro modo, leer es un esfuerzo en busca de significado; es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias (Defior Citoler, 1996). “La comprensión de la lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto” (Van Dijk y Kintsch; Graesser y Tipping, citados en Ramos, 2006: 198; citado en Sánchez, 2012: 22). Leer es, entonces, siempre leer para comprender, aun cuando no se trate de un plano educativo ya que una buena capacidad de comprensión lectora tendrá un impacto positivo importante en el desarrollo de la vida personal y profesional. Estudiar, por ejemplo, requiere de la habilidad de comprensión textual (Abusamra, 2010). “Leer es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia. Es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina” (Carlino, 2012: 67). “La interpretación del texto presupone una interpretación del mundo” (Van Dijk, 1992: 201).

La Unesco, al abordar la problemática mundial, señaló que los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. Así, la Unesco reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales (Calderón-Ibáñez y Quijano- Peñuela, 2010).

Según Vallés Arándiga (2005), hay diferentes procesos psicológicos que intervienen en la comprensión de textos: la atención selectiva, el análisis secuencial, la síntesis por la cual el lector recapitula, resume y atribuye significado a determinadas unidades lingüísticas para que las palabras leídas sean una unidad coherente y con significado, la discriminación perceptiva de los grafemas/fonemas y la memoria mediata e inmediata. En la primera, memoria de largo plazo, al leer se establecen vínculos de significados con otros conocimientos previamente adquiridos y en la segunda, de corto plazo, se activa el mecanismo de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo del texto.

El concepto de memoria de trabajo o memoria operativa es una evolución del concepto de memoria de corto plazo y hace referencia a todos aquellos mecanismos o procesos implicados en el control, la regulación y el mantenimiento activo de información relevante para la ejecución de tareas cognitivas complejas (Irrazábal, Saux, Burin y León, 2005).

Los recursos de la memoria de trabajo limitan la cantidad de información que puede ser activada simultáneamente, por lo que también se vería afectada su capacidad para generar inferencias. Las limitaciones son diferentes dependiendo del modelo particular del que se trate y de la complejidad de la información, pero de manera general se asume que el texto es procesado en ciclos y que

en cada ciclo se trabaja aproximadamente una oración. Cada ciclo nuevo entrante se procesa en el contexto de otra información que es también activada en la memoria de trabajo (Kintsch y Van Dijk, 1978, citado en Escudero Domínguez, 2010).

Se cree que la diferencia entre buenos y malos lectores estaría relacionada con la cantidad de conocimientos en la memoria a largo plazo que el sujeto lector posee, con su capacidad de almacenaje a corto plazo o con la capacidad para sostener y elaborar información en la memoria de trabajo. Comprender significa construir una representación mental del contenido del texto; la construcción de este “modelo mental” o “modelo de situación” se desarrolla sobre la base de la integración de la información que el lector ya posee (sus conocimientos previos de tipo léxico, sintáctico y semántico) y la información contenida en el texto, que deben ser conectadas de manera apropiada (Abusamra, 2010).

Según el modo de operar de los procesos anteriormente mencionados en cada sujeto, podemos hablar de tipos de comprensión lectora.

Comprensión literal: recordar hechos tal como aparecen en el texto. Se atiende a la información reflejada o consignada en el texto. Hay transferencia de información desde el texto a la mente del lector; en este nivel de comprensión lectora destacan las habilidades mnemotécnicas. La comprensión en este nivel es con preguntas literales sobre el tema leído, cuyas respuestas aparecen explícitamente en el texto (Vallés Arándiga, 2005).

Comprensión inferencial: se le atribuye un significado en relación a los conocimientos previos. Se caracteriza porque es el nivel más alto de comprensión, donde el lector, al analizar el texto, va más allá de lo expresado por el autor. Es capaz de deducir o inferir ideas o informaciones que no

han sido señaladas o expresadas de manera explícita en el texto. Es decir, el lector lee lo que no está en el texto; es un aporte en el que prima su interpretación (Vallés Arándiga, 2005). En palabras de Abusamra (2010: 33): “Inferir es un proceso interpretativo que consiste en poner en relación un enunciado explícito con otro omitido, y construir un nuevo enunciado, el cual es una hipótesis posible para explicar el implícito”.

Comprensión crítica: con emisión de juicios. Para llegar a este nivel, es necesario efectuar una lectura reflexiva, reposada; su finalidad es entender todo el texto. Es una lectura más lenta, pues se puede volver una y otra vez sobre los contenidos tratando de interpretarlos y obtener una mejor comprensión. El lector puede reflexionar sobre el contenido del mismo a fin de emitir un juicio crítico valorativo o una opinión sobre lo leído (Vallés Arándiga, 2005).

En la comprensión de textos surgen múltiples representaciones de distintos niveles. Según Van Dijk y Kintsch, en primer lugar, la microestructura consiste en los significados locales emergentes de las relaciones inmediatas entre las frases; en segundo lugar, la macroestructura recoge el significado y la coherencia global, que se deriva por macrorreglas del nivel anterior y brinda el tema o asunto general del texto, y, por último, la superestructura, que abarca el tipo de texto, representa la manera como se organiza y clasifica el contenido (la macroestructura) en un número de categorías convencionales que tienen una naturaleza jerárquica (Van Dijk, 1983).

Uno de los términos que pretende aclarar la macroestructura es el concepto de tema de un texto o tema del discurso, por lo que el tema de un texto es exactamente lo mismo que macroestructura o una parte de ella. Por otro lado, se encuentran las microestructuras: estructuras de oraciones y secuencias de textos (Van Dijk, 1992).

Las macroestructuras de los textos se obtienen al aplicar las macrorreglas a series de proposiciones. Las macrorreglas se necesitan para la unión de micro y macroestructuras, que se evidencian como series de proposiciones ligadas a series de proposiciones, ya que en ambos casos se trata de estructuras significativas proposicionales. Las macrorreglas son una reconstrucción de aquella parte de la capacidad lingüística con la que se enlazan los significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes. La función semántica de las macroestructuras y las macrorreglas consiste en la formación de unidades de series de proposiciones ya que organizan una información extremadamente complicada del texto a partir de una operación que implica, en cierto modo, una reducción de la información. Las macrorreglas implican:

1. Omitir toda la información de poca importancia y no esencial y seleccionar solo aquella imprescindible.
2. Generalizar o sintetizar información esencial de un concepto sustituyendo un número de proposiciones por otra nueva a partir de la abstracción, lo que implica la elección de un sobreconcepto directamente superior.
3. Construir o integrar: la información que no es omitida ni seleccionada constituye, a partir de la utilización de conectores, un nuevo texto sin que se haya perdido el contenido genuino del mismo (Van Dijk, 1992).

Para analizar la comprensión lectora desde la perspectiva de la metacognición se deben tener en cuenta los conocimientos que el lector tiene sobre el objetivo de la lectura, sobre las estrategias que adopta para alcanzar ese objetivo y sobre el control que necesita para monitorear la propia comprensión. Aquellos

individuos que presentan dificultades para comprender lo que leen evidencian no ser del todo conscientes de tener que buscar el significado de lo leído, por lo que su foco de atención se dirige principalmente en la decodificación. En cambio, se ha corroborado que un buen comprendedor es más consciente de sus propias habilidades, por lo que logra prever los tiempos de estudio teniendo en cuenta la dificultad de la tarea y centrando su atención en las partes más importantes del texto (Abusamra, 2010).

“La dificultad de comprensión lectora puede ser definida como una dificultad para comprender de manera adecuada el significado del texto. Por su parte, la dificultad ‘específica’ de la comprensión lectora puede definirse como un déficit de comprensión que aparece en el individuo, cuya capacidad de decodificación está dentro de lo esperado para su edad y escolaridad” (Abusamra, 2010: 52).

Las variables que se consideran en este estudio son:

1. Comprensión lectora, considerada como el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se genera una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto.

Dimensiones	Submodalidades
Comprensión literal	Consigna 1: identificación de las ideas principales 1, 2, 4, 5 y 6 del texto “Elogio de la indecisión” de Mario Bunge. Presencia y número de ideas secundarias. Consigna 3a: reconocimiento de las máximas incluidas en el texto.
Comprensión inferencial	Consigna 1: extracción de las ideas principales 3 y 7. Consigna 2: elaboración de una síntesis de los conceptos o temas centrales del texto.
Comprensión crítica	Consignas 3b y 3c: opinión personal a partir de la asociación de ideas del texto con ideas personales y rescate de vivencias propias.

Las modalidades e indicadores de esta comprensión lectora son:

La comprensión literal considerada desde:

- El número de ideas principales extraídas: igual a la media/mayor que la media/menor que la media.
- La presencia y número de ideas secundarias: igual a la media/mayor que la media/menor que la media.
- El reconocimiento de las máximas incluidas en el texto: presente (una o dos) y ausente (ninguna).

La comprensión inferencial que se observa a partir de:

- La identificación de las ideas 3 y 7: presente o ausente.
- El número de conceptos centrales utilizados en la elaboración de la síntesis: decisión, libertad, libertad positiva y libertad negativa.

La comprensión crítica puede estar:

- Presente: cuando el alumno explica claramente y de manera lógica la máxima o las máximas con la/s que acuerde a través de un ejemplo personal o anecdótico.
- Ausente: cuando no explica claramente y de manera lógica al menos una de las máximas con las que acuerde.

2. Autocorrección de las ideas principales previamente extraídas por los alumnos: “es el reconocimiento de las ideas extraídas del texto a partir de la comparación con las ideas centrales elaboradas por la autora del libro del cual se extrajo el mismo” (Simón, 2004). En esta tarea interviene la metacognición; es decir, el control que tiene el sujeto de sus destrezas o procesos cognitivos, y la habilidad para darse cuenta de estos procesos (Murcia, 2004). Para esta tarea, en este estudio los alumnos deben reconocer las ideas extraídas previamente. Hay coincidencia si las identifica en número sin importar el ítem e independientemente del agregado de alguna idea erróneamente identificada. De lo contrario no hay coincidencia.

3. Edad: 18, 19, 20 y 21 años o más.

4. Estudios previos: sin estudios previos y con estudios previos, con especificación del número de años de estudios previos.

Material y métodos

Es un estudio descriptivo de covariación que, según el alcance temporal, es transversal (seccional, sincrónica) debido a que se llevó a cabo en un momento determinado: el ingreso a la educación universitaria. Según el carácter de la medida, es cuantitativo ya que se centra funda-

mentalmente en los procesos observables y susceptibles de cuantificación del fenómeno de la comprensión lectora, utilizando la metodología positivista y pruebas estadísticas para el análisis de los datos obtenidos.

El instrumento de evaluación empleado para la recolección de los datos fue un texto filosófico “Elogio de la indecisión” de Mario Bunge (Simón, 2004) con diferentes consignas, las cuales fueron diseñadas con el objetivo de observar la diferentes modalidades de comprensión lectora.

En un primer momento, se realizó una prueba piloto a fin de comprobar o no la efectividad y rigurosidad del instrumento; es decir, su validez. Este se empleó durante el primer cuatrimestre de cursada a 20 alumnos del 2º año de la misma carrera, en la cátedra Semiología y Lingüística a cargo de la profesora Adriana Delgrosso. Debido a que los resultados corroboraron su validez, el mismo se empleó como prueba final del presente trabajo aplicándose en una de las primeras clases del cuatrimestre, tanto en el turno mañana como en el turno noche a un total de 40 sujetos.

En un segundo momento, a finales del cuatrimestre, los alumnos debieron reconocer las ideas que extrajeron previamente a partir de la comparación con las ideas centrales elaboradas por la autora del libro del cual se extrajo el texto. Se consideró la coincidencia ante el reconocimiento de las mismas sin importar el ítem e independientemente del agregado de alguna idea erróneamente considerada. De esta prueba participaron un total de 31 alumnos.

Para analizar la información relevada en estos dos momentos, se utilizaron como instrumentos de trabajo planillas de volcado de datos, tablas de simple y doble entrada, gráficos circulares, de barras y de líneas. Se aplicaron procedimientos de análisis estadísticos descriptivos: media, mediana, frecuencia relativa y cuartiles.

La población quedó constituida por todos los ingresantes a la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana en el año 2013 que cursaron la asignatura Semiología y Lingüística en el 2º cuatrimestre de 2013: 32 del turno mañana y 8 del turno noche de la Sede Regional Rosario; 2 varones y el resto mujeres.

Entre un mínimo de 18 años y un máximo de 41, la mediana se ubicó en los 19 años y el promedio recayó en la edad de 21,6 años. El cuartil 1 resultó de 18 años y el cuartil 3 de 21 años (cifra idéntica al promedio). De modo que las $\frac{3}{4}$ partes de la población resultan bastante homogéneas: poseen 18, 19, 20 y 21 años. Casi la totalidad de los que tenían 18 años y 19 años no realizó estudios superiores previos, ya que solo dos cursaron algunos meses en carreras universitarias. La totalidad de los alumnos de 20 años o más manifestó tener estudios previos. Es decir, 17 de 40 alumnos tenían estudios universitarios previos y los 23 restantes no.

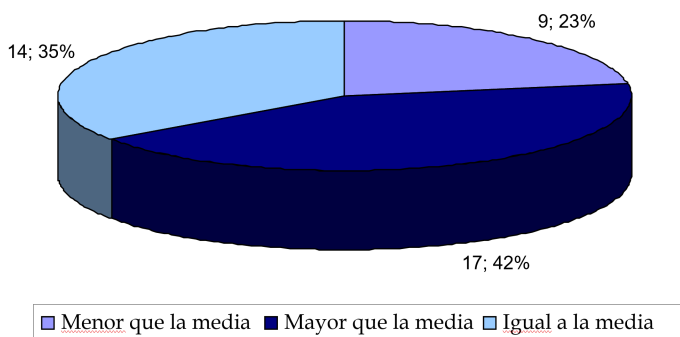
Resultados

Comprensión lectora literal

Extracción de ideas principales: esta modalidad de comprensión lectora literal se observó a través de la identificación y extracción de las ideas principales 1, 2, 4, 5 y 6 del texto “Elogio de la indecisión” de Mario Bunge y del reconocimiento de las máximas solicitadas a los alumnos en la consigna 3 del protocolo de recolección de datos aplicado en el inicio del cuatrimestre (3º clase). Se evaluó la totalidad (40) de los alumnos de los dos turnos. Se extrajeron un total de 129 ideas principales de las 200 posibilidades que presentaban los 40 alumnos. El porcentaje de

ideas extraídas resultó de 64%. De un mínimo de 0 a un máximo de 5 ideas extraídas, la mediana resultó de 3 y el promedio de 3,25. El cuartil 1 (Q1) recayó en 3 y el cuartil 3 (Q3) en 4. El mayor porcentaje de alumnos (42%) extrajo un número de ideas principales mayor que la media, o sea que dieron cuenta de 4 o 5 ideas. El 35% de los alumnos extrajo 3 ideas, el valor de la media, solo el 23% redactó menos de 3 (gráfico 1).

Gráfico 1. Distribución de los alumnos según el número de ideas principales 1, 2, 4, 5 y 6 que extrajeron del texto



De los alumnos con edades de 18 y 19 años sin estudios previos (solo dos la poseen), la mayoría expresó un número de ideas principales menor o igual a la media; 10 respectivamente, lo que equivale al 40%. Solo 5 alumnos (20%) extrajeron un número mayor (cuadro 1 y gráfico 2).

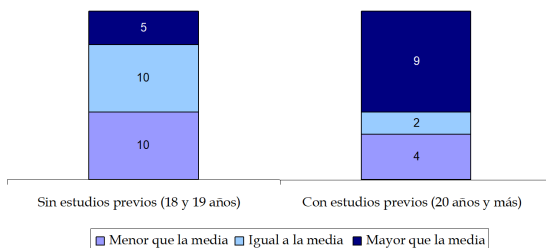
En el caso de aquellos con edad superior a 20 (todos con estudios previos), la situación se invierte: la mayoría (60%) reconoció una cantidad mayor a la media, el 33% de alumnos reconoció un número igual y el 27% menor (cuadro 1 y gráfico 2).

Cuadro 1. Distribución de la frecuencia absoluta y relativa de los alumnos según el número de ideas principales 1, 2, 4, 5 y 6 que extrajeron, su edad y los estudios previos

	Menor que la media	Igual a la media	Mayor que la media	Total
Sin estudios previos (18 y 19 años)	10 (40%)	10 (40%)	5 (20%)	25 (100%)
Con estudios previos (20 años y más)	4 (27%)	2 (33%)	9 (60%)	15 (100%)
Total	14	12	14	40

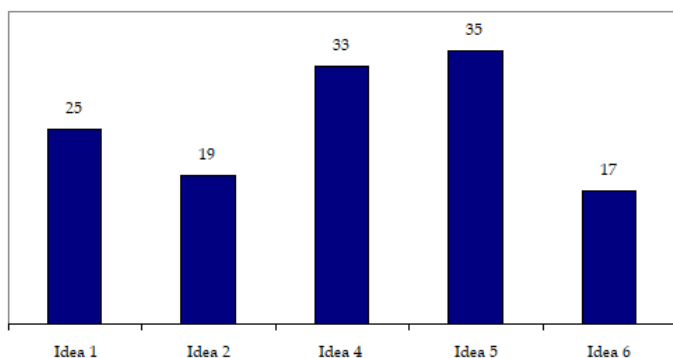
Dado que el número de alumnos que se incluye en cada modalidad de la variable estudios previos no es homogénea, se ilustran los resultados en gráficos de barras de 100% para que la proporción permita la comparación.

Gráfico 2. Distribución de los alumnos según el número de ideas principales 1, 2, 4, 5 y 6 que extrajeron, su edad y estudios previos

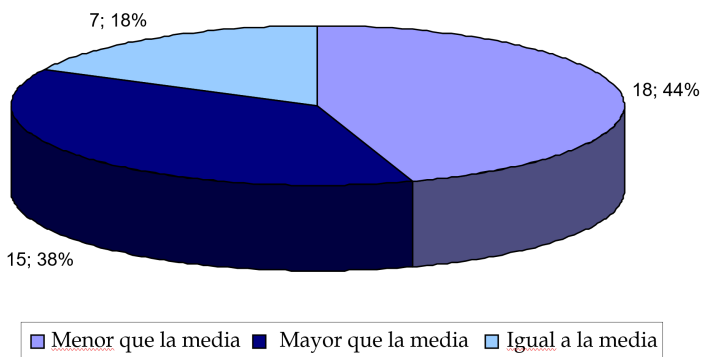


Las ideas extraídas con mayor frecuencia fueron la 4 y la 5, aunque se debe considerar que en 14 ocasiones estas ideas estuvieron solo enunciadas y no extraídas precisamente. 25 alumnos identificaron y extrajeron la idea 1, y menos de la mitad de ellos las ideas 2 y 6 (gráfico 3).

Gráfico 3. Distribución de las ideas principales 1, 2, 4, 5 y 6 extraídas del texto



Presencia y número de ideas secundarias: los 40 alumnos investigados agregaron un total de 119 ideas secundarias, lo que arroja un promedio de 2,98. El mínimo fue de 0 y el máximo de 7 y la mediana coincidente con la media: 3. El cuartil 1 (Q1) resultó de 2 ideas y el cuartil 3 (Q3) de 4 ideas. El número de ideas secundarias expresadas en promedio también fue de 3. El 18% de los alumnos expresó un número igual a la media. El mayor porcentaje (44%) recayó en aquellos alumnos que expresaron un número de ideas menor a la media, en tanto que —con un porcentaje bastante similar pero menor (38%)— lo hicieron los alumnos que expresaron más de 3 ideas secundarias (gráfico 4).

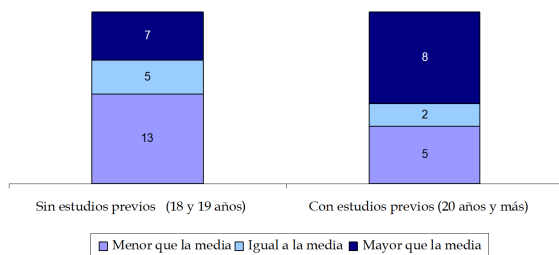
Gráfico 4. Distribución de los alumnos según el número de ideas secundarias que expresaron

En el grupo de alumnos perteneciente a las edades de 18 y 19 años, la mitad (52%) agregó un número de ideas secundarias menor a la media; la otra mitad, la igualaron (20%) o la superaron (28%). En el caso de aquellos estudiantes con edades superiores a 20 (todos con estudios previos), la mitad (53,33%) agregó un número de ideas secundarias mayor a la media, la otra agregó una cantidad menor (33,33%) o la igualaron (13,33%; cuadro 2 y gráfico 5).

Cuadro 2. Distribución de los alumnos según el número y frecuencia relativa de ideas secundarias que expresaron, su edad y estudios previos

	Menor que la media	Igual a la media	Mayor que la media	Total
Sin estudios previos (18 y 19 años)	13 (52%)	5 (20%)	7 (28%)	25 (100%)
Con estudios previos (20 años y más)	5 (33,33%)	2 (13,33%)	8 (53,33%)	15 (100%)
Total	18	7	15	40

Gráfico 5. Distribución de los alumnos según el número de ideas secundarias que expresaron, su edad y estudios previos

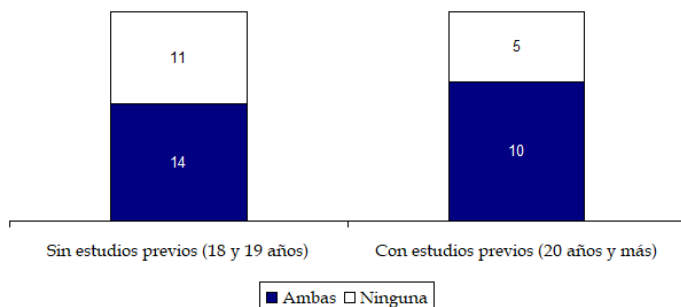


Reconocimiento de las máximas: las máximas citadas en el texto son “Tu libertad termina donde empieza la mía” y “Todo derecho implica un deber”. 24 de los 40 alumnos (el 60% de la población evaluada) reconocieron ambas máximas, 4 no respondieron la consigna y 12 lo hicieron inadecuadamente. En ningún caso se reconoció solo una (cuadro 3).

Cuadro 3. Distribución de los alumnos según el reconocimiento de máximas que realizaron, su edad y estudios previos

	Ambas	Ninguna	Total
Sin estudios previos (18 y 19 años)	14 (56%)	11 (44%)	25 (100%)
Con estudios previos (20 años y más)	10 (67%)	5 (33%)	15 (100%)
Total	24 (60%)	16 (40%)	40 (100%)

De un total de 25 alumnos de 18 y 19 años, más de la mitad (56%) reconoció ambas máximas mientras que 11 de ellos no ha reconocido ninguna. De los 15 alumnos con 20 años o más, dos tercios (67%) reconoció las dos máximas presentes en el texto y el tercio restante no reconoció ninguna (cuadro 3 y gráfico 6).

Gráfico 6. Distribución de los alumnos según el reconocimiento de máximas que realizaron, su edad y estudios previos

Comprensión lectora inferencial

Esta modalidad de comprensión lectora se evaluó a partir de la identificación y extracción de las ideas principales 3 y 7 y de la elaboración de una síntesis de los conceptos o temas centrales del texto.

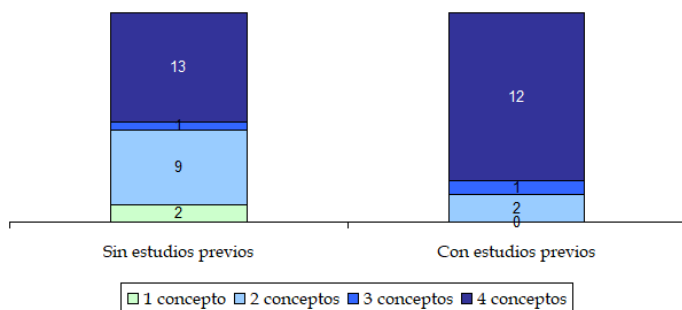
La idea 7 no pudo ser reconocida por ningún alumno, en tanto que la 3 fue extraída por solo 7 de los 40 evaluados (17,50%).

Para elaborar la síntesis, el mayor porcentaje de alumnos utilizó 4 conceptos (62,5%), le siguen aquellos que usaron solo 2 (27,5%). La utilización de los mismos según la edad y estudios previos muestra mejores resultados para los de mayor edad: la mayoría (80%) usó 4 conceptos (cuadro 4 y gráfico 7).

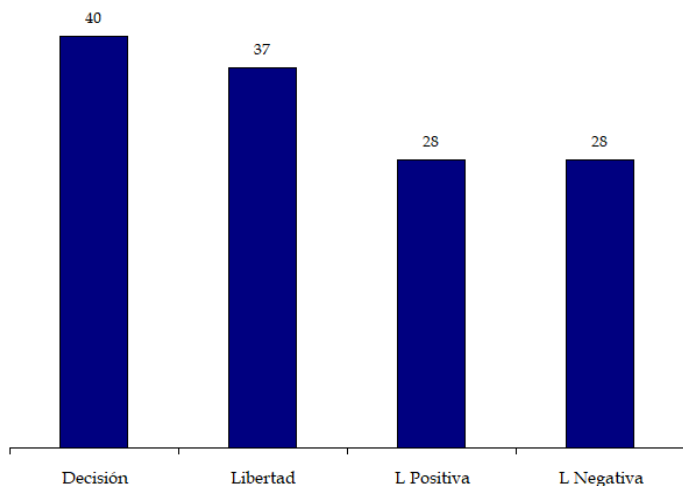
Cuadro 4. Distribución de las frecuencias absolutas y relativas de los alumnos según el número de conceptos centrales utilizados en la elaboración de la síntesis, su edad y estudios previos

	1 concepto	2 conceptos	3 conceptos	4 conceptos	Total
Sin estudios previos	2 (8%)	9 (36%)	1 (4%)	13 (52%)	25 (100%)
Con estudios previos	0	2 (13%)	1 (7%)	12 (80%)	15 (100%)
Total	2 (5%)	11 (27,5%)	2 (5%)	25 (62,5%)	40 (100%)

Gráfico 7. Distribución de los alumnos según el número de conceptos centrales utilizados en la elaboración de la síntesis, su edad y estudios previos



Respecto de los conceptos utilizados en la elaboración de la síntesis, la totalidad de los alumnos evaluados (40) utilizaron el concepto *decisión*, 37 mencionaron el concepto de *libertad* mientras que solo 28 de los mismos utilizaron tanto el término *libertad positiva* como *libertad negativa* (gráfico 8).

Gráfico 8. Conceptos centrales utilizados en la elaboración de la síntesis

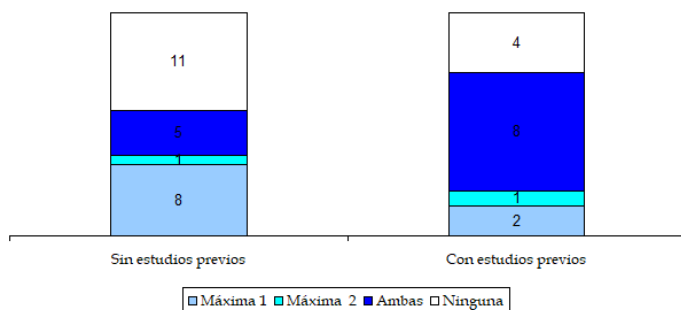
Comprensión lectora crítica

Es la opinión personal, registrada en las consignas 3b y 3c, a partir de la asociación de ideas del texto con ideas personales y rescate de vivencias propias. Las consignas fueron:

- 3a. ¿Cuáles son las máximas que se mencionan en el texto?
- 3b. ¿Acuerdas con alguna de ellas? ¿Con cuál?
- 3c. ¿Por qué?

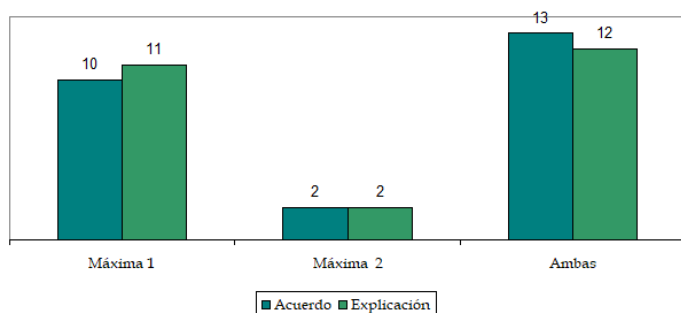
Del total de 25 alumnos sin estudios previos, la mayor parte no acordó con ninguna de las máximas presentes en el texto (11/25), mientras que en el grupo de alumnos con estudios anteriores la mayoría acuerda con ambas máximas (8/15; gráfico 9).

Gráfico 9. Distribución de los alumnos según las máximas con las que acordaron y los estudios previos



Todos los alumnos que acordaron con una o ambas máximas las explicaron satisfactoriamente. Sólo dos alumnas que acordaron con las dos máximas explicaron correctamente sólo una de ellas (la #1). De modo que la comprensión crítica se encontró presente en todos los alumnos que acordaron con las máximas del texto (Gráfico 10).

Gráfico 10. Distribución de los acuerdos y explicaciones dados a las máximas



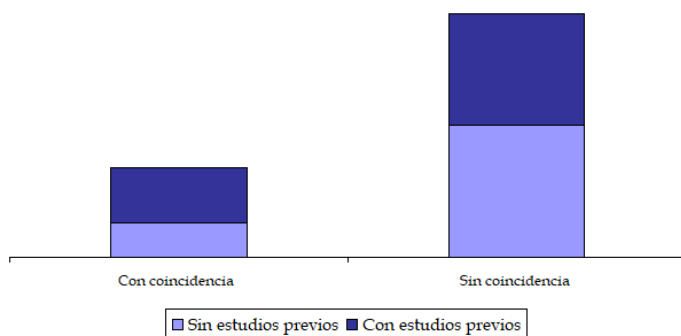
Autocorrección de las ideas principales previamente extraídas por los alumnos

El mayor porcentaje de alumnos no ha coincidido con el número de ideas principales previamente elaboradas por ellos (74%). El comportamiento en ambos grupos resultó bastante similar, aunque en el de menor edad se observa un mayor porcentaje de ideas principales no reconocidas (79%) en relación con el grupo de los de mayor edad (33%; cuadro 5 y gráfico 11).

Cuadro 5. Distribución de las frecuencias absolutas y relativas de 31 alumnos según la coincidencia en el número de ideas principales reconocidas con las extraídas previamente (autocorrección)

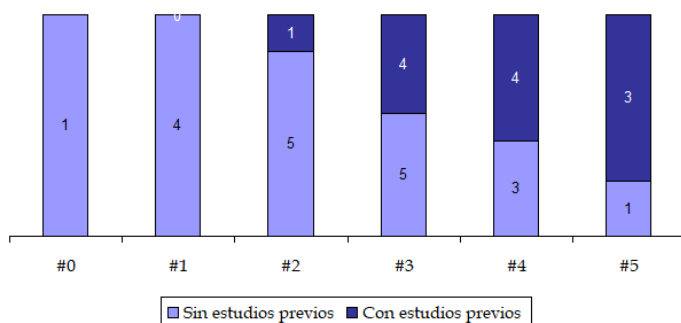
	Con coincidencia		Sin coincidencia		Total	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
Sin estudios previos	4	21	15	79	19	100
Con estudios previos	4	33	8	66	12	100
Total	8	26	23	74	31	100

Gráfico 11. Distribución del porcentaje de alumnos según la coincidencia en el número de ideas principales reconocidas con las extraídas previamente (autocorrección)



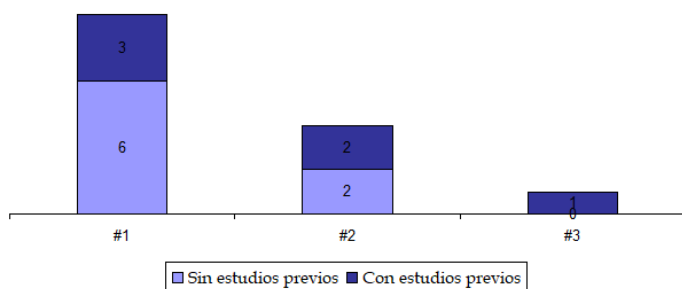
Como puede observarse en el gráfico 12, a mayor edad y estudios previos mayor número de ideas principales reconocidas de las previamente extraídas.

Gráfico 12. Distribución de los 31 alumnos según el número de ideas principales que pudieron reconocer de las que extrajeron previamente



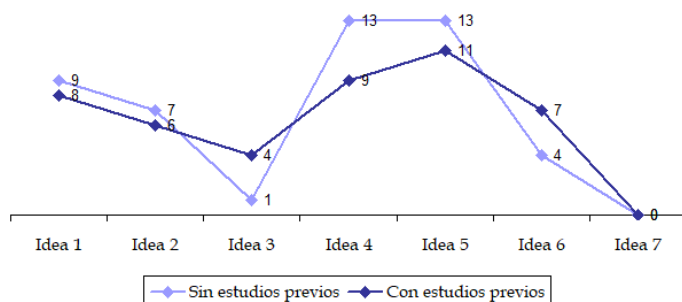
Solo 14 alumnos identificaron ideas erróneamente, más de la mitad de los cuales solo una. Solo un alumno marcó 3 ideas. La distribución de alumnos según los estudios previos muestra que, si bien es bastante homogénea, los de mayor edad cometieron menos errores, tal como muestra el gráfico 13.

Gráfico 13. Distribución de los alumnos según el número de ideas erróneamente identificadas, su edad y estudios previos



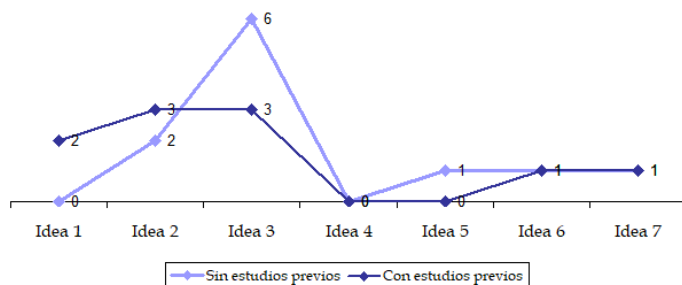
Las ideas que se pudieron reconocer con mayor frecuencia fueron las 4 y 5 con un total de 22 y 24 alumnos respectivamente. Les sigue la idea número 1 con 17, la número 2 con 13 alumnos y luego la idea número 6 con 11 de los evaluados. Solo 5 alumnos reconocieron la idea número 3. Finalmente, la idea número 7 no ha sido identificada por ningún estudiante. El comportamiento en ambos grupos fue similar, como lo ilustra el gráfico 14.

Gráfico 14. Distribución de las frecuencias de ideas principales que los alumnos pudieron reconocer de las que extrajeron previamente según los estudios previos



En el caso de las ideas reconocidas erróneamente de las que fueron extraídas por ellos, si bien el comportamiento en ambos grupos fue similar, la idea que con mayor frecuencia estuvo erróneamente identificada fue la número 3, sobre todo por alumnos sin estudios previos (gráfico 15).

Gráfico 15. Distribución de las frecuencias de ideas principales que los alumnos reconocieron erróneamente de las que extrajeron previamente



Discusión y conclusiones

En la presente investigación de la comprensión lectora de estudiantes universitarios, se distinguieron tres modalidades de la misma: literal, inferencial y crítica.

La comprensión literal se evaluó a través de la extracción de ideas principales del texto leído, del agregado de ideas secundarias y del reconocimiento de las máximas que el mismo presentaba. Ya que, como señala Van Dijk (1992), un sujeto ha comprendido un texto cuando es capaz de identificar su sentido global o la temática central y a la vez, mediante un trabajo minucioso y detallado, omitir la información irrelevante, seleccionar aquella imprescindible, generalizar sin caer en redundancias y así construir e integrar el contenido. Dichos procesos estarían directamente implicados con lo que en el presente trabajo de investigación se considera “extracción de ideas principales” y a partir de allí, la evaluación de la presencia o no de ideas secundarias en las producciones del alumnado.

Luego del análisis de los resultados obtenidos de la población evaluada, se pudo evidenciar que los alumnos ingresantes a la carrera de Psicopedagogía no presentan dificultades para identificar las ideas fundamentales y manifestarlas adecuadamente, pues el mayor porcentaje de ellos (42%) extrajo un número de ideas principales mayor que la media y el 35% la igualó (gráfico 1). En relación con la edad, la mayoría de los alumnos con edades de 18 y 19 años sin estudios universitarios previos expresó un número de ideas principales menor o igual a la media, en tanto que en aquellos con mayor edad, todos con estudios previos, la situación se invierte: la mayoría reconoció una cantidad mayor o igual a ésta (cuadro 1 y gráfico 2).

Las ideas extraídas con mayor frecuencia fueron: 4 (33/40) y 5 (35/40), aunque se debe considerar que 14 alumnos solo las enunciaron y no las extrajeron completamente (gráfico 3).

Idea 4. Los decididos poseen una libertad positiva a partir de la cual tienen “el deber de tomar decisiones”.

Idea 5. Los indecisos gozan de una libertad negativa, que les da “el derecho a no tomar decisiones”.

Más de la mitad de los alumnos identificaron y extrajeron la idea 1 (25/40) y menos de la mitad de ellos las ideas 2 y 6 (gráfico 3).

Idea 1. La dinámica de la vida moderna nos exige tomar decisiones rápidas más allá de si son correctas o no.

Idea 2. Los indecisos, por su inacción, son un obstáculo molesto para esta comunidad.

Idea 6. La libertad total no existe, lo cual nos lleva a pensar en dos máximas:

“El derecho de uno termina donde comienza el del otro”.

“Todo derecho implica un deber”.

Hubo casos especiales en relación con esta consigna; por ejemplo, una alumna presentó en 3 ítems los que ella consideraba los temas principales del texto sin respetar en la consigna la explicación acerca de lo que se proponía como idea principal en este trabajo. Su trabajo representó en cierta forma lo que sería el modelo de macroestructura textual. Luego, ante la solicitud de realizar una síntesis de los principales conceptos, hizo una especie de explicación con sus propias palabras de las ideas centrales del texto lo que, en cierto modo, se acercó más al pedido de la primera consigna. En otro caso, la extracción de ideas fue muy similar a la producción de la ya citada, es decir, presentó tres oraciones extensas y globales a modo de síntesis (“la toma de decisiones”, “personas indecisas” y “la libertad”)

sin responder a lo solicitado. Otra alumna, por su parte, presentó 2 grandes ideas siendo una de las mismas identificada como la 3, que es inferencial.

Por otro lado, se evaluaron también las ideas secundarias extraídas por los alumnos, ya que dan cuenta de la capacidad de diferenciación entre lo relevante y lo complementario en un texto, es decir, la capacidad de discernimiento y captación de la idea central. Los mismos agregaron un promedio de 2,98 ideas secundarias.

Ante esto, los resultados mostraron porcentajes bastante similares en relación con la frecuencia de alumnos que expresaron un número de ideas menor y mayor que la media (gráfico 4), pero con un comportamiento diferente según la edad y los estudios previos: en el grupo de alumnos perteneciente a las edades de 18 y 19 años, la mitad (52%) agregó un número de ideas secundarias menor que la media; y en el caso de los alumnos con edades superiores a 20 (todos con estudios previos), la mitad (53,33%) agregó un número de ideas secundarias mayor que la media (cuadro 2 y gráfico 5). Es decir, los resultados se inclinaron favorablemente hacia el grupo de menor edad. En síntesis, los de mayor edad extrajeron más ideas principales y agregaron más secundarias, los de menor edad extrajeron menos ideas principales y agregaron pocas secundarias.

Estos resultados difieren en cierto modo con los que mostró el estudio de Graffigna y colaboradores (2008), donde se observan grandes dificultades en los alumnos universitarios evaluados para identificar ideas fundamentales y manifestarlas adecuadamente y cómo estos aspectos influyen negativamente en el rendimiento académico.

Tampoco coinciden con las conclusiones a las que arribaron González Muro y Ríos Ariza (2010), las cuales manifiestan que los ingresantes universitarios presentan

dificultades de comprensión de textos expositivos argumentativos de cierta complejidad, viéndose afectadas fundamentalmente la selección y jerarquización de información relevante (ideas principales) y la captación de la intencionalidad del autor y construcción del sentido global del texto (síntesis).

En cuanto al reconocimiento de las máximas “Tu libertad termina donde empieza la mía” y “Todo derecho implica un deber”, consigna destinada a evaluar la comprensión literal a través de una actividad bastante automática, 24 de los 40 alumnos (el 60% de la población evaluada) reconocieron ambas y 16 no respondieron o lo hicieron inadecuadamente. El comportamiento, según la edad y los estudios previos de los alumnos fue bastante similar. Aunque el reconocimiento fue levemente superior en los que poseían estudios previos (gráfico 6).

Si bien en este trabajo no fue posible encontrar un solo resultado que resuma en porcentajes la comprensión lectora literal de los alumnos evaluados, un análisis cualitativo de las 3 modalidades de la misma permite observar que los alumnos cuentan, casi en su totalidad, con la capacidad de reconocer los contenidos que se hayan explícitamente presentes en los textos.

En relación a la comprensión lectora inferencial, la misma se evaluó a través de la captación de dos ideas principales propuestas por Evangelina Simón (2004) y de la elaboración de una síntesis del texto que incluyera los conceptos fundamentales sobre los que trata.

Solo 5 alumnos reconocieron la idea 3 (“El poder de decidir exige el uso de la libertad”), en tanto que la número 7 no fue identificada por ningún estudiante (“La disyuntiva es cómo conjugar el deber de decidir y el derecho a no decidir”). Vale aclarar que esta idea no se encuentra expresada en ninguna parte del texto, sino que es una especie de

cierre y conclusión general de la problemática del mismo. Simón (2004) —en su selección de ideas principales llevada a cabo con el fin de trabajar macrorreglas luego de su correspondiente proceso de omisión, selección y generalización de los conceptos presentes en el texto— la expresó como una de las ideas centrales que plantea el autor. Teniendo en cuenta la temática central del texto y las conceptualizaciones realizadas sobre macrorreglas, se justifica la consideración de tal expresión como una idea central de carácter comprensivo inferencial ya que, en principio, no se encuentra expresada de dicha forma en el texto ni es una idea que se desglose de la conjunción de dos ideas separadas sino que, por el contrario, surge de la unión y rearmado de cada uno de los conceptos centrales formando una breve conclusión o leyenda de la trama.

Teniendo en cuenta que ninguno de los alumnos ha podido acceder a la misma, se considera una debilidad el acceso a este tipo de comprensión por parte de los evaluados.

No se debe perder de vista lo propuesto por los distintos autores acerca del concepto y la acción de “inferir”, que se define como “un proceso interpretativo que consiste en poner en relación un enunciado explícito con otro omitido, y construir un nuevo enunciado, el cual es una hipótesis posible para explicar el implícito” (Abusamra, 2010: 33).

Un caso muy particular es el de una de las pocas alumnas que accedió a la identificación de la idea 3 dando una clara explicación del concepto de libertad y evidenciando una comprensión inferencial del texto aunque sin lograr identificar las máximas del texto ni llevar a cabo la segunda parte del trabajo referido a la autocorrección de ideas principales.

La elaboración de la síntesis, según la edad y estudios previos, muestra mejores resultados para los de mayor edad en relación con la utilización del máximo de conceptos que se incluyen en el texto (decisión, libertad, libertad positiva y libertad negativa), ya que la mayoría (80%) usó los 4; en tanto que los de menor edad lo hicieron en un 53%, seguidos de un 36% que utilizó solo 2 (cuadro 4, gráficos 7 y 8).

Acordando con los resultados de Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuelas (2010), se puede decir que, en general, la mayoría de los alumnos se encuentran en un nivel de comprensión literal y, aun en este, un porcentaje de la población evaluada presenta complicaciones (23%). Tanto los autores recién citados como García (2008) sostienen que la información explícita del texto no basta para resolver la cohesión y la coherencia, por ello, un proceso fundamental en la comprensión de textos es la elaboración de inferencias.

Por otro lado, comprender implica relacionar información conocida con la que aporta el material de lectura, ejemplificar los conceptos sobre la base de la realidad, etc. Esto se denomina comprensión crítica y se puede observar en el tercer punto de la prueba de investigación donde se solicitaba a los alumnos el acuerdo o no con las máximas y la explicación de las mismas a través de ejemplificaciones sobre experiencias o vivencias personales cotidianas. La totalidad de los alumnos evidenció presentar comprensión crítica de lo leído. De los 40 alumnos evaluados, fueron 25 los que coincidieron con alguna máxima o con ambas. 15 alumnos no acordaron con ninguna o no respondieron esta consigna. Considerando las máximas aisladamente, 10 alumnos acordaron solo con la 1 y solo 2 con la número 2, en tanto que 13 de ellos acordaron con ambas. En relación con la edad y estudios previos la mayor parte de

los que no los poseen no acordó con ninguna o solo lo hizo con una, mientras que en el grupo de alumnos con estudios anteriores la mayoría acuerda con ambas (gráficos 9 y 10).

Ante esto, e intentando hacer una comparación con los hallazgos de Irrazábal (2010), se observa que los alumnos con conocimientos previos en lo que respecta al manejo de textos académicos, logran mejores resultados en las tareas de comprensión. Aunque el autor relacionaba estudiantes avanzados y novatos en lectura de textos expositivos generales y específicos, y aquí se presentó un único texto de divulgación científica sin conceptos específicos pero de cierta complejidad, se pudo demostrar que aquellos estudiantes con experiencias académicas previas presentan una leve ventaja sobre los novatos a la hora de la manipulación y trabajo sobre un texto.

En cuanto a los meta-aprendizajes, tal como anuncia Defior Citolter (1996), la metacognición lectora exige habilidades de comprensión a través del análisis de las condiciones y los síntomas que desencadenan el fallo o la deficiencia, así como las habilidades para remediarlo. Esto exige de habilidades de control y correctoras que solo poseen aquellos sujetos expertos en la lectura. Si se carece de ellas, queda sin control ni supervisión la producción de las dificultades y por lo tanto no se accede a la comprensión del texto. Este aspecto también fue investigado en esta población, a través de la autocorrección de sus propias ideas principales extraídas previamente, para lo cual se les brindó el instrumento modelo elaborado por Simón (2004). Los resultados mostraron que el mayor porcentaje de alumnos no coincidió con el número de ideas principales que elaboraron previamente (74%, cuadro 5). Si bien la distribución en ambos grupos fue bastante similar, los de mayor edad muestran una proporción mayor de reconocimiento de sus

ideas previamente extraídas; es decir, cometieron menos errores (cuadro 5 y gráfico 11). El número de ideas reconocidas incrementa con la edad (gráfico 12).

Esto puede ser comparable con el estudio realizado por González (2010), donde se evidenciaron mejoras en la comprensión luego de la aplicación de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas las cuales coadyuvaban a mejorar la calidad del proceso lector.

Cárdenas Cárdenas (2013) y Carlino (2005) coinciden en que el principal problema para la comprensión por parte de los estudiantes es el desconocimiento de la terminología científica. El texto de Bunge evaluado en esta tesina no posee conceptos específicos o desconocidos fuera del ámbito académico, lo que posee es una estructura proposicional de cierta complejidad debido a que es un texto de filosofía que incluye conceptos abstractos con los que el autor impone razonar. Este texto escrito por un filósofo no está dirigido a colegas, lo que implicaría que la falta de códigos compartidos entre autor y lector diera origen a problemas de comprensión (Carlino, 2005), debido a que “el resultado de la comprensión de textos depende tanto de las propiedades lingüísticas del discurso como de las características del lector” (Irrazábal, 2010). Más bien, implica procesos lógicos de razonamiento que exceden los límites de la comprensión lectora, la que fue alcanzada, en casi todas las modalidades, por un buen porcentaje de alumnos.

En síntesis, la comprensión lectora literal, evaluada mediante el reconocimiento de las ideas principales y las máximas citadas en el texto, mostró que la mayoría de los alumnos pudieron extraer un número mayor o igual a la media de ideas explícitamente expresadas. En este tipo de comprensión, se observa la influencia que ejerce la práctica y entrenamiento para lograrla, ya que en términos

generales, los alumnos de mayor edad, y por ende experimentados en el manejo de la tipología textual académica, obtuvieron mejores resultados.

Dentro de lo considerado como ideas expresadas literalmente en el texto, se encuentran también aquellas que estando presentes no son el tema principal del mismo ni imprescindibles para su comprensión; las ideas secundarias. Estas se han hecho presentes en gran medida entre los productos del alumnado, lo que denota cierta tendencia a la redundancia a la hora de manifestar el tema del cual se trata lo leído.

En cuanto a la comprensión inferencial, el desempeño no fue el mismo ya que se presentaron dos situaciones: por un lado, imposibilidad por parte de los alumnos de inferir sobre temas centrales del texto identificadas como las ideas 3 y 7 y, por otro, la elaboración de una síntesis sobre el texto leído, que gran parte del alumnado realizó con los 4 conceptos considerados fundamentales y esperables debido a la temática textual. Aquí, nuevamente, se evidenciaron mejores resultados por parte de quienes ya poseían estudios universitarios.

En cuanto a la comprensión crítica, esta modalidad fue la que presentó menos dificultades ya que la totalidad de alumnos que respondió a la consigna lo hizo de manera satisfactoria. Sin registrarse diferencias entre los alumnos según la edad y los estudios previos. Queda sin develar la incógnita respecto de las razones por las cuales los 15 alumnos no acordaron con ninguna: “quizás se tomaron la libertad de” no acordar o de no responder por suponer dificultades a la hora de tener que explicar el acuerdo. Tal como lo escribió Bunge: “¡Ah! No me pidan que tome una decisión sobre esta cuestión, porque por el momento no tengo ganas ni me alcanza el conocimiento” (Simón, 2004: 113).

En general, quienes no poseían antecedentes de estudios superiores no difirieron en gran medida de aquellos que sí, por lo que se ha de esperar un mejor rendimiento con el paso del tiempo y la práctica.

Por todo lo expuesto, se sostiene que los altos niveles de comprensión lectora vienen de la mano del entrenamiento y la maduración cognitiva, siendo la misma un proceso de alto compromiso cognitivo. Por otro lado, se ha observado que las habilidades metacognitivas no son un común denominador entre los estudiantes del primer año, porque aunque los resultados fueron mejores para quienes ya poseían estudios previos, en términos generales la autocorrección llevada a cabo sobre la propia comprensión no arrojó los resultados esperables.

Ante esto, si bien los resultados obtenidos en esta población son alentadores respecto del resto de las investigaciones citadas, puede decirse que la problemática de la comprensión lectora como habilidad y destreza aprendida se le presenta a la Psicopedagogía como un potente campo de acción en el que hay mucho por hacer y aportar, considerando a la comprensión lectora un pilar y requisito básico para el aprendizaje de cualquier asignatura o contenido académico, entendiéndola como aquello con lo que nos enfrentamos a lo largo de toda nuestra vida y en infinidad de contextos, y sosteniendo a las destrezas humanas como fuentes de crecimiento constante para que cualquier estudiante, independientemente de la edad, se enfrente a los textos universitarios tomándolos como un desafío y un medio para el logro de un fin. El quehacer psicopedagógico debe hacer foco en ello y plantearse nuevos desafíos y propuestas que entiendan al sujeto, sea alumno o no, como un individuo activo y en la permanente búsqueda

de significados presentes en los textos, frases, oraciones o palabras, y de este modo comprender la realidad y sentirse parte de ella.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V. (2010). *TEST Leer para comprender (TCL). Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Calderón-Ibañez, A. & Quijano-Peñuela, J. (2010). "Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios". *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364. Disponible en: <https://goo.gl/w4qTsH>
- Cárdenas Cárdenas, L. (2013). "Prácticas de lectura y escritura en la universidad. ¿Qué y cómo leen y escriben los estudiantes de licenciaturas?" *Revista Amauta*, N° 21, enero-junio, 139-162. Universidad del Atlántico, Barranquilla. Disponible en: <https://goo.gl/zDKV7B>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Echevarría Martínez, M. & Gastón Barrenetxea, I. (2000). "Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención". *Revista de Psicodidáctica*, N° 10, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Disponible en: <https://goo.gl/yF1MVR>

- Escudero Domínguez, I. (2010). "Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, V. 7. Disponible en: <https://goo.gl/Ca1wv6>
- González Muro, N. y Ríos Ariza, J. M. (2010). *Aplicación de un programa de estrategias para la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una Escuela de Educación*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (Chiclayo, Perú) y Universidad de Málaga. Disponible en: <https://goo.gl/PPTA2d>
- Graffigna, M.; Luna, A.; Ortiz, A.; Pelayes, S.; Rodríguez Manzanares, M. & Varela, E. (2008). "Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 46/2, 10 de mayo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <https://goo.gl/DEZczZ>
- Irrazábal, N. (2010). "La comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios: la función del conocimiento previo". *Revista de Psicología*, V. 6, N° 12. Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://goo.gl/L7u51a>
- Irrazábal, N.; Saux, G.; Burin, D. & León, J. (2005). "El resumen. Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios". Facultad de Psicología de la UBA. Secretaría de Investigaciones. Anuario de Investigaciones, V. 13. Disponible en: <https://goo.gl/8Uo9hS>
- PISA 2009. Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Disponible en: <https://goo.gl/UVLn9N>

- Sánchez, L. (2012). "La comprensión lectora en el currículo universitario". *Diá-logos* 9, año 6, N° 9, enero-mayo 2012, 21-36. Editorial Universidad Don Bosco.
- Simón, E. (2004). *Comprender e interpretar: un desafío permanente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Vallés Arándiga, A. (1998). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

La comprensión lectora en la lengua materna y en una segunda lengua

MARÍA EUGENIA PÉREZ

Introducción

A través de la lectura, los estudiantes se acercan a los contenidos de cada materia, los interpretan, los asimilan y los incorporan a los problemas específicos del campo de cada disciplina. Sin embargo, a pesar de que leer y escribir son actividades centrales en el nivel terciario y universitario, de las cuales depende en gran medida el éxito o el fracaso de los estudiantes, dichas tareas académicas no forman parte de los programas y no reciben atención los profesores (Carlino, 2009).

Este trabajo surge del desempeño profesional de la autora como profesora de un Instituto Superior en la carrera del Traductorado Técnico Científico en Lengua Inglesa. Allí, se ha observado año tras año el déficit en la comprensión lectora en la segunda lengua y, a partir de los nuevos conocimientos que la psicopedagogía brinda en algunas de sus asignaturas, se ha interpretado este fracaso como resultado del déficit en la competencia lingüística en la lengua materna.

Según algunas de las definiciones más difundidas, traducir es “enunciar en otra lengua lo que ha sido enunciado en una lengua original, conservando las equivalencias

semánticas y estilísticas” (Dubois, Holloway, Valentine & Cooper, 2006). Para Nida y Taber (1974), la traducción consiste en “reproducir, mediante equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua receptora, primero en cuanto al sentido y luego en cuanto al estilo”. Peter Newmark (1998) afirma que traducir es verter a otra lengua el significado de un texto en el sentido pretendido por el autor.

Las definiciones anteriores ayudan a entender la traducción de manera conceptual, pero la práctica de la misma, en la docencia, permite redescubrir esta actividad para entender que *traducir es también leer y escribir*.

A nivel del quehacer psicopedagógico, el desafío en este trabajo es el de aportar las posibles causas de las fallas para la comprensión textual a nivel terciario, incluyendo la disciplina dentro del ámbito educativo pero, a la vez, con el desarrollo de una observación clínica y la posible explicación para estos problemas de comprensión.

Vale la pena aclarar aquí que llamar competencia lingüística a la comprensión lectora que se realiza en la lengua materna y preservar esta última denominación para la que se realiza en una segunda lengua es solo una cuestión metodológica surgida de los conceptos teóricos incorporados. Se considera que ambos desempeños surgen del mismo proceso cognitivo.

Es habitual observar que los estudiantes inician tanto el nivel terciario como el universitario sin disponer de las habilidades necesarias ya sea por un déficit de lectura o porque asisten a una cultura donde el texto se subsume en la imagen, eso desmotiva en ellos el hacer inferencias o el llegar a realizar síntesis de esos textos, habilidad primordial con la que deben contar a la hora de demostrar un buen desempeño académico (Laco, 2009).

En el marco de la problemática de la comprensión textual, se encontraron algunos antecedentes. Salas Navarro (2012) abordó logros y dificultades de los alumnos del nivel superior en relación a la comprensión lectora, así como las estrategias llevadas a cabo por estudiantes y docentes con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora. La autora concluyó que los estudiantes tienen habilidad para identificar las ideas principales en un texto, dato que obtuvo de la encuesta aplicada a los docentes y estudiantes. Además, pudo deducir que los estudiantes utilizan algunas estrategias preinstruccionales, ya que mencionan que acostumbran a hojear el texto, leer títulos y subtítulos, así como observar las imágenes de la lectura. También coinstruccionales, ya que practican el subrayado de la información más relevante, la identificación de ideas principales y la utilización del diccionario en palabras de significado dudoso. Por otro lado, dedujo que los estudiantes presentan serias dificultades en relación con la comprensión lectora, una de ellas consiste en el insuficiente conocimiento léxico y semántico. También encontró que existe una dificultad para identificar tipologías textuales. Concluye con que en el proceso de comprensión lectora del nivel medio superior, se debe de trabajar bajo un modelo interactivo ya que es el resultado de la interacción entre el texto y el lector. Por lo tanto, la lectura debe ser estratégica; es decir, trabajada bajo acciones deliberadas que exijan dirección, planificación y supervisión para que puedan incrementar, facilitar y desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes. Estas estrategias deben ser enseñadas por los docentes y aprendidas por los estudiantes en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después de ella.

En el año 2006, el National Literacy Panel on Language publicó un reporte que sintetiza la investigación realizada hasta ese año sobre el desarrollo del lenguaje escrito en niños de habla no inglesa, pero que aprenden a leer y escribir en esa lengua. De todo ello, nació una segunda iniciativa: no solamente se revisó la investigación realizada hasta el momento en el campo de la lectura y la instrucción, sino que recabó información de todos aquellos involucrados en esta área: profesores, padres, estudiantes, universidades, científicos. La contribución más relevante de este informe fue la identificación de cinco componentes específicos que han de estar presentes: el conocimiento y la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema, la conciencia fonológica, la instrucción en el desarrollo de la fluidez lectora mediante lectura oral guiada y mediante lectura silenciosa, el desarrollo de la comprensión, del vocabulario y de las estrategias de comprensión de textos (August & Shanahan, 2006).

En Chile, Sanhueza Campos (2009) da cuenta de las conceptualizaciones existentes del proceso de comprensión de lectura junto con una descripción acerca de qué significa ser capaz de leer y de los diferentes factores asociados a esta habilidad. El autor llevó a cabo una investigación sobre las estrategias de comprensión de lectura de estudiantes de inglés como segunda lengua y su relación con tareas de aprendizaje de distinta complejidad cognitiva. En su introducción, plantea que el creciente interés por la investigación en el área de comprensión lectora en la adquisición de una segunda lengua ha comenzado a centrar la atención, de manera particular, en las estrategias de comprensión usadas por los aprendices que adquieren relevancia debido a que son estas las que revelan: a) la forma en que el aprendiz organiza y evalúa el desarrollo de la tarea, b) cómo interactúa con el material de aprendizaje

y aplica recursos específicos, c) cómo utiliza aquellas estrategias relacionadas con actividades de mediación social y de interacción con otros individuos y d) cómo éstas se relacionan con el proceso de comprensión. Las investigaciones en el campo de la comprensión de lectura en la adquisición de una segunda lengua plantean el uso de una variedad de estrategias por parte de los aprendices que facilita la decodificación, almacenamiento y recuperación de la información (Rigney, 1978, citado en Sanhueza Campos, 2009). Las estrategias son relevantes en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que permiten obtener información acerca de los procesos cognitivos, metacognitivos, sociales y afectivos involucrados en el proceso de adquisición (O'Malley y Chamot, 1990, citados en Sanhueza Campos, 2009).

Inmaculada Escudero Domínguez (2010) investigó el proceso de inferencia propio de la comprensión lectora a través de una revisión bibliográfica con atención especial a los procesos cognitivos propios del lector nativo y señaló las líneas de trabajo que interesan al estudiante de lenguas extranjeras. Para esta autora, la evaluación de la comprensión del discurso, oral u escrito, supone una parte crítica del diseño y aplicación de programas para la enseñanza de una lengua extranjera. Sostiene que poder evaluar la habilidad de comprensión y sus competencias lingüísticas antes de una intervención educativa permite, por un lado, conocer algunas debilidades potenciales del propio alumno y, por otro, ajustar lo detectado a las necesidades del estudiante para maximizar el impacto de la intervención docente.

María Fernández Agüero y Susana Montero Méndez (2005) analizaron la efectividad de la contextualización previa y sus implicaciones metodológicas en segundas lenguas en noventa estudiantes de inglés como segunda lengua. Los resultados corroboran la existencia de una mejora

significativa en la comprensión del texto en presencia del título original, que resulta, por tanto, un elemento activador de los esquemas necesarios para la comprensión. Para la lectura en segundas lenguas, se debe tener en cuenta que la información previa del lector puede estar basada en su primera lengua, su cultura y su medio y que, por ello, difieren del bagaje previo del hablante nativo.

Ignacia Rodríguez Estévez (2013) investigó la comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera para los estudiantes de primer año de la carrera de Medicina que tiene el plus de aplicar la segunda lengua a la terminología técnica de la medicina. En su trabajo, prevalecen insuficiencias en la comprensión lectora pues, entre otros factores, no ha sido una prioridad en los libros de textos y en su tratamiento didáctico.

La investigación que nos ocupa se diferencia del resto porque indaga simultáneamente en la comprensión lectora en la lengua materna y la segunda lengua, desde la presunción de que dicha comprensión se relaciona estrictamente con la comprensión existente en la primera lengua.

Antes de abordar los resultados que podrán dar respuesta a esta hipótesis, se revisan algunos conceptos que nos permitirán conceptualizar las variables en estudio.

Comprensión lectora

A pesar de que leer es imprescindible en los estudios superiores, los alumnos lo hacen poco y con dificultad. Leer es un componente imprescindible en este nivel, ya que es un proceso intrínseco al aprendizaje de cualquier materia y, a través de la lectura, los estudiantes toman contacto con la producción académica de una disciplina (Carlino, 2012).

Los jóvenes se enfrentan a situaciones de aprendizaje complejas para las que no siempre se encuentran preparados, lo que lleva, a muchos de ellos, al fracaso o a la deserción si no se realiza una intervención sistemática sobre las habilidades de lectura y sobre la comprensión (Gottheil, 2011).

Últimamente, se ha observado un incremento de las dificultades lectoras por didácticas inadecuadas, carencias socioeconómicas o falta de estimulación del lenguaje. Los educadores observan este problema y no disponen siempre de herramientas válidas y confiables que permitan evaluar los diferentes procesos lectores (Defior Citoler, Fonseca, Gottheil, Aldrey, Jiménez Fernández, Pujals, Rosa & Serrano, 2006).

Sanhueza Campos (2009) entiende que el creciente interés por la investigación en el área de comprensión de lectura en la adquisición de una segunda lengua ha comenzado a centrar la atención, de manera particular, en las estrategias de comprensión usadas que adquieren relevancia ya que revelan: a) la forma en que el aprendiente organiza y evalúa el desarrollo de la tarea, b) cómo interactúa con el material de aprendizaje y aplica recursos específicos, c) cómo utiliza aquellas estrategias relacionadas con actividades de mediación social y de interacción con otros individuos y, d) cómo estas se relacionan con el proceso de comprensión.

Van Dijk (2005) analiza la base cognitiva del discurso, ya que lo dicho implica el procesamiento de las estructuras de la superficie discursiva (sonidos, grafías, formas sintácticas, palabras) en la memoria a corto plazo y la construcción estratégica, en funcionamiento, de representaciones semánticas, almacenadas en la memoria episódica, para la comprensión del discurso. Al leer, mientras se procesa el discurso, se construye el significado. Esta aproximación

cognitiva también da cuenta de la subjetividad y de la variación personal. Este enfoque explica lo que normalmente se denominaba “el significado de los enunciados para el usuario”.

Para Marín (1997), el objetivo fundamental en la enseñanza de una lengua, hoy, es la adquisición de una competencia comunicativa en la que se inscriban no solo las reglas gramaticales sino también “las reglas de uso” que adecuan la lengua a cada contexto social y cultural. Según esta autora, la comprensión lectora está íntimamente ligada a la enseñanza de la lengua, lo que implica la necesidad de optar por una posición teórica que considere al lenguaje como instrumento de interacción. Entre las distintas propuestas teóricas actuales, la lingüística del texto considera que los hablantes de una lengua no producen oraciones, sino que producen secuencias de oraciones, cadenas de oraciones en contextos particulares. Es decir, que los hablantes producen enunciados que constituyen textos. El texto empírico es el producto de la actividad verbal de la interacción humana. Los textos son mediadores de la acción y se producen en una formación social determinada (contexto) de acuerdo con modelos existentes o géneros de texto. De allí que la comprensión lectora esté asociada indiscutiblemente al proceso comunicacional.

La comprensión lectora nos obliga a pensar la lectura en tanto un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto leído para reconstruir un significado coherente con este. En el proceso de otorgarle sentido al texto, aportará sus experiencias y su conocimiento sobre lo leído. A partir de lo que sabe y lo que busca, el lector focaliza párrafos y conceptos (ideas principales) omitiendo la información que considera irrelevante (Carlino, 2012).

Por lo anteriormente mencionado, se entiende que la lectura es una actividad muy compleja y que son muchos los procesos que en ella intervienen (Cuetos Rodríguez y Ruano, 2000). Es una habilidad cuyo objetivo final es la comprensión del texto escrito, con importantes grados de complejidad, en especial en cuanto al reconocimiento de las palabras y la comprensión lectora (Defior Citoler *et al.*, 2006).

Estamos ante un proceso de interpretación activo que se desarrolla en diferentes planos y en el que interactúan el sujeto y el texto. Leer es enlazar un discurso nuevo de quien lee (lector) con el discurso de quien lo escribió (autor) produciendo un tercer discurso. Todo texto está abierto hasta que el lector, a través de su interpretación, coloca el punto final. O, lo que es lo mismo, a través de la lectura se intenta un develamiento de sentido atravesado por la subjetividad del lector quien, al ser un sujeto histórico, está condicionado por la realidad que lo rodea, su pasado, sus condiciones de vida y la cosmogonía que lo atraviesa (Defior Citoler *et al.*, 2006).

Para Azcoaga (2004), el concepto primario es el de la comprensión del lenguaje que va desde la captación del significado de cada palabra, al de la oración y, en última instancia, la comprensión de las proposiciones en el contexto total. Considera que a esa base neurofisiológica debe agregarse el proceso cognitivo y afectivo resultante de la actividad del niño. El grado de comprensión se puede advertir en los estudiantes por dos manifestaciones que se dan conjunta o sucesivamente mediante la ejecución de actos; es decir, la traslación de lo comprendido a la práctica y mediante la explicación verbal, lo que implica la capacidad de formalizar lo comprendido en el pensamiento discursivo y en el lenguaje externo.

La comprensión puede darse de dos modos: de manera inmediata, que lleva a confundirla con el proceso sensorio-perceptivo; y de manera mediata, cuando puede notarse el paso de una comprensión confusa a otra más precisa.

Además, Azcoaga (2004) aclara que cada persona tiene una modalidad de comprensión. Algunas personas logran un grado satisfactorio de comprensión de manera global y sintética para luego pasar a la descomposición analítica. En cambio, otros logran la captación de las partes reconstruyendo la totalidad de lo que debe ser aprendido.

Pipkin Embón (1999), citando a Hall, menciona la existencia de cuatro supuestos fundamentales de la investigación sobre la lectura, que son:

1. El de la lectura eficiente en tanto tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.
2. El de la lectura en tanto proceso interactivo donde el lector deduce información de distintos niveles en forma simultánea a los efectos de tomar en cuenta la información semántica, sintáctica, pragmática e interpretativa.
3. El que determina que el sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza intensa y a la vez limitada, que determina la capacidad de procesamiento textual.
4. Y, finalmente, el de la lectura estratégica, razón por la cual, el lector revisa constantemente su propia comprensión.

Teun van Dijk (2005) entiende que la interacción conversacional, que determinaría la comprensión, va mucho más allá de los procesos cognitivos de producción y com-

comprensión tal como los estudian los psicólogos, o de las variaciones sociales de las formas lingüísticas tal como se analizan en sociolingüística.

Van Dijk y Kintsch (1978, 1983) aluden a un modelo estratégico-cognitivo de comprensión de textos al que dan en llamar “modelo situacional” que suma la información del texto con el bagaje de información que tiene el lector, que se interrelacionan durante la lectura. Estos autores distinguen entre la microestructura del texto, formada por proposiciones, y la macroestructura, o significado global del texto. Van Dijk y Kintsch (1978, 1983) conciben la comprensión de un texto a partir de operadores llamados macrorreglas. Las macrorreglas organizan la información a partir de la omisión, selección, generalización y construcción, limitados por los conocimientos del sujeto, logrando impedir que las macroestructuras se trasformen en significantes vacíos (Laclau, 2005). La conjunción de ambas (micro y macroestructuras) conforma la superestructura, la cual será fundamental en la comprensión y en la producción del discurso (Simón, 2004). Para estos autores el proceso de la lectura se da primero con una etapa comprensiva y luego interpretativa. Los niveles de compromiso con el texto y las características del lector permitirán el pase de una etapa a la otra (Van Dijk y Kintsch, 1983).

En forma posterior a 1978, Kintsch y Van Dijk repasaron su teoría implementando maneras más flexibles de representar el proceso de comprensión lectora. Introdujeron entonces el concepto de procesamiento estratégico, considerando la macroestrategia como la posibilidad de descartar una proposición que no influya en la interpretación de la proposición que le precede. De allí que la macroestrategia de generalización suponga que cada secuencia de proposiciones puede ser sustituida por la proposición general que denote un subgrupo inmediato

mientras la macroestrategia de construcción puede sustituir una serie de proposiciones por una proposición “que denote un hecho global del cual los hechos denotados por las proposiciones de la microestructura sean condiciones normales, componentes o consecuencias” (Van Dijk y Kintsch, 1983).

La intervención de los conocimientos previos sobre las inferencias se constituye como un factor clave para la detección de limitaciones para comprender lo que impide la interpretación de la información brindada (Pipkin Embón, 1999).

También hay que considerar que existen formas especiales de alocuciones en las que sí hay un subtexto —el que Luria (1979) llama sentido interno—; por ejemplo, las expresiones con sentido figurado, construcciones comparativas, proverbios, fábulas, para cuya comprensión es imprescindible abstraerse del inmediato significado de las palabras. En las narraciones, especialmente en textos literarios, el sentido interno no aparece tan evidentemente, permitiendo distintos grados de profundidad. Esto es, “se puede leer una obra superficialmente, distinguiendo solo las palabras, las frases, o la narración de un determinado acontecimiento exterior; pero también se puede identificar el subtexto encubierto y comprender cuál es el sentido interno que se oculta” (Luria, 1979: 217-218).

La lectura en una segunda lengua

La presente investigación toma como marco de referencia la hipótesis de interdependencia del desarrollo (*Developmental Interdependence Hypothesis*), propuesta por Cummins en el año 1983. La misma se desarrolla de la siguiente manera: “The comprehension in the second language of a

student depends mostly on the level of competition that already achieved in the first language. The more developed the first language, will be easier developing the second language.”¹

La primera hipótesis de Cummins (1983) es conocida como hipótesis de la interdependencia lingüística y en ella el autor manifiesta que todo alumno que haya desplegado en forma previa capacidades lingüísticas referidas a su lengua madre, capacidades expresadas en el uso del lenguaje, las despliega a la hora de relacionarse con una nueva lengua, lo que lo llevará a la comprensión de la misma de manera más rápida que en el caso de otro alumno que no ha profundizado el conocimiento de su lengua. Sus estudios realizados en estudiantes expuestos a una segunda lengua, en distintas edades pero particularmente en la universidad, demuestran que cuando se adquiere la segunda lengua sin tener afianzada la primera, se corre el riesgo de ser semilingüe; es decir, de no desarrollar en su totalidad ninguna de las dos lenguas.

Esta teoría ha dado pie a numerosas investigaciones en el ámbito del bilingüismo, como las llevadas a cabo por John-Steiner (1985), Lanauze y Snow (1989) y Arnberg (1987), aunque existen diferentes apreciaciones sobre el bilingüismo y fundamentalmente sobre el grado de competencia lingüística que los estudiantes deben poseer en ambas lenguas para entrar en la calificación de bilingüe. Bloomfield (1933) definió un bilingüe como aquel que posee el dominio de dos lenguas como las hablaría y comprendería un nativo. Massó Cerdá (1986), en cambio, concibe el bilingüismo como la aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas diferentes. Para Diebold

¹ “La comprensión de la segunda lengua en un estudiante depende en gran medida el nivel de competencia que ya logró en la primera lengua. Cuanto más desarrollado el primer idioma, será más fácil el desarrollo de la segunda lengua.”

(1964) existen bilingües incipientes que no han desarrollado en profundidad la segunda lengua como; por ejemplo, el manejar algunas oraciones que le permitan averiguar algo en otro país. Pero la mayor parte de los investigadores sobre el bilingüismo coinciden en que la idea de un bilingüe no es, al decir de Grosjean (1989), incluir dos monolingües en un mismo ser, dado que en su mayoría prevalece la comprensión y el conocimiento de un idioma dominante sobre el otro. Según Pearson (2007), la prevalencia de uno de los idiomas puede relacionarse con diversos factores como el estatus social, familiar y personal de los idiomas, el idioma utilizado en el hogar y los niveles de escolarización en los respectivos idiomas. Lo concreto es que la mayor parte de los investigadores coinciden en que el uso del lenguaje de un bilingüe involucra parámetros como el grado (nivel de la lengua que un individuo utiliza), función (por qué razón utiliza sus lenguas), la alternancia (cómo es el pasaje de un idioma a otro) y la interferencia (cómo una de sus lenguas influye en su uso de la otra).

Según la segunda hipótesis de Cummins (1983: 42) llamada del umbral: “existen niveles umbrales de competencia lingüística que el estudiante deberá alcanzar en ambas lenguas, lo cual evitará desventajas cognitivas (...) Esta hipótesis se inserta en un modelo de educación bilingüe en el que los resultados educativos se explican en función de la interacción entre medio ambiente, *input* del estudiante y factores del método educativo.”

Teoría de la traducción

Newmark (1988) define el acto de traducir como la transferencia del significado de un texto de una lengua a otra, teniendo en cuenta principalmente el significado funcio-

nal relevante. Considera dos tipos de traducción: semántica y comunicativa, aunque afirma que la mayoría de los textos requieren más una traducción comunicativa que una traducción semántica. La traducción comunicativa es estrictamente funcional y es generalmente el trabajo de un grupo. La traducción semántica es lingüística y enciclopédica y es casi siempre el trabajo de un solo traductor (Toury, 1995). Newmark (1988) define la teoría de la traducción como un estudio interdisciplinario derivado de la lingüística comparada. Para este autor, la principal tarea de la teoría de la traducción consiste en determinar métodos apropiados de traducción para el rango más amplio posible de textos y de categorías de textos; también debe proveer una serie de principios para traducir textos y hacer crítica de traducción. Para él, la traducción es entonces una habilidad. El traductor adquiere una técnica que exige un proceso de comprensión, interpretación, formulación y recreación. La teoría de la traducción también propone profundizar en la relación pensamiento, significado y lenguaje y puede mostrar al estudiante los elementos que están implicados o que pueden estar implicados en la tarea de traducir (Toury, 1995). El proceso de traducción es un proceso de toma de decisiones. Estas decisiones son de dos tipos: entre las diversas interpretaciones del texto de partida y entre las diversas posibilidades para su expresión en el texto de llegada. Tales decisiones no tienen que ser forzosamente correctas o incorrectas, sino que abren y cierran posibilidades, crean y eliminan relaciones, hacen y deshacen equilibrios. La traducción, considerada de este modo, es una actividad que conjuga interpretación y creación (López Guix y Minett Wilkinson, 1997).

En primer lugar, la responsabilidad de la que está cargada la labor del traductor es la de eslabón intermedio entre la obra de partida y los lectores de llegada; por

esta razón, se ve obligado a realizar una lectura, a fijar una lectura, que tiene el poder de condicionar todas las posteriores. Actúa ante el texto como un lector normal pero, al mismo tiempo, debe esforzarse por comportarse como un lector ideal capaz de descubrir lo que el texto dice, implica o presupone (López Guix y Minett Wilkinson, 1997).

En segundo lugar, su dominio de los medios expresivos en la propia lengua, a los que deberá recurrir para mantener, imitar o compensar los rasgos formales del texto de llegada. Además, se ha insistido en la necesidad de un bilingüismo perfecto por parte del traductor y de un elevado grado de competencia activa en la lengua de partida. Lo cierto es que la excelencia en el dominio activo de la lengua extranjera es una habilidad completamente diferente del buen uso de la lengua materna. Muchos traductores poseen una competencia pasiva en la lengua extranjera muy superior a la competencia activa. Las posibles alteraciones de la lengua de llegada tienen que ser voluntarias, fruto de una elección estilística por su parte, no de la interferencia del sistema lingüístico de partida (López Guix y Minett Wilkinson, 1997).

La competencia en la propia lengua tiene tres pilares: el conocimiento de las normas, la presencia constante de los modelos de escritura y la capacidad de lectura crítica. Los dos primeros elementos aseguran que el traductor saque el máximo partido de los recursos lingüísticos de la propia lengua; el tercero es una aptitud que todo traductor debe desarrollar y que resulta especialmente útil en la etapa final de corrección, en la que hay que distanciarse del propio texto y percibirlo como ajeno. En todo caso, una traducción tiene que ser fiel o, mejor dicho, coherente en relación con los objetivos que pretende alcanzar, implícita o explícitamente (López Guix y Minett Wilkinson, 1997).

Vinay y Darbelnet llaman traducción literal al trasvase palabra por palabra de una lengua a otra respetando las cuestiones lingüísticas de la lengua de llegada. Las posibilidades de lograr un grado aceptable de corrección traduciendo palabra por palabra aumentan en proporción directa al grado de similitud entre las lenguas. En la traducción del inglés al español son contadas las ocasiones en que esta clase de traducción tiene resultados aceptables; sin embargo, realizando pequeños ajustes, muchas veces se logran elevados niveles de aceptabilidad. Los cambios realizados son mínimos: básicamente, un cambio de categoría gramatical, la introducción de artículos o el cambio de orden en los adjetivos. El resultado es una versión aceptable, que tiene casi el mismo número de palabras que el original en inglés (López Guix y Minett Wilkinson, 1997).

Vinay y Darbelent identificaron cinco motivos por los que la traducción literal puede resultar inaceptable: a) por producirse un cambio de sentido; b) por no obtenerse ningún sentido; c) por no ser posible debido a razones estructurales; d) por una falta de correspondencia metalingüística y e) por darse, a pesar de existir correspondencia, un cambio en el registro de lengua (López Guix y Minett Wilkinson, 1997).

Para Kelly, el traductor juzga ante el texto cuál es su responsabilidad y adopta una posición dentro de una estructura de autoridad: o bien decide conservar la autonomía y el poder de decisión o bien decide aceptar modelos formales de obligación (López Guix y Minett Wilkinson, 1997). Para Newmark, el grado de literalidad de la traducción debe ser directamente proporcional a la importancia del lenguaje original: cuanta mayor autoridad se confiera al original, con mayor precisión deberá ser traducido (López Guix y Minett Wilkinson, 1997). En general, en la traducción de la literatura popular, la traducción literal es

la más utilizada ya que el traductor se encuentra con frecuencia con parámetros poco formales aceptados por la comunidad de lectores y es, en última instancia, a las convenciones que rigen los modos de lectura de los receptores de la traducción a las que debe remitirse el traductor (López Guix y Minett Wilkinson, 1997).

La traducción por equivalencia se ha definido como el mantenimiento de la función del texto de origen en el texto de llegada; sin embargo, hay una amplia zona en la que el concepto no puede aplicarse; por ejemplo, ante las referencias de marcado carácter sociocultural (López Guix y Minett Wilkinson, 1997). Teniendo en cuenta a Rosa Rabadán, todo texto traducido es, por definición, equivalente a su original. Para la autora, queda al margen de la discusión que el texto tenga mayor o menor corrección lingüística, lo que cuenta es su fidelidad al texto original (López Guix y Minett Wilkinson, 1997).

De modo que, basados en el interrogante de conocer cómo es la comprensión lectora en una segunda lengua de los alumnos que asisten a las clases de Exégesis textual durante el año 2013, en el Instituto Nicolás de Bari de la ciudad de San Nicolás, y qué relación tiene con la competencia lingüística que poseen en la lengua materna; para este trabajo nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Investigar la comprensión lectora en inglés como segunda lengua de futuros traductores a través de la identificación y proporción de ideas principales y la inferencia realizada del subtexto.

2. Conocer la competencia lingüística en lengua materna con que cuentan los futuros traductores para la comprensión de un texto a través de la identificación y proporción de ideas principales y la inferencia realizada del subtexto, en cada año.
3. Observar si existen diferencias en los resultados de los alumnos según el año al que asisten.
4. Comparar las respuestas obtenidas en ambos textos.

Las variables en estudio son, por lo tanto:

La comprensión lectora en segunda lengua (variable dependiente): considerada como el procesamiento de la información de la memoria semántica incorporada en otra lengua diferente a la materna, en este estudio será analizada mediante el número y tipo de ideas principales que pueda extraer el alumno de un texto en inglés y de las respuestas que dé a las preguntas solicitadas y al tema del texto que proponga. Esta comprensión será considerada satisfactoria (S) cuando el número de ideas principales extraídas correctamente sea mayor que la mitad de las esperadas, y las respuestas a las consignas 2 y 3 sean las adecuadas; y será insatisfactoria (NS) cuando el número de ideas principales extraídas correctamente sea menor que o igual a la mitad de las esperadas; y las respuestas a las consignas 2 y 3 no sean las adecuadas.

La competencia lingüística previa en la lengua materna (variable independiente): considerada como el procesamiento de la información de la memoria semántica y de la expectativa que tiene el lector de un texto escrito en su lengua materna, en este estudio será analizada mediante el número y tipo de ideas principales que pueda extraer el alumno de un texto en castellano y de las respuestas que dé a las preguntas solicitadas. La competencia lingüística será satisfactoria cuando el número de ideas principales

extraídas correctamente sea mayor que la mitad de las esperadas y las respuestas a las consignas 2 y 3 sean las adecuadas, e insatisfactoria cuando el número de ideas principales extraídas correctamente sea menor que o igual a la mitad de las esperadas, y las respuestas a las consignas 2 y 3 no sean las adecuadas.

Material y métodos

La población está constituida por todos los alumnos que asistieron a las clases de Exégesis textual durante el año 2013, que dicta la autora de este trabajo en un Instituto Superior en la carrera del Traductorado Técnico Científico en Lengua Inglesa de la ciudad de San Nicolás: 7 alumnos que cursan 3º año y 9 de 1º. La mayoría de sexo femenino (13/16).

En un rango de edad de 18 a 36, el promedio es de 23 años y la mediana 21. Solo dos alumnos de 1º año tienen más edad que la mediana. Y solo uno de 3º, menos. El cuadro 1 muestra la distribución de edades según el año que cursan los alumnos.

Cuadro 1. Distribución de las medidas estadísticas descriptivas de la edad según el año al que asisten los 16 alumnos. San Nicolás, 2013

Año	Mínimo	Mediana	Máximo	Promedio
3º	20	23	36	27
1º	18	19	26	20

En cuanto a lo metodológico, la investigación es cuantitativa, ya que se intenta conocer una realidad fragmentada para su posterior análisis y luego ser medida. Por el

tipo de datos que se utiliza, la fuente es primaria ya que los datos se extraen del campo de trabajo. Por el grado de control sobre el diseño, es no experimental, transversal, descriptivo, ya que el procedimiento consiste en medir las variables y describirlas.

Para recoger los datos se presentaron los textos, uno en lengua materna y otro en inglés, en una clase de la asignatura que la examinadora dicta en el Instituto, como parte de una evaluación diagnóstica previa al dictado de la unidad que incluye el tema lingüística del texto.

Los resultados obtenidos se cotejaron con el instrumento de evaluación, confeccionado *ad hoc* junto al resto de las alumnas que cursaron la asignatura Seminario III en el año 2012 y la profesora a cargo de esa cátedra, Adriana Delgrosso. Estos resultados fueron consignados en dos planillas de volcado, una para cada texto, que incluyen las iniciales, edad y sexo de los alumnos, el tipo y número de ideas principales que expresaron y las respuestas obtenidas a las consignas 2 y 3.

Instrumentos de recolección de datos

“La mano de la princesa”²

Esta es la historia de una princesa, cuya mano era disputada por un gran número de pretendientes. Todos intentaban seducirla desplegando recursos de los más variados e imaginativos, algunos sencillos, otros verdaderamente magníficos. Uno tras otro pasaban los pretendientes, pero ninguno logró conmovier, siquiera un poco, a la princesa.

² Adaptado de Paenza (2005). *Matemática... ¿estás ahí?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Uno de ellos, le mostró una lluvia de luces y estrellas, otro realizó un majestuoso vuelo llenando el espacio con sus movimientos. Nada conmovió a la princesa que mantenía su rostro impasible ante semejantes espectáculos.

Al fin, en contraste con las maravillas ofrecidas por sus antecesores, el último de los pretendientes extrajo, con humildad de debajo de su capa, un par de anteojos, que dio a probar a la princesa. Esta se los puso, sonrió y le brindó su mano.

1. Identifica las ideas centrales del texto, expresándolas a cada una en una frase que debe ser enumerada.
2. Responde por qué la princesa eligió al 3° candidato. Argumenta tu respuesta.
3. ¿Qué le sucedía a la princesa?

“The Appointment in Samarra”
(as retold by W. Somerset Maugham [1933])
The speaker is Death

There was a merchant in Bagdad who sent his servant to market to buy provisions and in a little while the servant came back, white and trembling, and said, Master, just now when I was in the marketplace I was jostled by a woman in the crowd and when I turned I saw it was Death that jostled me. She looked at me and made a threatening gesture, now, lend me your horse, and I will ride away from this city and avoid my fate. I will go to Samarra and there Death will not find me. The merchant lent him his horse, and the servant mounted it, and he dug his spurs in its flanks and as fast as the

horse could gallop he went. Then the merchant went down to the marketplace and he saw me standing in the crowd and he came to me and said, Why did you make a threatening gesture to my servant when you saw him this morning? That was not a threatening gesture, I said, it was only a start of surprise. I was astonished to see him in Bagdad, for I had an appointment with him tonight in Samarra.

1. Identifica las ideas centrales del texto, expresándolas a cada una en una frase que debe ser numerada.
2. ¿Qué le sucedió al sirviente en Samarra?
3. ¿Cuál es el tema del texto?

Indicadores del texto en lengua materna: "La mano de la princesa"
Instrumento de evaluación

De la pregunta 1

Ideas principales:

1. Una princesa era disputada por varios pretendientes.
2. Todos desplegaron distintos recursos visuales
3. Ninguno logró conmovérle.
4. El último pretendiente le dio unos anteojos.
5. La princesa le dio su mano.

De la pregunta 2

Respuesta: La princesa elige los anteojos porque no veía bien y solo uno pudo darse cuenta de eso.

De la pregunta 3

Respuesta: La princesa era corta de vista.

Indicadores del texto en segunda lengua: “The Appointment in Samarra”

De la pregunta 1

Ideas principales:

1. Un sirviente de un mercader se topó con la muerte en el mercado de Bagdad.
2. Ella le hizo un gesto amenazante.
3. Él le pidió a su amo un caballo para huir a Samarra.
4. El comerciante se encuentra (busca) a la muerte en el mercado y
5. le pregunta acerca del gesto que hizo a su sirviente.
6. La muerte aclaró que era su sorpresa de encontrarlo porque
7. tenía una cita con él, luego, en Samarra.

De la pregunta 2

Respuestas posibles: El sirviente se encontró con la muerte. El sirviente murió.

De la pregunta 3

Respuestas posibles: La importancia de saber interpretar señales (mensajes verbales y no verbales). Lo inescapable del destino. El triunfo asegurado de la muerte.

Se tabularon los resultados en tablas de doble entrada y se representaron en gráficos de columnas agrupadas y apiladas. Se obtuvieron la proporción de respuestas correctas y las medidas de posición estadística: media, mediana y cuartiles. También se aplicó la prueba estadística inferencial de Chi².

Resultados

Competencia lingüística en la lengua materna

Luego de la lectura del texto “La mano de la princesa” se propuso a los alumnos 3 preguntas. La primera implicaba la comprensión lectora literal a través de la extracción de IP, la segunda y la tercera eran inferenciales del subtexto. El cuadro 2 muestra las frecuencias absolutas, los promedios y la proporción de respuestas correctas dadas por los alumnos. Los resultados han sido satisfactorios para la totalidad de la población investigada. Los 16 alumnos mostraron un buen desempeño en las 3 preguntas, con mayor proporción en la primera, ya que siendo 16 alumnos y el máximo de ideas que se pueden extraer son 5, resultan 80 las posibles. En esta población, se extrajeron correctamente 70, de modo que la proporción es de 0,88.

Cuadro 2. Distribución de las respuestas obtenidas a las preguntas del texto “La mano de la princesa” según el año al que asisten los 16 alumnos. San Nicolás, 2013

Año de la carrera	Pregunta 1. Ideas principales frecuencia absoluta (y proporción)						Pregunta 2 (promedio)	Pregunta 3 (promedio)
	Idea 1	Idea 2	Idea 3	Idea 4	Idea 5	Total		
3° (N=7)	7 (1)	7 (1)	7 (1)	5 (0,71)	6 (0,86)	32 (0,91)	6 (0,86)	6 (0,86)
1° (N=9)	9 (1)	7 (0,78)	6 (0,67)	8 (0,89)	8 (0,89)	38 (0,84)	7 (0,78)	7 (0,78)
Total (N=16)	16 (1)	14 (0,88)	13 (0,81)	13 (0,81)	14 (0,88)	70 (0,88)	13 (0,81)	13 (0,81)

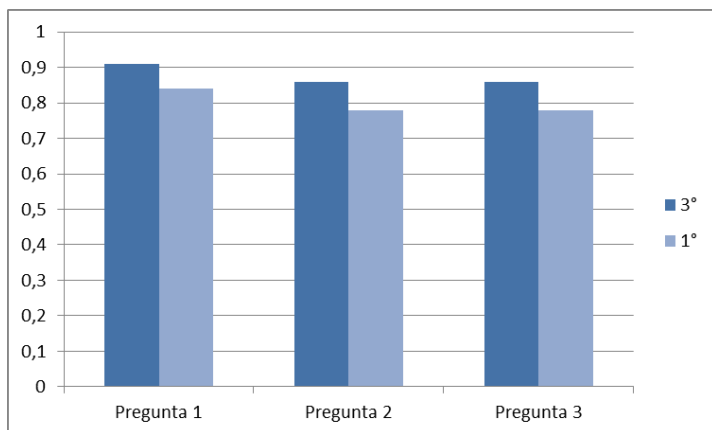
N= número de alumnos

De igual modo se procede para comparar las respuestas de los dos cursos en esa pregunta (1), ya que no poseen el mismo número de alumnos: se obtiene la proporción de respuestas correctas, o sea, el total de las registradas sobre el total de las posibles.

En 3° año, las estimadas son 35 y las registradas satisfactoriamente 32, de allí que la proporción resultara de 0,91. En 1°, los 9 alumnos pueden dar un total de 45 respuestas, de las cuales 38 han sido correctas. La proporción de ideas correctas resultó de 0,84. Entonces, es posible observar, tal como se ilustra en el gráfico 1, que el 3° año tiene mejores resultados que el 1°.

En el caso de las preguntas 2 y 3, las respuestas son las mismas dentro de cada curso, pero el promedio (n° de respuestas/n° de alumnos) de respuestas correctas que se obtiene es superior en 3° año.

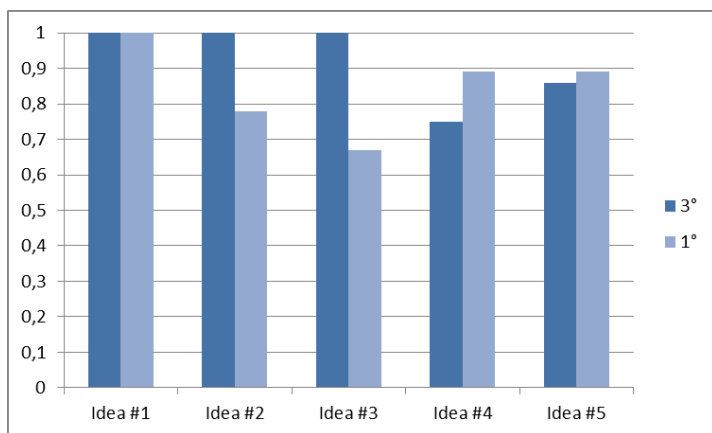
Gráfico 1. Distribución de la proporción de respuestas correctas obtenidas a las preguntas del texto "La mano de la princesa" según el año al que asisten los 16 alumnos. San Nicolás, 2013



En relación con la extracción de IP que se solicita en la pregunta 1, todas las ideas superan una proporción de 0,80 respuestas correctas. Las que presentaron alguna leve dificultad fueron la 3 y 4. La que estuvo presente en todos los alumnos fue la 1 (cuadro 2, gráfico 2).

En relación con el año al que asisten, ninguno de los 9 alumnos de 3° año omitió las ideas 1, 2, 3, en tanto que sí lo hicieron con la 4 y 5 (cuadro 2, gráfico 2). En 1° año, las omisiones son más frecuentes en las preguntas 2 y 3 (cuadro 2, gráfico 2).

Gráfico 2. Distribución de la proporción de respuestas correctas obtenidas en la pregunta 1 (ideas principales) del texto “La mano de la princesa” según el año al que asisten los 16 alumnos. San Nicolás, 2013



Como síntesis de la competencia lingüística en lengua materna, se muestran a continuación las dos modalidades de presentación de la variable según las respuestas obtenidas en los resultados expuestos anteriormente de las tres preguntas presentadas a los 16 alumnos. Recordemos que la competencia lingüística se considera satisfactoria

cuando el número de ideas principales extraídas correctamente es mayor que la mitad de las esperadas y las respuestas a las consignas 2 y 3 son las adecuadas.

Cuadro 3. Distribución de los 16 alumnos según la competencia lingüística y el año al que asisten. Porcentaje y proporción. San Nicolás, 2013

Año	Satisfactoria	No Satisfactoria	Total
3°	6 (0,86)	1 (0,14)	7 (1)
1°	6 (0,67)	3 (0,33)	9 (1)
Total	12 (75%)	4 (25%)	16 (100%)

Las $\frac{3}{4}$ partes de la población investigada posee una competencia lingüística satisfactoria (75%). La proporción indica que esta es mejor en los alumnos de 3° año (0,86; cuadro 3). Se aplicó la prueba estadística de Chi2 y no se demostró que la competencia lingüística de los alumnos tenga relación estadísticamente significativa respecto del año al que asisten.

La comprensión lectora en la segunda lengua

Luego de la lectura del texto “The Appointment in Samarra” (“Cita en Samarra”), se propuso a los alumnos 3 preguntas. La primera implicaba la comprensión lectora literal a través de la extracción de IP, la segunda la inferencia del subtexto y la tercera, también inferencial, requería cuál podría ser el tema del texto.

Cuadro 4. Distribución de las respuestas obtenidas a las preguntas del texto "Cita en Samarra" según el año al que asisten los 16 alumnos. San Nicolás, 2013

Año	Pregunta 1. Ideas principales frecuencia absoluta (y proporción)								Pregunta 2 (promedio)	Pregunta 3 (promedio)
	Idea 1	Idea 2	Idea 3	Idea 4	Idea 5	Idea 6	Idea 7	Total		
3° (N=7)	6 (0,86)	5 (0,71)	7 (1)	5 (0,71)	6 (0,86)	5 (0,71)	6 (0,86)	40 (0,82)	6 (0,86)	4 (0,57)
1° (N=9)	9 (1)	7 (0,78)	8 (0,89)	6 (0,66)	8 (0,89)	5 (0,55)	4 (0,44)	47 (0,75)	8 (0,89)	6 (0,66)
Total (N=16)	15 (0,94)	12 (0,75)	15 (0,94)	11 (0,69)	14 (0,88)	10 (0,62)	10 (0,62)	87 (0,78)	14 (0,88)	10 (0,63)

El cuadro 4 muestra las frecuencias absolutas, los promedios y la proporción de respuestas correctas dadas por los alumnos. Los resultados han sido satisfactorios para la totalidad de la población investigada.

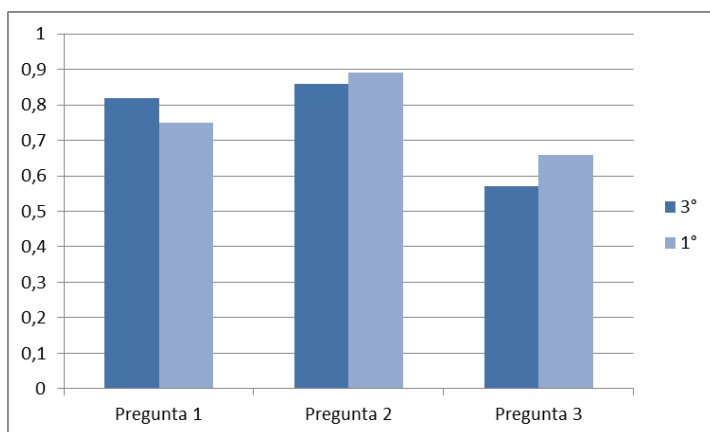
Los 16 alumnos mostraron un buen desempeño en la pregunta 1 que indaga la captación de IP: siendo 16 alumnos y el máximo de ideas que se pueden extraer 7, resultan 112 las posibilidades de ideas correctas. En esta población, se extrajeron correctamente 87, de modo que la proporción es de 0,78. En relación con la pregunta 2, el promedio de respuestas correctas fue de 0,88 (14+/16 alumnos). En la pregunta 3, este alcanza solo el 0,66.

La proporción de respuestas que han dado correctamente a la pregunta 1 permite comparar las respuestas de los dos cursos. En 3° año, las estimadas son 49 y las registradas satisfactoriamente 40, de allí que la proporción resultara de 0,82. En 1° año, los 9 alumnos pueden dar un total de 63 respuestas, de las cuales 47 han sido correctas. La proporción de ideas correctas resultó de 0,75. Entonces,

es posible observar, tal como ilustra el gráfico 4, que el 3° año tiene mejores resultados en la comprensión de la lectura literal que el 1°.

En el caso de las preguntas 2 y 3, los promedios favorecen levemente a los alumnos de 1° (cuadro 4, gráfico 3).

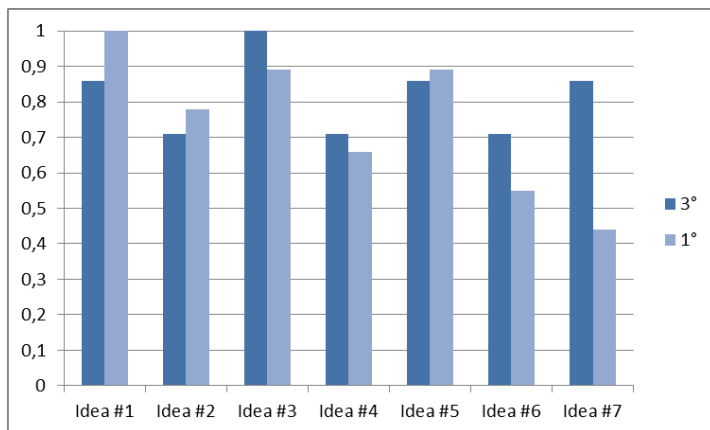
Gráfico 3. Distribución de la proporción de respuestas correctas obtenidas a las preguntas del texto “Cita en Samarra” según el año al que asisten los 16 alumnos. San Nicolás, 2013



En relación con la extracción de IP que se solicita en la pregunta 1, las que presentaron alguna dificultad fueron la 6, 7 y 4. Las que mejores respuestas obtuvieron fueron la 1 y la 3 (cuadro 4 y gráfico 4).

En relación con el año al que asisten, las proporciones no muestran una regularidad en las respuestas. Las mismas son similares para ambos cursos en las ideas 2, 4 y 5. Los alumnos de 3° año superan a los de 1° en la 1, y estos últimos a los primeros en las ideas 3, 6 y 7 (cuadro 4 y gráfico 4).

Gráfico 4. Distribución de la proporción de respuestas correctas obtenidas en la pregunta 1 (ideas principales) del texto “Cita en Samarra” según el año al que asisten los 16 alumnos. San Nicolás, 2013



Como síntesis de la comprensión lectora en una segunda lengua, se muestran a continuación las dos modalidades de presentación de la variable según las respuestas obtenidas en los resultados expuestos anteriormente de las tres preguntas presentadas a los 16 alumnos. Recordemos que la comprensión lectora se considera satisfactoria cuando el número de ideas principales extraídas correctamente es mayor que la mitad de las esperadas y las respuestas a las consignas 2 y 3 son las adecuadas.

Cuadro 5. Distribución de los 16 alumnos según la comprensión lectora y el año al que asisten. Porcentaje y proporción. San Nicolás, 2013

Año	Satisfactoria	No Satisfactoria	Total
3°	4 (0,57)	3 (0,43)	7 (1)
1°	5 (0,56)	4 (0,44)	9 (1)
Total	9 (56%)	7 (44%)	16 (100%)

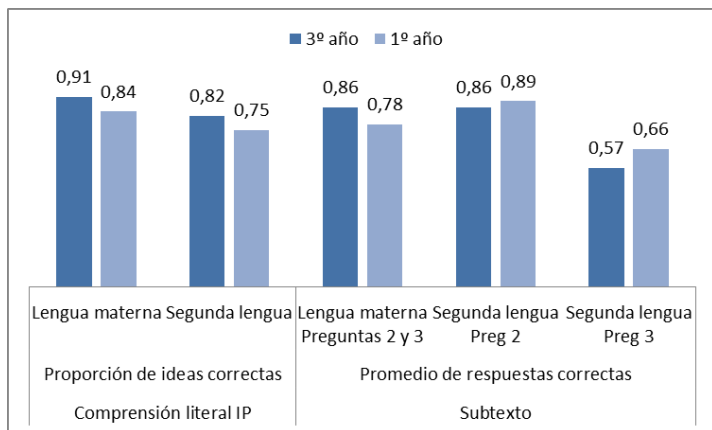
Apenas el 56 % de los alumnos presenta una comprensión lectora satisfactoria en segunda lengua. Este comportamiento es similar en ambos cursos (cuadro 5).

Comparación

Las modalidades de presentación de las variables permiten dos tipos de comparación: la de los resultados generales, como se ha venido haciendo hasta ahora, y la de los resultados individuales para ver el comportamiento en cada alumno.

En relación a los resultados grupales mostrados en las preguntas presentadas en ambos tipos de textos, el gráfico 5 resume la proporción de respuestas correctas obtenidas en la extracción de ideas principales y los promedios de respuestas correctas a las preguntas 2 y 3, ambas inferenciales.

Gráfico 5. Distribución de las proporciones de ideas principales extraídas correctamente (comprensión literal) y de los promedios de respuestas correctas a las preguntas inferenciales 2 y 3 en ambos tipos de lengua y en ambos cursos. San Nicolás, 2013



El desempeño ha sido bastante similar en ambos cursos para la comprensión literal, con resultados levemente superiores para 3º año, al igual que en los promedios obtenidos en las preguntas inferenciales en lengua materna, cuyos resultados fueron idénticos. En el texto en segunda lengua, los promedios de ambas preguntas favorecen levemente a los alumnos de 1º año (gráfico 5).

El comportamiento de la población investigada muestra que los alumnos poseen una competencia lingüística más satisfactoria en su lengua materna que una comprensión lectora en segunda lengua (gráfico 6) aunque esto no se pudo demostrar estadísticamente.

La comparación de la competencia lingüística y la comprensión lectora en los alumnos de 1º año demostró que la primera es levemente más satisfactoria que la segunda (gráfico 7) aunque esto no se pudo demostrar estadísticamente.

La comparación de la competencia lingüística y la comprensión lectora en los alumnos de 3° año demostró que la primera es mucho más satisfactoria que la segunda (gráfico 8) aunque esto tampoco se pudo demostrar estadísticamente.

Gráfico 6. Distribución de las modalidades de presentación de la competencia lingüística en lengua materna y la comprensión lectora en segunda lengua en los 16 alumnos. San Nicolás, 2013

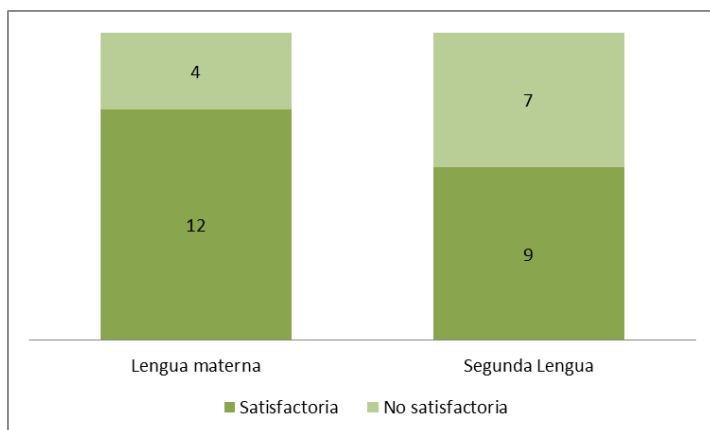


Gráfico 7. Distribución de las modalidades de presentación de la competencia lingüística en lengua materna y la comprensión lectora en segunda lengua en los 9 alumnos de primer año. San Nicolás, 2013

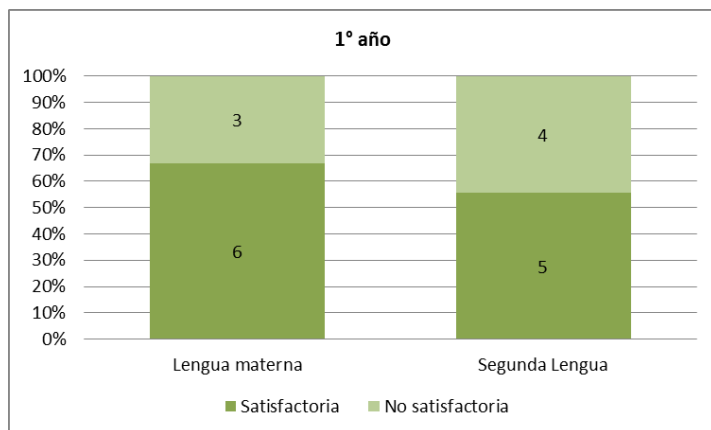
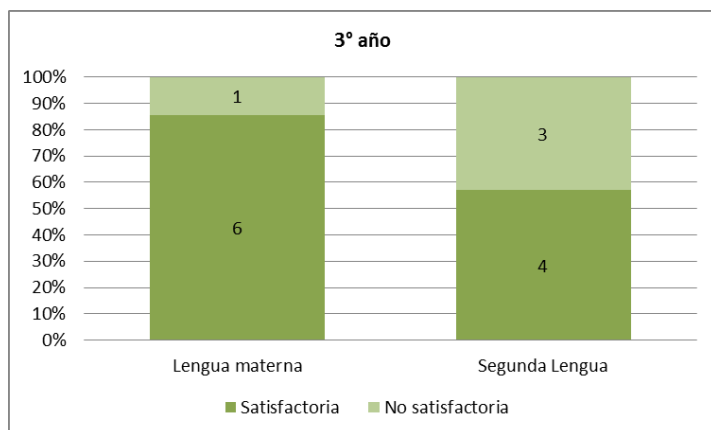


Gráfico 8. Distribución de las modalidades de presentación de la competencia lingüística en lengua materna y la comprensión lectora en segunda lengua en los 7 alumnos de tercer año. San Nicolás, 2013



En relación con el comportamiento individual de los alumnos y según las modalidades de competencia lingüística y comprensión lectora presentadas por ellos, en el cuadro 6 tenemos que el 69% de la población investigada presenta correspondencia entre ambas: en un 50% de los casos satisfactoria y en un 19% no satisfactoria. La $\frac{1}{4}$ parte de la población presenta una comprensión satisfactoria en lengua materna pero insatisfactoria en segunda lengua. Solo un alumno, que representa el 6% de la población, presentó una competencia lingüística insatisfactoria y una comprensión lectora en segunda lengua satisfactoria.

Cuadro 6. Distribución de los 16 alumnos según las modalidades de competencia lingüística y comprensión lectora individual. San Nicolás, 2013

		Competencia lingüística en lengua materna	
		Satisfactoria	No satisfactoria
Comprensión lectora segunda lengua	Satisfactoria	8 (50%)	1 (6%)
	No satisfactoria	4 (25%)	3 (19%)

Estadísticamente, la competencia lingüística en lengua materna de cada uno de los alumnos no está relacionada con su comprensión lectora en segunda lengua.

Discusión y conclusiones

Para comenzar con la discusión, es conveniente retomar los términos tema, idea principal e inferencia para evitar la confusión que se genera en torno a ellos en cuanto a comprensión lectora se refiere. El concepto clásico de macroestructura de un texto de Van Dijk y Kintsch (1983)

brinda una idea global del significado del texto a un nivel superior que el de las proposiciones por separado. Estos autores consideran que la representación de la comprensión de un texto es una estructura jerárquica en la cual el nivel superior se podría considerar una proposición que daría cuenta del tema del texto y cuyo nivel inferior estaría formado por proposiciones relativas a los detalles, o sea la microestructura del texto. En el nivel intermedio, cabría el de las macroproposiciones.

En esta investigación, se tuvieron en cuenta las ideas principales y la elaboración de inferencias: concepto referido a las representaciones mentales que el lector construye o añade al comprender el texto, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje que propusieron Kintsh y Van Dijk (1978). Estos autores plantean que hacer una idea principal es formar un nuevo concepto, a través de las macrorreglas; y que el tema de la representación mental de un texto, que es lo que se propone a los alumnos en esta investigación, es exteriorizar mediante la escritura lo representado mentalmente. Siendo de este modo una tarea que exige no solamente una representación interna del mensaje comprendido, sino que además deben decidir cuáles de los elementos son importantes y relevantes (Kintsh y Van Dijk, 1978).

En la comprensión literal de ideas, tanto en la competencia lingüística como en la comprensión lectora, todos los alumnos mostraron un buen desempeño en la extracción de las mismas (cuadros 2 y 4).

Respecto de las inferencias del subtexto, a medida que avanza la lectura muchas relaciones implícitas deben ser inferidas, de modo que la construcción de una representación coherente requiere procesos inferenciales. Si este complejo trabajo es realizado con éxito, la representación

mental resultante permitirá recordar el texto, responder a preguntas sobre el mismo, contarlo a otros y, en general, realizar cualquier tarea que requiera acceso a información almacenada en la memoria acerca del texto. De este modo, la construcción de la coherencia textual es el resultado de procesos inferenciales llevados a cabo durante la lectura. El lector genera inferencias para identificar relaciones implícitas en el texto y activar información sobre hechos, eventos y temas no mencionados en el texto (Cuetos, 2012). La idea principal que quizás permita al lector alcanzar la inferencia en el texto de lengua materna es la 2, que alude a que los recursos desplegados para conquistar a la princesa eran visuales. Esta es la idea que más omitieron los alumnos de 1º año, al igual que la 3 (cuadro 2, gráfico 2). Pero son las preguntas 2 y 3, las que indagan específicamente el subtexto, ambas con similar sentido interno. Las respuestas obtenidas son similares dentro de cada curso, pero la proporción de las correctas favorecen levemente a los alumnos de 3º año (cuadro 2, gráfico 1).

En la macroestructura textual se representa el sentido de un texto. Como resultado, todo texto es una unidad de comunicación. Por esta razón, se requiere un núcleo, un concepto cercano al de tema o asunto del texto, el cual se analiza en el discurso. Si por el contrario, el lector no logra reconstruirlo como una unidad y solo es un agregado de trozos individuales de información que carece de macroestructura, el conjunto cobra la forma de una serie de enunciados inconexos. El tema puede no estar nombrado explícitamente en el texto: si el lector logra extraer el tema es porque ha podido ir constituyendo la macroestructura correcta como prueba de coherencia textual (Van Dijk y Kintsh, 1983).

Los temas considerados del texto “Cita en Samarra” fueron: la importancia de saber interpretar señales, lo inescapable del destino y el triunfo asegurado de la muerte. En esta investigación, la capacidad de síntesis del alumno es evaluada por la presencia del tema del texto en la pregunta 3, que estuvo presente en con un promedio de 0,63 (cuadro 4).

Esta dificultad en la capacidad de síntesis en 1º año (0,66) probablemente se deba, en la segunda lengua, a la falta de madurez y autonomía que se espera de los lectores de un nivel terciario y que no son logros naturales, sino comportamientos sociales que requieren, para su formación, del apoyo de los docentes de cada espacio curricular que acompañan el camino hacia el rol de lector activo. En el caso de 3º año (0,57), dos de los alumnos que no respondieron satisfactoriamente, FB y PC, son los que no continuaron el cursado. Sin la inclusión de estos alumnos, el promedio de respuestas correctas aumentaría considerablemente.

En las primeras etapas del proceso de la lectura, el análisis del texto a través de la síntesis tiene un carácter desplegado. Solo a medida que se va automatizando la lectura este proceso se acelera, se abrevia y el hábito de lectura comienza a convertirse en la capacidad de separar rápidamente lo esencial, sin acompañar este proceso de la comparación externa entre elementos distantes (Luria, 1979).

El análisis de cuáles son los elementos que tienen significado semántico central para la comprensión del sentido del texto es objeto de estudio de una rama de la lingüística (la semántica del texto). La comprensión del texto depende de las peculiaridades formales de su estructura ya que cuanto más compleja es la estructura formal de la frase incluida en el texto, más difícil será su comprensión.

La dificultad de comprensión depende también del contenido del texto. Las unidades semánticas del texto son muy diferentes. Hay indicadores que permiten responder a la pregunta acerca de cuáles son las unidades del texto que resultan esenciales para su comprensión verdadera. Junto a los elementos centrales en el texto, existen elementos de orden secundario, accesorios. Si se suprimen los elementos accesorios, el sentido general puede mantenerse. Cuando la probabilidad de aparición del trozo semántico importante de la frase permanece baja y son posibles una serie de alternativas, la simple conjetura es insuficiente para la comprensión y exige un análisis activo especial (Luria, 1979).

Tomando en cuenta los conceptos de Luria (1979) —referidos a las expresiones verbales, orales o escritas que más allá del significado exterior poseen un sentido interno al que llamó subtexto o sentido interno—, para poder acceder a la comprensión del texto es fundamental tratar de abstraerse del conjunto inmediato de significados (lo literal) que despliega el sistema externo, ahondando en lo alegórico para poder dar cuenta de los significados del subtexto. En esta investigación, se demostró que los alumnos de los dos cursos investigados tuvieron un mejor desempeño en lengua materna (cuadro 2 y gráfico 1) que en segunda lengua (cuadro 4 y gráfico 3).

La existencia de representaciones mentales organizadas y almacenadas en la memoria que orientan al lector y lo ayudan a completar lagunas informativas son los llamados procesos inferenciales. La habilidad para generar inferencias está asociada con el nivel de madurez alcanzado en la lectura (Luria, 1979).

Como síntesis, la competencia lingüística en lengua materna es satisfactoria en el 75% de la población investigada y, si bien la proporción indica que esta es mejor en los

alumnos de 3° año (cuadro 3), la prueba estadística de Chi2 demostró que no hay relación estadística entre la competencia lingüística y el año al que asisten los alumnos. En cuanto a la comprensión lectora en una segunda lengua, es satisfactoria en un 56% de alumnos con un comportamiento similar en ambos cursos (cuadro 4).

La comparación grupal demostró que los alumnos evaluados poseen una competencia lingüística más satisfactoria en su lengua materna que una comprensión lectora en segunda lengua (gráfico 6), pero esta diferencia no es significativa estadísticamente. Tampoco se demostró estadísticamente ninguna diferencia significativa en el desempeño por curso (gráficos 7 y 8).

En relación con el comportamiento individual de los alumnos y según con las modalidades de competencia lingüística y comprensión lectora, el 69% de la población investigada presenta correspondencia entre ambas: en un 50% de los casos satisfactoria y en un 19% no satisfactoria. La $\frac{1}{4}$ parte de la población presenta una comprensión satisfactoria en lengua materna, pero no satisfactoria en segunda lengua. Solo un alumno, que representa el 6% de la población, presentó una competencia lingüística no satisfactoria y una comprensión lectora en segunda lengua satisfactoria. Estadísticamente los resultados obtenidos no son significativos.

A la luz de los resultados de esta investigación, podría afirmarse desde una perspectiva pedagógica, que el análisis textual conforma uno de los pasos previos fundamentales al proceso mismo de la traducción. Para traducir, antes se debe *comprender*, y ello solo es posible si, junto con otros factores, se realiza una exégesis del texto de origen que constituye el punto de partida de un proceso complejo (Escudero Domínguez, 2010).

¿Cuál sería la necesidad de conocer la competencia lingüística en lengua materna y la comprensión lectora en segunda lengua en futuros traductores que llevó a producir esta investigación? Es la de conocer la capacidad de poder conceptualizar, paso previo a la traducción. El concepto, central en la producción del conocimiento, manifiesta las propiedades y nexos internos (subtextos) esenciales y determinantes en la captación intelectual de los objetos. A partir de poder extraer los conceptos esenciales de un texto, se está en condiciones de conocer el mundo, interpretarlo y apropiarse de ese conocimiento (Díaz, 1995).

En primer año, el futuro traductor inicia la etapa del proceso de traducción con una lectura atenta del texto. El objetivo es extraer todo el contenido y el valor expresivo del texto para luego reformularlos en la lengua de llegada.

En tercer año, la lectura se complejiza y en cada una de las dos fases principales, comprensión y re-expresión, el futuro traductor debe contar con una competencia lingüística óptima en sus idiomas de trabajo y, de forma no menos importante, con un amplísimo acervo de conocimientos, especialmente en lo referente a las culturas que nutren el texto de partida y la del público receptor de la traducción. Además, si el traductor no está versado en el tema específico del texto que debe traducir, se verá obligado a documentarse sobre el tema antes de emprender la traducción, recurriendo a enciclopedias y obras de consulta especializadas en las dos lenguas o a textos y formatos paralelos. El futuro traductor debe esforzarse por ser el mejor lector del texto, puesto que tiene la enorme responsabilidad de acercar a un autor a su público, los cuales, sin su mediación, permanecerán en un estado de mutua inaccesibilidad. Es, por lo tanto, una pieza clave en la transferencia y comprensión de informaciones, opiniones e ideas entre personas, lenguas y culturas (López Guix y Minett Wilkinson, 1997).

El análisis de los resultados de la investigación permite deducir si el lector es capaz de desarrollar activa y estratégicamente operaciones para inferir significados a partir de un texto base. Esta información es, de hecho, la que puede resultar más útil para orientar la intervención psicopedagógica sobre la comprensión, realizando una revisión detallada acerca de las principales alternativas de evaluación y cómo contribuir al análisis de los diferentes aspectos de la capacidad inferencial y estratégica del lector.

La competencia lingüística en la lengua materna y la comprensión lectora en una segunda lengua se evaluaron tanto a nivel grupal como individual. Los resultados obtenidos muestran que:

Las tres cuartas partes de la población investigada poseen una competencia lingüística satisfactoria (75%). La proporción indica que esta es mejor en los alumnos de 3º año (0,86), pero estadísticamente no se demostró relación entre la competencia lingüística y el año al que asisten los alumnos. Los alumnos mostraron un buen desempeño en las 3 preguntas del texto presentado en lengua materna. Apenas el 56% los alumnos presenta una comprensión lectora satisfactoria en segunda lengua. Este comportamiento es similar en ambos cursos. En relación con la comprensión literal (IP), esta es levemente superior en 3º año pero los promedios de las inferencias favorecieron a los de primer año.

La comparación de la competencia lingüística y la comprensión lectora en los 16 alumnos evaluados demostró que es más satisfactoria la competencia lingüística en su lengua materna que la comprensión lectora en segunda lengua aunque estadísticamente no se encontró diferencias entre ambas. Tampoco se demostró estadísticamente ninguna diferencia significativa en el desempeño por curso. Estos resultados implican dos cuestiones: que los alumnos ingresantes poseen una competencia lingüística satisfactoria, pero que su com-

comprensión lectora no lo es en la misma proporción; y que los alumnos de tercer año, que demuestran casi en su totalidad un desempeño satisfactorio en lengua materna, quizás han desarrollado el procedimiento para trabajar con textos en esa lengua pero que no han aplicado esos conocimientos en la segunda lengua, dado que la brecha se magnifica. De modo que el trabajo sobre ellos debe continuar hasta alcanzar la destreza que se requiere para apropiarse de sus contenidos.

En relación con el comportamiento individual de los alumnos y según con las modalidades de competencia lingüística y comprensión lectora analizadas, tenemos que el 69% de la población investigada presenta correspondencia entre ambas: en un 50% de los casos satisfactoria y en un 19% no satisfactoria. El 25% de la población presenta una comprensión satisfactoria en lengua materna pero insatisfactoria en segunda lengua y solo un alumno, que representa el 6% de la población, presentó una competencia lingüística insatisfactoria y una comprensión lectora en segunda lengua satisfactoria. Estadísticamente, la competencia lingüística en lengua materna de cada uno de los alumnos no está relacionada con su comprensión lectora en segunda lengua.

Referencias bibliográficas

- Amberg, L. (1987). *Cómo criar niños bilingües. Los años preescolares*. Clevedon: Multilingual Matters.
- August, D. & Shanahan, T. (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Disponible en: <https://goo.gl/g59W1X>
- Azcoaga, J. E. (2004). *Comprensión lectora*. Rosario: Biblioteca Adina. Disponible en: <https://goo.gl/P68Dnd>

- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F.; Rodríguez, B. y Ruano, E. (2000). *PROLEC: Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA.
- Cummins, J. (1983). "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües". *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, N° 21, 37-61, Universidad de Alberta.
- Defior Citoler, S.; Fonseca, L.; Gottheil, B.; Aldrey, A.; Jiménez Fernández, G.; Pujals, M.; Rosa, G. & Serrano, F. (2006). *LEE: test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía. Disponible en: <https://goo.gl/xFjH8Z>
- Diebold, A. R. (1964). "Incipient bilingualism". En Hymes, D. et al. (eds.). *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row.
- Dubois, D. L.; Holloway, B. E.; Valentine, J. C. y Cooper, H. (2006). "Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review". *American Journal of Community Psychology*, V. 30, N° 2.
- Ellis, R. (1994). *Estudio de la adquisición de la segunda lengua*. Oxford: Oxford University Press.
- Escudero Domínguez, I. (2010). "Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 1-32.

- Fernández Agüero, M. & Montero Méndez, S. (2005). "La lectura en segundas lenguas: análisis de la efectividad de la contextualización previa y sus implicaciones metodológicas". *Porta Linguarum*, N° 3, enero. Disponible en: <https://goo.gl/jD2Q8U>
- López Guix, J. y Minett Wilkinson, J. (1997). *Manual de traducción inglés-castellano*. Barcelona: Gedisa.
- Gottheil, B. (2011). *Programa LEE comprensivamente. Guía teórica*. Buenos Aires: Paidós.
- Grosjean, F. (1989). "The bilingual as a person". En Titone, R. (ed.). *On the Bilingual Person*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- John-Steiner, V. (1997). "The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism". *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). "Toward a Model of Text Comprehension and Production". *Psychological Review*, V. 85, N° 5, 363-394.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lanauze, M. & Snow, C. E. (1989). "The relation between first- and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs". *Linguistics and Education*, N° 1, 323-340.
- Laco, L. (2009). *La lectura y la escritura en la formación académica*. Buenos Aires: EduTecne.
- Luria, A. R. (1979). "La comprensión del sentido de la comunicación compleja". En *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río editor.
- Marín, M. (1997). *Conceptos claves. Gramática, lingüística, literatura*. Buenos Aires: Aique.
- Massó Cerdá, R. (1986). *La enseñanza del bilingüe*. Madrid.

- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall International.
- Nida, E. A. & Taber, Ch. (1974). *La traducción, teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Pearson, B. Z. (2007). "Social Factors in Childhood Bilingualism in the United States". *Applied Psycholinguistics*, V. 28, N° 3, 399-410.
- Pipkin Embón, M. (1999). *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?* Rosario: Homo Sapiens.
- Rodríguez Estévez, I. (2013). *La comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera para estudiantes de primer año de la carrera de medicina*. Tesis de doctorado, Universidad de Ciencias Médicas. Cuba: BVS. Disponible en: <https://goo.gl/F5ip6M>
- Salas Navarro, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre de nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación. Disponible en: <https://goo.gl/WEL2DC>
- Sanhueza Campos, C. (2009). *Uso de estrategias de comprensión de lectura por aprendientes en inglés como segunda lengua y su relación con la ejecución de tareas de aprendizaje de distinta complejidad cognitiva*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Inglesa, Universidad de Chile. Disponible en: <https://goo.gl/fivh1R>
- Schlemenson, S. (2007). "Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos". En Schlemenson, S. (compilador). *Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas*. Buenos Aires: Paidós.

- Simón, E. (2004). *Comprender e interpretar: un desafío permanente: una propuesta superadora*. Rosario: Homo Sapiens.
- Singhal, M. (2001). "Dominio y estrategias de lectura. La metacognición y los lectores de la segunda lengua". *The Reading Matrix*, N° 1.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Estrategias en la comprensión del discurso*. New York: Academic Press.
- Van Dijk, T. (2005). *Las estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

La lectura inferencial en jóvenes con trayectorias escolares discontinuas

MARIANA BELÉN PREVOSTI

Introducción

La lectura es una tarea compleja en la que intervienen diversos procesos que se despliegan de manera simultánea; una tarea indispensable para lograr un buen desarrollo académico, laboral y de todas aquellas actividades cotidianas donde se vea implicada.

En el trabajo académico con jóvenes, se han observado dificultades con la lectura, principalmente frente a la indagación de lo comprendido, que revelan problemas a nivel del procesamiento semántico en el que, según Cueto Vega (1990), debe existir una relación entre los datos del texto y los conocimientos del sujeto para encontrar el significado captando la información que proporciona, tanto de manera explícita como implícita.

En lo concerniente a la manera explícita, se capta solo la información que se presenta clara y directamente (Ugarriza Chávez, 2006) y, en lo relativo a la manera implícita, se consideran ideas no expresadas directamente, proceso para el que resulta necesario realizar deducciones y conclusiones (Jouini, 2005; Gil, 2010).

Ante esto, la presente investigación se enfocó en evaluar si los jóvenes que transitan trayectorias escolares discontinuas logran extraer la información que el texto presenta implícitamente, investigando lo que se denomina lectura inferencial, en la que el lector debe acudir a representaciones mentales que construye a partir de sus propios conocimientos y los indicadores del mensaje escrito para poder comprender el texto (Duque, 2010). Esto se realizó a través de la lectura de diversos textos: metáforas, fábulas y cuentos, en los que prevalece la información implícita, con la posterior resolución de actividades que buscaran identificar el logro o no de la lectura inferencial.

El concepto de trayectoria escolar se refiere al recorrido de los alumnos por el sistema educativo, en el que se respeta la gradualidad que el mismo propone. Cuando dicho recorrido no se desarrolla de la manera esperada, se indica que los jóvenes siguen trayectorias escolares discontinuas; estas se observan en los alumnos pertenecientes al espacio de fortalecimiento.

La trayectoria escolar es el producto de la confluencia entre las biografías personales de los alumnos y las posibilidades y barreras que le presenta una institución como la escuela (Casal & Lofeudo, 2011). La diferencia que posee con la trayectoria educativa es que esta se refiere a los aprendizajes que realizan las personas más allá de los que la escuela propone (Terigi, 2010).

Las trayectorias teóricas son aquellas que establecen las leyes de obligatoriedad, es decir, supuestas cosas que deben acontecer: el ingreso de los alumnos a cierta edad, la permanencia y el avance de un grado por año (Terigi, 2010). Según lo establecido en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.

Las trayectorias discontinuas son desarrolladas por muchos alumnos que no se ajustan al estándar y configuran lo que denomina Terigi (2010) trayectorias no encauzadas; es decir, aquellas trayectorias que por diferentes razones (repitencia, sobreedad, abandono, ausentismo) no siguen el curso esperable. En la presente investigación, se optó por la denominación de jóvenes con trayectorias escolares discontinuas para referirse a los alumnos que exhiben este tipo de trayectorias.

En relación con el tema de la lectura que este trabajo aborda, Cuetos Vega (1990: 15) considera que “es una tarea compleja en la que intervienen muchos procesos, los cuales tienen que funcionar adecuadamente para poder conseguir una buena lectura comprensiva”. Es una actividad compleja ya que intervienen diversos procesos, a través de varios niveles, que abarcan desde el reconocimiento de las palabras hasta la comprensión de las mismas (Pérez Zorrilla, 2005).

Por lo mismo, tal como expone Duque (2010), leer lleva consigo la interacción del sujeto con el texto, en la que el lector logra apoderarse de la idea escondida detrás de los signos escritos, comprendiendo e interpretando el mensaje recibido y, tal como indica Madero Suárez (2013), para formar una interpretación personal.

La conceptualización de los procesos psicológicos en la lectura, tal como lo expone Cuetos Vega (1990: 21), implica que “el sistema de lectura está formado por varios módulos relativamente autónomos, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica”.

El proceso perceptivo es conocido comúnmente como el recorrido con la vista, avance con los ojos por el texto (Cuetos Vega, 1990).

El procesamiento léxico, también según Cuetos, Rodríguez & Ruano (2000: 8), es aquel en el cual “se recupera la ortografía de las palabras y la pronunciación, se reconoce una palabra descifrando el grupo de letras que la representan”. Este procesamiento implica dos rutas. La ruta visual, en la que se compara la forma ortográfica de la palabra con las representaciones almacenadas en la memoria. Ruta que funciona si el sujeto conoce previamente las palabras visualmente y ha formado un vocabulario visual; es decir, la representación de las palabras escritas (Cuetos Vega, 1990). La ruta fonológica, en la que, según Defior Citoler (1996, 2000), interviene el conocimiento fonológico, a través del cual se realiza la conversión de las palabras en sonido mediante la regla de correspondencia grafema-fonema. Resulta necesario para la lectura de palabras desconocidas o pseudopalabras, ya que no se cuenta con una representación de la misma en el léxico mental.

El proceso sintáctico, en el que para poder proporcionar alguna información nueva es necesario que las palabras se agrupen en una estructura superior tal como es la oración (Cuetos, Rodríguez & Ruano, 2000).

Finalmente, el proceso semántico, en el cual —según Cuetos Vega (1990: 16)— hay que “extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos”. Cuando un sujeto ha logrado integrar la información a su memoria, se puede decir que se ha logrado una lectura comprensiva exitosa, si seguimos la definición de Pérez Zorrilla (2005) que entiende la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Y tal como expone Luria (1979), la comprensión del texto no se limita a su significado superficial o a la comunicación de un acontecimiento sino que, junto al significado externo del texto, existe un sentido interno, que este autor designa como subtexto. De acuerdo con esto,

se puede hablar de dos niveles de comprensión textual, el primero es literal (superficial-externo), mientras que el segundo es inferencial (subtexto-interno). La comprensión literal supone que se accede estrictamente a la información contenida en forma explícita en el texto; en tanto que la inferencial es un nivel superior de comprensión lectora, en la que el pensamiento proposicional se apoya en la comprensión literal, pero la desborda; es decir, realiza una elaboración de ideas que no están expresadas abiertamente en el texto (Ugarriza Chávez, 2006), en el que interviene el pensamiento inferencial que es la capacidad para identificar los mensajes implícitos en el discurso (Gil Chaves, 2010).

Se han observado problemas en este nivel en alumnos que componen el espacio de fortalecimiento de la trayectoria escolar; por lo tanto, se planteó el problema de indagar si los jóvenes con trayectoria escolar discontinua de la Escuela de Educación Media N° 2, Coronel José Félix Bogado, que ingresan al ciclo lectivo 2015, logran realizar una lectura inferencial de textos con sentido interno o subtexto.

Se plantean como objetivos específicos para responder al interrogante: observar la lectura inferencial realizada en los distintos tipos de textos con sentido interno o subtexto y establecer la relación entre la lectura inferencial efectuada y el sexo de los alumnos. Será importante, además, relacionar la lectura inferencial con la edad de los alumnos.

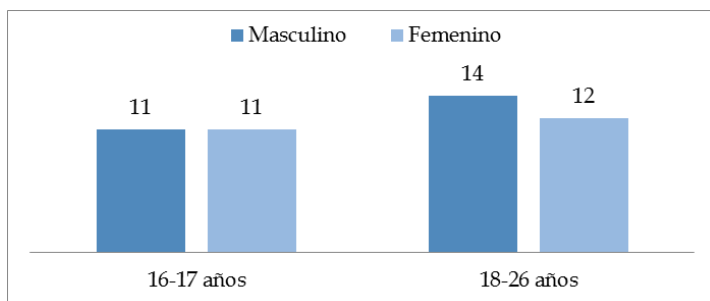
Material y métodos

Universo: una escuela de Educación Media de gestión pública de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos.

Población: alumnos que conforman el espacio de fortalecimiento de la trayectoria educativa.

Muestra: alumnos de las tres divisiones (1º-2º; 1º-3º y 1º-6º), que conforman el espacio de fortalecimiento, que asistieron a clases los días destinados para el desarrollo de las actividades planteadas con el instrumento de recolección de datos.

Gráfico 1. Distribución de los 48 alumnos según el sexo y la edad. San Nicolás, 2015



Los datos (respuestas dadas por el alumnado) se recolectaron a través de un instrumento predeterminado y estructurado (textos y preguntas), diseñado *ad hoc*. La secuencia de la recolección de datos es de tipo transversal.

El primer tipo de texto seleccionado fueron tres metáforas: “Manos de hierro”, “Manos de oro” y “Cabello de oro”, en las que debían unir cada una con lo que la misma refiere, dispuestas en dos columnas enfrentadas de manera desordenada.

El segundo tipo de texto utilizado fueron dos fábulas: la primera, “El caminante y el cuervo”, y la segunda, “Los dos ciegos”, ambas extraídas del libro *Fábulas populares* (Esopo, La Fontaine, Fedro & Samaniego, 2000). En la primera, se les proporcionó a los alumnos cuatro posibles

respuestas, dos de índole literal y dos inferenciales, de las que debían seleccionar solo una. Y en la segunda, se dejó que los sujetos libremente respondieran.

El tercer tipo de textos son dos cuentos: el primero, “Los esquimales”, se extrajo de la prueba N° 5 del test de Evaluación de los Procesos Lectores Prolec-Se, de Ramos y Cueto (1999). El mismo cuenta con diez preguntas, cinco de índole literal y cinco de tipo inferencial. Estas últimas fueron tenidas en cuenta para la evaluación. El segundo es el cuento “La mano de la princesa”, incluido por Paenza (2005) en su libro *Matemática... ¿estás ahí?* (adaptado por Adriana Delgrosso), del cual debieron extraer una inferencia general.

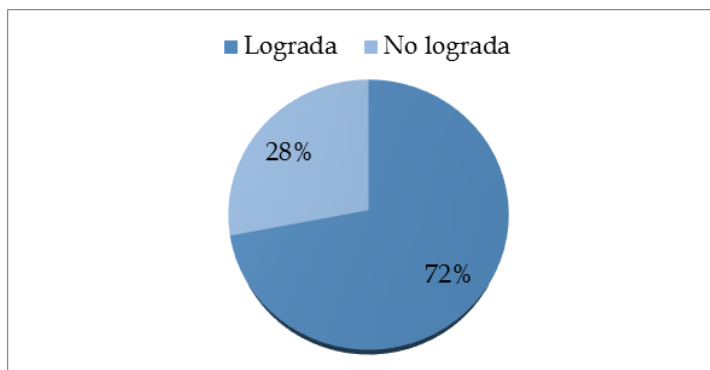
Las respuestas obtenidas fueron volcadas en una planilla de datos. Posteriormente, se exhibieron en tablas de doble entrada con los subtotales y el total de las respuestas a los distintos textos, para ser evaluadas mediante un análisis cuantitativo de los datos, sistemático y estadístico, utilizando gráficos tanto circulares como de barras.

Resultados

Metáforas

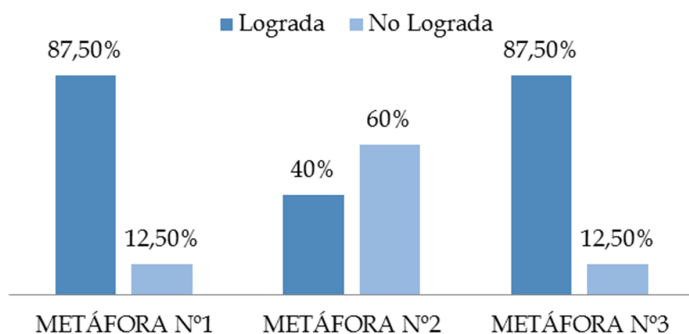
El 72% del total de alumnos ha podido lograr la inferencia en las metáforas por sobre un 28% que no lo ha logrado (gráfico 2).

Gráfico 2. Distribución del total de respuestas dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia realizada en las metáforas. San Nicolás, 2015



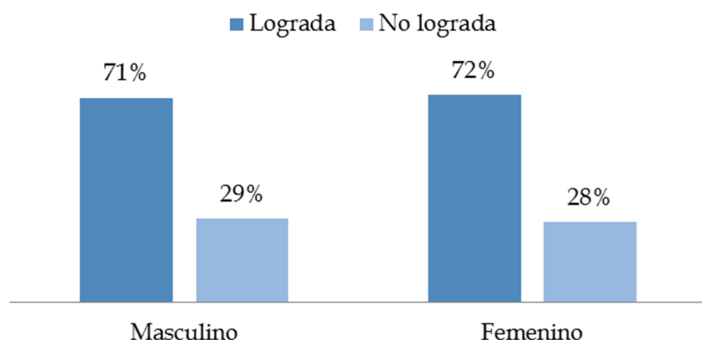
Los resultados logrados en la metáfora 1 (manos de hierro) y en la metáfora 3 (cabello de oro) coinciden, ya que el 87,5% ha logrado realizar la inferencia, mostrando un mejor desempeño que en la metáfora n° 2 (manos de hierro) en la que, por el contrario, el 40% pudo lograr la inferencia y el 60%, no. A través del cálculo del Chi cuadrado (X^2), se observó que las variables metáfora y lectura inferencial son dependientes: tienen relación entre sí (gráfico 3).

Gráfico 3. Distribución de las 144 respuestas dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia realizada en cada metáfora. San Nicolás, 2015



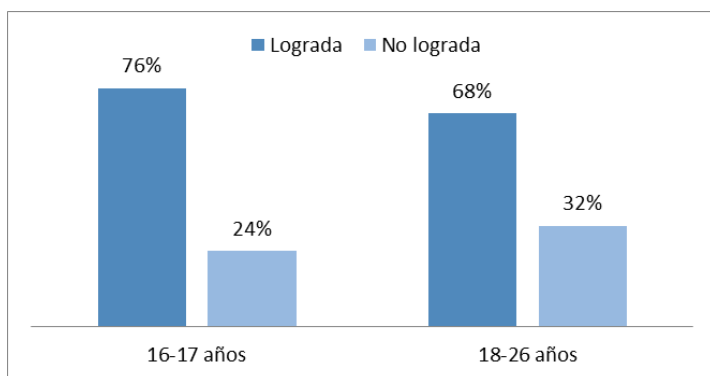
En relación con el sexo de los alumnos, no se encuentran diferencias entre las respuestas logradas y las no logradas, ya que han logrado la inferencia el 71 % y 72% de los alumnos de sexo masculino y femenino respectivamente. Según el cálculo del X^2 , se afirma que las variables lectura inferencial en metáfora y sexo son independientes: no tienen relación entre sí (gráfico 4).

Gráfico 4. Distribución de las 144 respuestas dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia realizada en metáfora con el sexo de los alumnos. San Nicolás, 2015



En relación con la edad, sí se ha observado, aunque levemente, una diferencia porcentual al comparar las inferencias logradas o no según los grupos etarios, ya que en los alumnos menores de edad el 76 % logró la inferencia. El cálculo del χ^2 muestra que las variables lectura inferencial en metáfora y edad son independientes (gráfico 5).

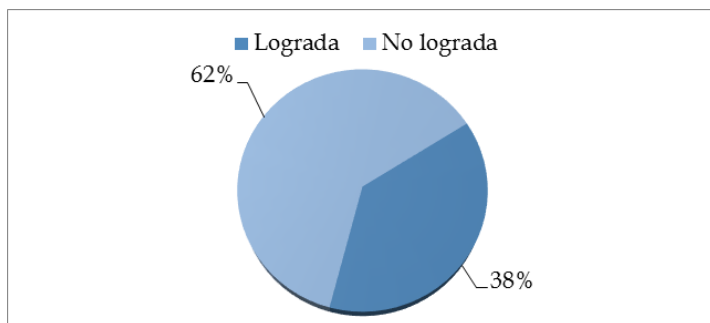
Gráfico 5. Distribución de las 144 respuestas dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia realizada en metáfora con la edad de los alumnos. San Nicolás, 2015



Fábulas

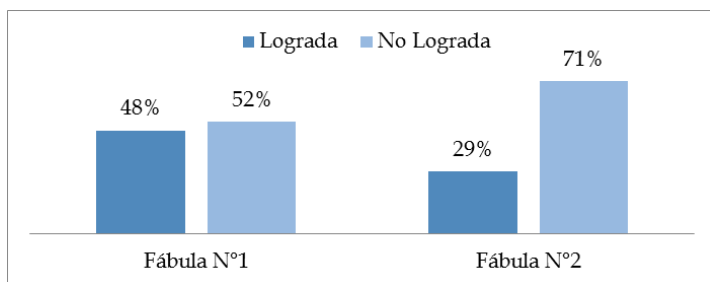
El 62% del total de alumnos no ha logrado descubrir la inferencia en fábulas. El 38% de ellos sí lo ha conseguido (gráfico 6).

Gráfico 6. Distribución del total de respuestas dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia realizada en la fábula. San Nicolás, 2015



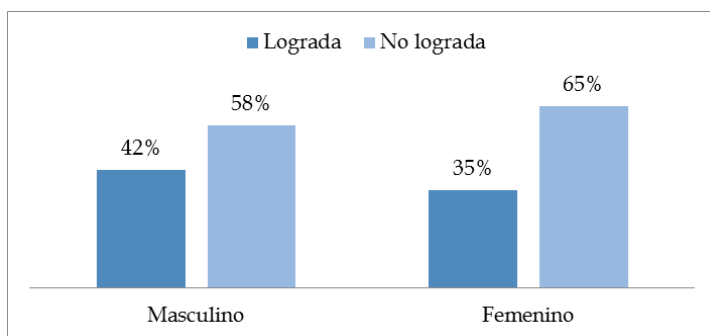
En ambas fábulas, es mayor el porcentaje de alumnos con inferencia no lograda, aunque en la primera la diferencia no es tan marcada como en la segunda. En la primera, el 52% no logró captar el sentido interno de la misma y, en la segunda, solo lo logró el 29%. El resultado de cálculo del X^2 testifica que las variables lectura inferencial y fábula no tienen relación (gráfico 7).

Gráfico 7. Distribución de las 96 respuestas dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia realizada en cada fábula. San Nicolás, 2015



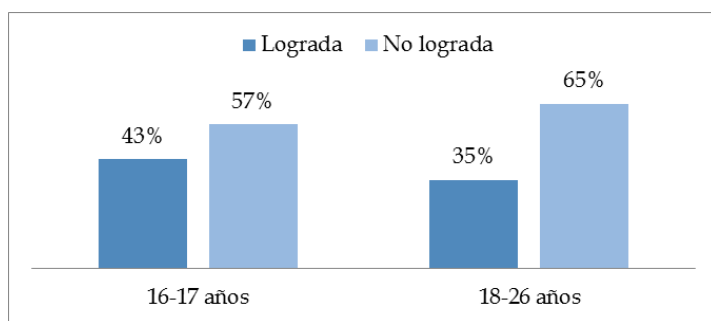
En relación con el sexo, el 58 % de los alumnos de sexo masculino no ha logrado captar la inferencia, tampoco el 65% de las de sexo femenino lo ha conseguido. El X2 indica que no existe relación entre las variables lectura inferencial en fábula y sexo, ya que son independientes (gráfico 8).

Gráfico 8. Distribución de las 96 respuestas dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia realizada en fábula según el sexo de los mismos. San Nicolás, 2015



En relación con la edad, los alumnos mayores no logran la inferencia en un 65%, en tanto que los menores en un 57%. El X2 define que las variables lectura inferencial en fábula y edad son independientes (gráfico 9).

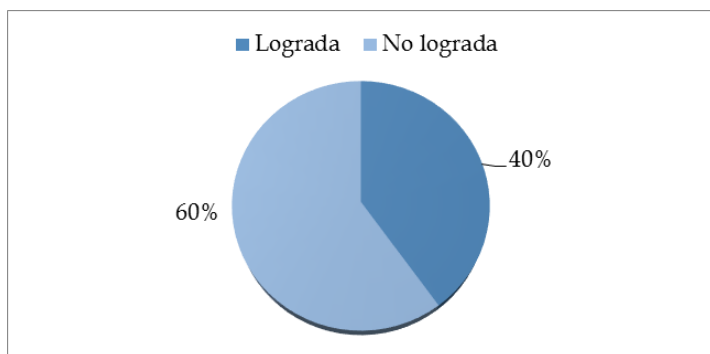
Gráfico 9. Distribución de las 96 respuestas dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia realizada en fábula con la edad de los alumnos. San Nicolás, 2015



Cuentos

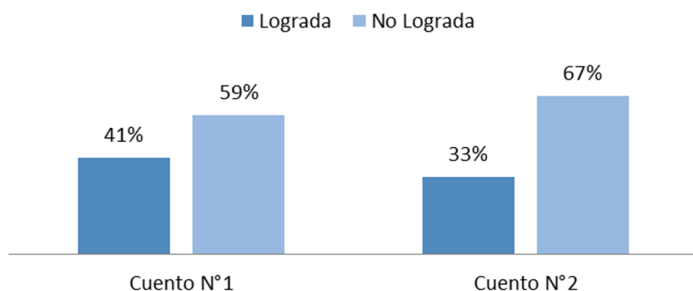
Tal como se observa en el gráfico 10, un 60% de los alumnos no pudo lograr la inferencia en el cuento.

Gráfico 10. Distribución del total de respuestas dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia realizada en el cuento. San Nicolás, 2015



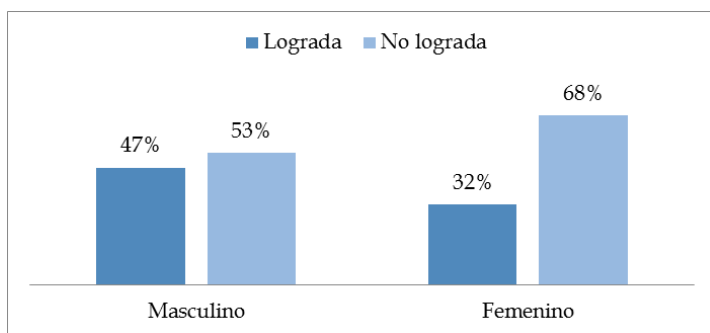
Observando el gráfico 11, se puede notar que en los dos cuentos el porcentaje de inferencias no logradas es mayor que el de las logradas, sobre todo en el segundo. El resultado del X2 arrojó que las variables cuento y lectura inferencial no son dependientes, por lo que no se relacionan entre sí (gráfico 11).

Gráfico 11. Distribución de las 288 respuestas dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia realizada en cada cuento. San Nicolás, 2015



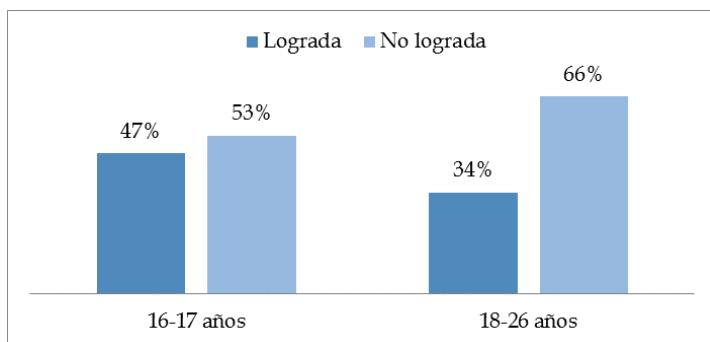
De acuerdo a lo que muestra el gráfico 12, se puede considerar que en ambos sexos es mayor el porcentaje de inferencia no lograda, sobre todo en el sexo femenino (68%). En referencia al cálculo del X^2 , las variables lectura inferencial en cuento y sexo son dependientes, existe relación entre ellas.

Gráfico 12. Distribución de las 288 respuestas dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia realizada en cuento con el sexo de los alumnos. San Nicolás, 2015



Igualmente, en relación con la edad, se advierte que el porcentaje de no logradas es mayor que el que sí, pero que en los alumnos de 16-17 años el porcentaje de no logradas es de 53% y en los mayores, es de 66%. A partir del X^2 , se ha encontrado relación entre las variables lectura inferencial en cuento y edad (gráfico 13).

Gráfico 13. Distribución de las 288 respuestas dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia realizada en cuento con la edad de los alumnos. San Nicolás, 2015

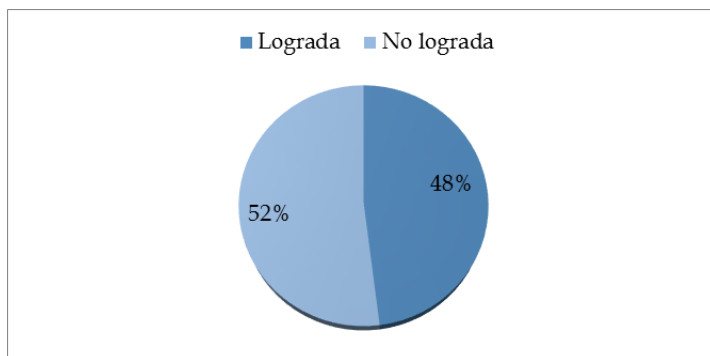


Inferencia total

La misma se calcula a partir de las 528 actividades totales que realizaron todos los alumnos; es decir, 11 actividades (3 uniones en las metáforas, 1 selección de opción en una fábula, 7 respuestas a preguntas en la otra fábula y en los cuentos) llevadas a cabo por cada uno de los 48 alumnos, lo que permite realizar una síntesis del desempeño de esta población en la lectura inferencial de textos con sentido interno o subtexto.

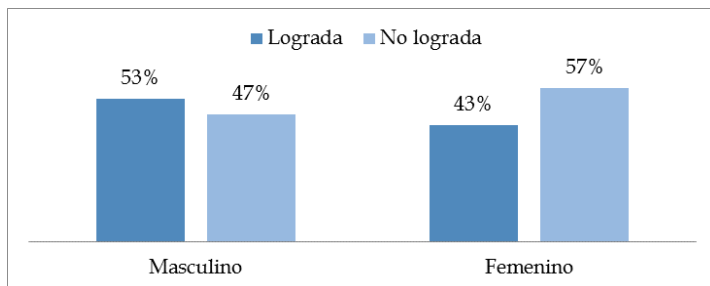
Tal como se ilustra en el gráfico 14, menos de la mitad de la población (el 48% de los alumnos) logró la lectura inferencial en los tres tipos de textos presentados, no hallándose notoria diferencia entre los alumnos que la logran de los que no. El cálculo del χ^2 manifiesta que las variables inferencia total y el tipo de texto con el que se la investigó son dependientes: tienen relación entre sí.

Gráfico 14. Distribución de las 528 respuestas totales dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia realizada en todos los cuentos. San Nicolás, 2015



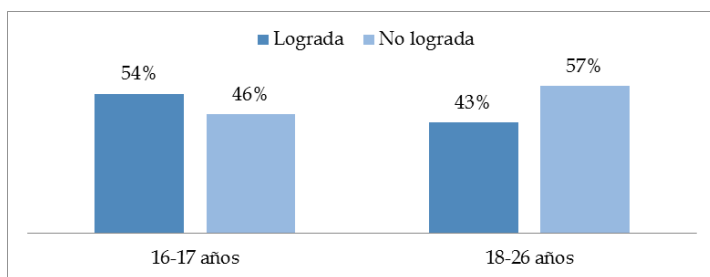
Tal como se evidencia en el gráfico 15, en el sexo masculino es mayor el porcentaje de los que sí logran la inferencia (53%), por sobre los que no (47%). Por el contrario, en el sexo femenino es mayor el porcentaje de inferencia no lograda (57%) sobre los que sí (43%). En referencia al cálculo del X^2 , las variables lectura inferencial total y sexo son dependientes, existe relación entre ellas.

Gráfico 15. Distribución de las 528 respuestas totales dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia total con el sexo de los alumnos. San Nicolás, 2015



Como se visualiza en el gráfico 16, la mayoría (54%) de los alumnos menores de edad, 16-17 años, lograron la inferencia. En cambio, los mayores entre 18 y 26 años, no la lograron en 57%. Según el cálculo X2, las variables lectura inferencial total y edad son dependientes, tienen relación entre sí.

Gráfico 16. Distribución de las 528 respuestas totales dadas por los 48 alumnos sobre la inferencia total con la edad de los alumnos. San Nicolás, 2015



Discusión y conclusiones

Como se vino mencionando, leer implica una habilidad compleja en la que intervienen muchos procesos, cuya finalidad es la comprensión del texto escrito. Retomando a Madero Suárez (2013), se considera que la lectura es una herramienta básica para el aprendizaje escolar y, fundamentalmente, para seguir aprendiendo a lo largo de la vida; por ello, se establece que aprender a leer bien debería ser una prioridad de los sistemas educativos de todo el mundo.

En base a esto, se considera fundamental la evaluación lectora de los alumnos. Concordando con Montanero Fernández (2004), se cree fundamental la evaluación de las

inferencias que logren efectuarse durante el desarrollo de la lectura; por lo que en la presente investigación se efectuó el estudio de la misma.

Como expresa Ugarriza Chávez (2006), para ser buenos lectores, los alumnos deben poder apoyarse en la comprensión literal, pero deben desbordarla, realizando deducciones de ideas que no están expresados explícitamente en el texto. En la presente investigación, se observó que muchos alumnos lograban desplegar solo la comprensión literal, ya que diversas respuestas estaban transcritas tal como aparecen en el texto.

De acuerdo con los resultados obtenidos (respuestas de los tres tipos de textos presentados), de los 48 alumnos, el 48% logró la lectura inferencial y el 52% no. Aunque la diferencia no es marcada, algo más de la mitad de la población no logró captar el sentido interno en los textos leídos (gráfico 14).

Se puede comparar estos resultados con los obtenidos en otras investigaciones; por ejemplo, con los alcanzados en la investigación de Ugarriza Chávez (2006), el cual considera que los alumnos despliegan una “comprensión pobre” de los textos que se le presentaron. También con la investigación de González Moreyra (1998), donde según su clasificación, los alumnos tuvieron un desempeño de “deficiente a malo”. Ambas investigaciones coinciden con la presente en considerar que son mayoritarios los alumnos que no logran una lectura inferencial correcta por sobre aquellos que sí la logran. Esto puede deberse, según lo que plantea Montanero Fernández (2004) en su investigación, a que los sujetos no realizan una reflexión de lo que leen, afectando la evaluación profunda de los textos y no logrando de ese modo una buena comprensión del mismo,

ya que no se interrogan sobre por qué sucedió o se dice tal cosa, cuál es la consecuencia de un determinado hecho, entre otros cuestionamientos posibles.

También puede deberse a que las habilidades para comprender un texto son interdependientes de las habilidades que constituyen el pensamiento inferencial, por lo que las dificultades para comprender una lectura pueden estar relacionadas con un pensamiento inferencial pobre (Gil Chaves, 2010), algo que en esta investigación no se ha evaluado.

Tampoco se han analizado cuáles fueron los factores que imposibilitaron el logro de las mismas; sin embargo, se deben tener en cuenta, tal como postula Tresca (s/f), la estrecha relación existente entre los conocimientos presentados en el texto y los conocimientos que posee el sujeto, quien utiliza los mismos para guiar su lectura y construir una adecuada representación de lo que lee. Esto sí se pudo evidenciar en la investigación, ya que hubo muchos aspectos que los alumnos no conocían; por ejemplo, no sabían qué era una metáfora, una moraleja o el vocabulario utilizado en los distintos textos.

A su vez, tal como expone a Ugarriza Chávez (2006), se debe tener en cuenta que la lectura debe ser guiada y controlada por el propio lector, pero esto no surge por iniciativa propia. Por esa razón, se requiere de la intervención de los docentes, quienes deben promover su acercamiento al texto. Esto pudo observarse en la presente investigación, ya que al momento de realizar diferentes actividades, han logrado mejores resultados en los casos donde se les prestaba algún tipo de ayuda para poder responder, y en su mayoría pudieron alcanzar el nivel de lectura inferencial. De los tres tipos de textos presentados, los alumnos obtuvieron un mejor desempeño en las metáforas, ya que la mayor parte de ellos dio respuestas correctas (el 72%,

gráfico 2); mejor en las metáforas 1 y 3 (87,50%) que en la 2 (40%, gráfico 3). La forma de evaluación favoreció la comprensión de las metáforas, ya que por más que no supieran la respuesta, podían relacionar alguna o realizar la prueba de manera azarosa.

Lo mismo sucedió en el caso de la fábula, en las que, si bien se obtuvo que el 62% del total de alumnos no ha logrado captar el sentido interno de las mismas (gráfico 6), ya que no pudieron identificar la moraleja de ellas, en el caso de la primera presentada “El caminante y el cuervo”, en el que se dispusieron opciones de respuesta, fue menor el porcentaje (52%) de los alumnos que no seleccionó la respuesta correcta por sobre un 71% que no logró extraer la moraleja en la segunda fábula “Los dos ciegos”, en la que los alumnos libremente debieron indicar cuál era la moraleja a través de un pregunta abierta (gráfico 7).

Al igual que en las fábulas, en los cuentos fue mayor el porcentaje de alumnos que dieron respuestas incorrectas (60%, gráfico 10). La inclusión de vocabulario desconocido pudo influir en que no pudieran resolver las preguntas planteadas. Sobre todo frente a la lectura del primer cuento “Los esquimales”. De las 10 preguntas planteadas, 5 eran de índole inferencial. Según los datos recogidos, algunas de ellas mostraron ser más fáciles que otras, ya que gran parte de los alumnos pudo contestarlas y, por el contrario, hubo otras que se les dificultaron más, dado que gran parte de la población no las respondió de manera correcta o, sencillamente, no pudo emitir respuesta alguna. En efecto, el 59% de los alumnos no logró captar las inferencias (gráfico 11).

En el segundo cuento, “La mano de la princesa”, en el que debían extraer una inferencia de su sentido general, se les obstaculizó aún más efectuar la inferencia, ya que el

68% de los alumnos no pudo responder correctamente lo solicitado, limitándose a responder con los datos explícitos que el texto ofrecía (gráfico 11).

Como se mencionó anteriormente, según Madero (2013), la lectura de un texto se realiza desde distintas rutas, la primera de ellas se denomina cristalizada, en la cual el lector se apoya en sus conocimientos previos y puede hacer una lectura fluida con buena comprensión. La segunda es la ruta estratégica en la cual quienes no comprenden el texto inicialmente despliegan estrategias que les permiten comprender.

A partir de los datos discutidos hasta ahora, se puede considerar que muy pocos alumnos evaluados para este trabajo han logrado alguna de estas rutas con éxito, ya que solo un alumno ha respondido de manera correcta a todas las consignas, mostrando una buena comprensión de lo solicitado, y muy pocos alumnos han tenido pocos errores. Lo que no se puede diferenciar es cuál de las dos rutas han desplegado, ya que para ello se precisa de una evaluación detallada y personalizada.

La última ruta es de la no comprensión, la más hallada durante la evaluación de las lecturas, ya que la mayoría no comprendió gran parte de los textos o fragmentos de ellos.

Gil Chaves (2010) sostiene que en la comprensión de la lectura hay un vínculo entre el ambiente y las características individuales, por lo que en el despliegue de la lectura se observan diferencias significativas dadas por la edad y por el nivel socioeconómico de los sujetos.

En el caso de la presente investigación, de acuerdo con el cálculo del X², se mostró que la variable lectura inferencial total (obtenida en los tres tipos de textos) es dependiente tanto del sexo como de la edad; es decir, tienen relación entre sí. Advirtiéndose que en el caso del sexo, los sujetos de sexo masculino lograron la lectura inferencial

en un 53% en tanto que las mujeres la lograron en un porcentaje menor (43%; gráfico 15); y en cuanto a la edad, los alumnos menores han obtenido mejor desempeño (54%) que los mayores (43%; gráfico 16).

A su vez, si se tienen en cuenta las circunstancias sociales y culturales de los alumnos que conforman esta muestra y se compara esto con lo que plantea Gil Chaves (2010), se pueden justificar los resultados antes descritos y considerar que los mismos podrían, incluso, haber sido más bajos.

Adquirir algunos hábitos es tan rápido y fácil que muchas veces no se registra el momento en que ello sucede; en cambio, el proceso de adquisición e internalización de la lectura es complejo y constituye el instrumento básico para el aprendizaje escolar, dado que este se realiza en las instituciones educativas fundamentalmente a través de textos escritos, siendo la comprensión lectora la que abre la puerta a los demás aprendizajes y orientan el futuro del alumno.

Por ello, se considera fundamental que desde los diferentes roles que puede asumir el psicopedagogo, este intervenga con el propósito de que se desplieguen estrategias y metodologías que favorezcan la competencia lectora del aprendiz, estimulando y creando espacios de lectura; ayudando a formar lectores que consideren que la lectura es un medio de crecimiento intelectual, personal y social.

Limitaciones y sugerencias

El objetivo de esta investigación fue evaluar un solo proceso de lectura: la comprensión inferencial de los textos. Esto limitó observar otros procesos (perceptivos, léxico visuales, fonológicos, sintácticos y semánticos literales), y hubo

que dejar de lado la motivación hacia la lectura y aspectos emocionales afectivos del sujeto en el momento de llevar a cabo la misma.

Otra limitación hallada para la toma de este tipo de lectura fue la ausencia de conocimientos previos en los alumnos, sobre todo en cuestiones inherentes al tipo de texto, ya que no sabían qué era una metáfora, una moraleja o el vocabulario empleado en los distintos textos.

A su vez, haber realizado las lecturas en grupos de 20 alumnos, aproximadamente, limitó la posibilidad de llevar a cabo observaciones detalladas del despliegue de las actividades de cada uno.

A partir de lo evaluado, se expondrán a continuación diversas sugerencias, tanto para la institución en la que se llevó a cabo la investigación como para cualquier otra institución o profesional que lea este informe.

Principalmente, se considera que, como en toda situación institucional escolar, resulta necesario el involucramiento de todo el personal para efectuar un abordaje integral del aprendizaje y las dificultades que presentan los alumnos; a raíz de esto, adquiere relevancia contar con un Psicopedagogo dentro de las instituciones, que colabore con los docentes e intervenga en todas las cuestiones referidas a las dificultades en el aprendizaje y la prevención de ellos, de manera directa o indirecta con los alumnos.

Concordando con la temática de la presente investigación, se especificarán sugerencias, en lo que respecta a la lectura comprensiva inferencial, ya que esta no es una habilidad que se adquiera espontáneamente, sino que se desarrolla con la práctica y con la realización de tareas que ayuden a aprender estrategias de comprensión.

Primeramente, se deberán tener en cuenta las problemáticas escolares y cotidianas que acarrearán las dificultades en la lectura comprensiva inferencial, que llevan a

que el alumno no pueda captar el sentido general de lo que lee y, por lo tanto, no pueda extraer conclusiones ni reflexiones de ello.

Así, se considera sumamente importante que, antes de iniciar la planificación de la materia, los profesores conozcan el nivel de comprensión lectora de sus alumnos, analizando si logran realizar inferencias, pudiéndose valer de algunas o del total de actividades presentes en esta investigación para evaluarlos y plantear estrategias que se adecuen a las habilidades de sus alumnos y otras que favorezcan su desarrollo.

Inicialmente, se debe advertir que, muchas veces, las actividades que se llevan a cabo dentro del aula para fomentar la comprensión lectora se basan en responder preguntas del texto leído, que por lo general son explícitas y se encuentran redactadas en forma de enunciado. Esto provoca que los alumnos las identifiquen solo porque reconocen las mismas palabras y hace que copien el enunciado sin haber entendido el significado real de lo que leyeron. Debido a esto, se sugiere que las preguntas estén dirigidas a que el alumno efectúe deducciones al momento de responderlas.

Resulta interesante e importante que los alumnos puedan realizar predicciones, anticipándose a lo que van a leer, realizando preguntas previas, basándose en el título, que comenten sobre aquello de que se va a tratar, realizar lecturas orales y que el profesor interrumpa y pregunte cómo creen que sigue, a qué creen que se alude con determinada palabra, entre otras.

Otras actividades que se pueden desarrollar son:

- Asignar un título o uno nuevo a los textos.
- Reorganizar fragmentos del texto.

- Ofrecer distintas frases, de modo que algunas contengan lo que el texto quiere transmitir y otras que no y puedan identificar las primeras.
- Corregir frases mal escritas.
- Identificar y señalar lo más importante de los párrafos.
- Dar palabras con distintos significados entre las que seleccionen una.
- Proporcionar enunciados en los que el significado de una determinada palabra esté implícito; es decir, presentar palabras nuevas seguidas del significado, pero sin aclarar lo que esa palabra significa.
- Cambiar finales de los cuentos.
- Rescribir los textos, con sus propias palabras.
- Completar enunciados con información que no está explícita.

Estas son sugerencias de posibles actividades a desarrollar, la manera de desplegarlas y de aumentarlas dependerá de la creatividad de los profesionales que deseen implementarlas. Las mismas pueden ser llevadas a cabo tanto dentro como fuera de la clase, con grupos de alumnos o de manera individual.

Cuando se adviertan dificultades en los alumnos, se puede trabajar de manera particular, con la intervención de un psicopedagogo, quien llevará a cabo actividades de manera individual y fuera del salón, realizando un seguimiento personalizado.

El fin último de todas estas actividades debe ser que los alumnos fortalezcan sus habilidades, que el logro de un buen desempeño académico provoque que se formen como sujetos críticos y puedan reflexionar sobre la construcción de sus conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Defior Citoler, S.; Fonseca, L. & Gottheil, B. (2006). *LEE: test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Casal, V. & Lofeudo, S. (2011). *Documento de trabajo N° 2. Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial. Disponible en: <https://goo.gl/Rxq4tj>
- Cuetos Vega, F. (1990). *Psicología de la lectura*. España: Escuela Española.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. & Ruano, E. (2000). *Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria, PROLEC*. Madrid: TEA Ediciones.
- Duque Aristizábal, C.; Vera Márquez, A. & Hernández Gutiérrez, A. (2010). "Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura". *Revista OCNOS*, V. 6, 35-44. Disponible en: <https://goo.gl/XxD67T>
- Esopo, La Fontaine, Fedro & Samaniego (2000). *Fábulas populares*. España: LIBSA.
- Gil Chaves, L. & Flórez Romero, R. (2010). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Disponible en: <https://goo.gl/FNe74J>
- González Moreyra, R. (1998). *Comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Universidad de Lima, Perú. Disponible en: <https://goo.gl/Xjd4qS>

- Jouini, K. (2005). "Estrategias inferenciales en la comprensión lectora". *Aldadis.net. Revista de Educación*, N° 4.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. (2006). Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Luria, A. R. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Madero Suárez, I. & Gómez López, L. (2013). "El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, V. 18(56), 113-139.
- Montanero Fernández, M. (2004). "Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones". *Revista de Educación*, N° 335, 415-427.
- Paenza, A. (2005). *Matemática... ¿estás ahí?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Pérez Zorrilla, J. (2005). "Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones". *Revista de Educación*, N° extraordinario, 121-138.
- Ramos Sánchez, J. & Cuetos Vega, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria, PROLEC-SE*. Madrid: TEA Ediciones.
- Terigi, F. (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia presentada en Jornada de apertura ciclo lectivo. Ministerio de Cultura y Educación. La Pampa, Argentina.
- Tresca, M. (s/f). *Comprensión de textos. Procesos y variables implicados e intervenciones posibles*. Universidad Católica. Disponible en: <https://goo.gl/11KRxq>
- Ugarriza Chávez, N. (2006). "La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo". *Persona*, N° 9, 31-75.

Parte III. Conclusiones

La investigación en la formación de grado

Un tema de gestión

PATRICIA ROSA DIMÁNGANO

La investigación es función esencial de la universidad y su desarrollo constituye una preocupación central. La educación integral de profesionales conlleva la formación de investigadores, y sus rasgos específicos como facultad de investigación exigen que se convierta en una de sus mayores responsabilidades.

La tarea comienza en el grado, propiciando en los alumnos una actitud reflexiva y problematizadora, incluso crítica de la propia carrera al servicio de la calidad de su propuesta educativa. Los trabajos de investigación de cátedra y las tesinas que elaboran los estudiantes constituyen en muchos casos verdaderos aportes para su crecimiento.

Del estudio de los trabajos finales de carrera surge que la elección de los temas y la dirección de los problemas de investigación son, en muchos casos, acotados y se relacionan con los perfiles profesionales de los docentes a cargo del seguimiento de los mismos. Estos datos se confirman en el trabajo de tesina de la alumna (hoy graduada) Agustina Méndez. Su labor permite recoger de modo sistemático y concluyente valiosos aportes referidos a la elección temática y los procedimientos más frecuentes de

los estudiantes en la elaboración de sus trabajos finales de carrera. La tesina de Agustina Méndez (2014) ha puesto en cuestionamiento el método con que un estudiante selecciona y lleva a cabo la temática que planea investigar, y como esta tiene relación con el lugar y tiempo que ocupa la universidad de la cual egresa y las metodologías que emplea en la confección de la misma. Según la autora, ello puede deberse a que, dentro de los pasos metodológicos que más se dificultan para el estudiante, la elección del tema suele ser un momento de preocupación, ansiedad e incertidumbre, que muchas veces puede costarle tiempo crucial para la finalización de su carrera universitaria.

A fin de revertir esta situación, se planifican una serie de estrategias que acerquen a los estudiantes a la investigación y a la elección de temáticas menos frecuentes. Se proyecta un programa integral que implique una transformación en el enfoque educativo y cuyas acciones planteadas, con objetivos a corto y mediano plazo, pretenden generar un perfil de graduados comprometidos auténtica y espontáneamente con la investigación, cuya actitud crítica emerja de su práctica profesional y no por imposición de las circunstancias.

Sobre el sustento de un proyecto institucional que contemple la investigación, se propone desarrollar un proceso de aprendizaje constructivo, dentro del marco de una cultura investigativa, en el cual se priorice una curiosidad natural por el saber. Para ello, es necesario estimular el perfil de docente investigador. Según lo expuesto en otros estudios, el objetivo fundamental de la educación de pregrado no tiene como función específica formar investigadores, pero sí le corresponde preparar personas con actitudes positivas hacia la investigación, de manera que se conviertan en sus usuarios y la adopten como una forma habitual de afrontar problemas cotidianos (Becerra, 2008).

La formación en investigación, tal como se presenta en el sistema educativo actual, es lineal y fragmentada. Por lo tanto, no estimula a los estudiantes para aventurarse en producir conocimiento de manera creativa en la solución de problemas inmediatos, sino que se orienta a preparar al profesional para que en el futuro investigue realmente, en el contexto de su maestría o doctorado. De esta forma, la enseñanza de la investigación no garantiza el desarrollo del pensamiento crítico ni la adquisición de competencias investigativas, como la comprensión de textos, la capacidad de problematizar situaciones, la escritura de documentos académicos, ni la habilidad de abordar problemas reales con conocimiento académico y científico (Becerra, 2012).

Pensar en una propuesta académica que desarrolle la actitud crítica del estudiante en el planteo de problemas y la creatividad en la búsqueda de soluciones es una responsabilidad de la gestión en educación superior y del claustro docente que se sintetiza en cuatro pilares.

Una concepción de aprendizaje constructivo

El aprendizaje sigue una lógica de apropiación del conocimiento que guarda una similitud con el desarrollo del saber.

Según Becerra (2008), en la postura posmoderna del saber, la atención se orienta a los procesos y a la búsqueda de soluciones alternativas y divergentes más que a un resultado previsto (Aiello, 2004, citado en Becerra, 2008). En investigación, se privilegia el objeto de estudio sobre el método, las teorías no constituyen un reflejo de la realidad,

sino elaboraciones del sujeto individual o colectivo, en contextos históricos y culturales (Aldana y Joya, 2008, citados en Becerra, 2008).

Además, Becerra (2008) plantea que según Kuhn la ciencia no constituye un proceso acumulativo y lineal. Presenta rupturas y discontinuidades, por la aparición de nuevos marcos conceptuales y por efecto de nuevas estrategias para conocer.

Marina Míguez (2005) define el aprendizaje como un proceso constructivo, autorregulado, dirigido a una meta intencional, situado en un contexto cooperativo social con diferencias y matices individuales en el que se elaboran conocimientos, se interpreta y se significa y se desarrollan competencias, habilidades y actitudes.

En un juego conceptual y reflexivo, podríamos intercambiar ambas definiciones y examinar que tanto el aprendizaje como la ciencia se entienden como una construcción que dependen de sus actores, el contexto, la crítica y la reflexión. Ambos requieren de un espacio para reflexionar sobre las dudas, disonancias o expectativas que puedan surgir.

Así como construye el estudiante el saber, podrá construir la ciencia; sin fines reproductivos del saber, sino constructivos del aprendizaje. Será necesario partir de la concepción de aprendizaje como construcción para incorporar en esa propuesta a la investigación.

Curiosidad natural por el saber

En numerosos casos, se observa apatía en los estudiantes para la investigación y sus escasos avances en el área dificultan el logro de las metas académicas y la finalización de

los estudios de grado. Si tienen la posibilidad de elegir, prefieren otras variantes en el trabajo final a la investigación propiamente dicha (Castillo Sánchez, 2007).

La motivación se entiende como motor que pone en marcha y sostiene los procesos, es la energía de activación necesaria que permite involucrarse en una tarea (Míguez, 2005). La propuesta de enseñanza universitaria debe rescatar esa motivación natural por el saber y presentar la investigación como un componente natural del aprendizaje universitario; fomentar los motivos intrínsecos que están más vinculados con el aprendizaje constructivo, la búsqueda de significados y de sentido de lo que se hace. La ausencia de motivación adecuada es un problema en todos los niveles del sistema educativo, incluido el nivel universitario (López, 2016). Sin embargo, cuando se emprenden tareas con motivación intrínseca (Boza Carreño & Toscano Cruz, 2012), no se necesita superar ningún preconceito referido al fracaso, la inutilidad o la falta de aplicación a la tarea. Es responsabilidad de la universidad generar un ámbito auspicioso, incentivador para la investigación y la construcción del aprendizaje.

Cultura investigativa

Es el objetivo desarrollar un perfil profesional que contemple una permanente actitud reflexiva y abierta a la investigación. Para ello, debemos consolidar una cultura investigativa positiva, por cuanto la experiencia del estudiante durante su proceso formativo puede afectar su disposición al ejercicio de la investigación. Es necesario vivir la investigación como parte de su formación y no solo como un requisito para la elaboración del trabajo final. Existe una variedad de experiencias académicas que es necesario

instalar en la vida universitaria como prácticas habituales: proyectos de investigación de cátedra sistematizando información recogida en los aprendizajes en terreno; asistencia a congresos de la especialidad, participación en espacios de socialización de las investigaciones tanto de los alumnos como de los docentes, cursos de oratoria y de elaboración de textos académicos para mejorar las presentaciones, conformación de equipos de investigación, etc. Estas instancias abren nuevas posibilidades con la aparición de temas y problemas mucho más originales.

Castillo Sánchez (2007) sostiene que, así el profesional no tenga entre sus planes dedicarse al desarrollo científico, es importante que tenga un sólido compromiso investigativo en su formación, de tal manera que la indagación más que una profesión para quienes sienten esa vocación, sea una actitud de vida.

Docente investigador

Es importante que el docente tenga experiencia como investigador, y no solo sea un profesional para generar en los estudiantes una actitud positiva hacia la investigación. Se requiere de profesores lo suficientemente capacitados y motivados hacia la investigación. Para ello, una posibilidad es propiciar espacios de reflexión y capacitación, para los docentes. De modo que puedan aportar a la formación del estudiante, por lo menos en tres aspectos: conceptos significativamente comprendidos e integrados a su cotidianidad, habilidades para resolver problemas de manera crítica y creativa, y actitudes positivas hacia el conocimiento y la investigación (Perafán, 2004 y Aldana y Joya, 2008, citados en Becerra, 2008).

Ser docente en la universidad es tomarse en serio la tarea de orientar la formación de los estudiantes, y la investigación constituye una buena herramienta. Así, el componente investigativo puede tomarse como una metodología integradora de los diversos conocimientos y saberes propios de cada disciplina y de la formación integral del profesional, por la posibilidad que ofrece de vincular la práctica con la teoría (Hernández, 2009, en Becerra, 2012).

El aula es un espacio social donde el proceso comunicacional es vital y las posiciones de docentes y estudiantes resultan muchas veces relativas. Necesitamos docentes investigadores, curiosos, reflexivos de su práctica, capaces de comunicar —junto a su saber— esta actitud en la clase. Necesitamos crear un clima de investigación en el aula, en la carrera, en la facultad. Es muy difícil convencer a otros de que hagan lo que uno mismo no está dispuesto a hacer, posiblemente porque no esté capacitado para ello (Anzola, 2005, en Becerra, 2012).

Como resultado de la gestión, los noveles graduados en los últimos años incursionan en nuevas temáticas y problematizan otros campos, llevando la actitud investigativa al seno de la futura actividad profesional y retroalimentando la carrera con los aportes de sus trabajos de investigación, siendo este libro uno de sus aportes.

La triple función de la universidad no debe visualizarse ni cumplirse como compartimentos estancos. Son en sí misma una unidad: docencia en terreno, problematizando el saber para construir nuevos conocimientos mientras se construye el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Becerra, A. D. (2008). "Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes". Universidad de La Sabana. Disponible en: <https://goo.gl/nvjzs4>
- Becerra, A. D. (2012). "La formación investigativa: su pertinencia en pregrado". *Revista Virtual*. Universidad Católica del Norte. Disponible en: <https://goo.gl/zLKJNV>
- Boza Carreño, A. & Toscano Cruz, M. (2011). "Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje. Aprendizaje motivado en alumnos universitarios". *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, V. 16, N° 1, Universidad de Huelva. Disponible en: <https://goo.gl/VDWCQh>
- Castillo Sánchez, M. (2007). *Identificación de estrategias para la formación de investigadores*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio. Disponible en: <https://goo.gl/c4tojF>
- López, F. (2016). *Estudio comparativo descriptivo de las estrategias de aprendizaje motivacionales, afectivas, metacognitivas, de apoyo y control utilizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía delegación San Nicolás*. Tesina presentada para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana, delegación San Nicolás.
- Méndez, A. (2014). *Las temáticas más escogidas para la elaboración de tesinas en la Licenciatura en Psicopedagogía*. Tesina presentada para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana, delegación San Nicolás.

Míguez, M. (2005). "El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión". *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, V. 1, N° 3, julio-diciembre. Disponible en: <https://goo.gl/5DxnW3>

Sobre las autoras

Adriana Delgrosso nació en Cañada de Gómez, en 1960. En 1980 se graduó como fonoaudióloga en la UNR y en 2006 culminó su doctorado en la UMSA. Es miembro y docente de los cursos de la Asociación de Docencia e Investigaciones en Neuropsicología y Afasiología de Rosario y también de las cátedras de Lingüística y Psicolingüística de la Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos de la UAI. Como investigadora publicó y dirigió numerosos trabajos, algunos de los cuales son los que se publican en este libro.

Patricia R. Dimángano nació en la ciudad de Rosario, en 1967. Inició su carrera como docente en Educación Primaria en 1987. Se graduó como Licenciada en Psicopedagogía y Profesora de Nivel Superior en el año 2000. Durante todos estos años se desempeñó como docente y profesional en el ámbito de instituciones educativas. Gestionó, asesoró y coordinó proyectos de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Actualmente se desempeña como docente en el nivel secundario y como directora de carrera en el nivel superior.

María Belén Martina nació el 27 de febrero de 1992 en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos (BA). Obtuvo el título de Licenciada en Psicopedagogía marzo de 2015 en la Universidad Abierta Interamericana. Se desempeña en el ámbito clínico. Realizó una Diplomatura Internacional en Intervención Clínica y Educativa de Trastornos del Desarrollo desde un Enfoque Neuropsicológico en el año 2015. Se capacitó en relación al Juego, en evaluación diagnóstica

para TEA (ADOS-2), en la Batería Neuropsicológica ENI-II, en el modelo DENVER y en Intervenciones entre lo Clínico y lo Educativo en el TEA.

Mirta Gladis Gómez nació en San Nicolás de los Arroyos, en 1973. En el año 2013 realizó un entrenamiento en la Fundación INECO de Buenos Aires para acompañante terapéutico de pacientes con injuria cerebral adquirida. En el 2015 se graduó de Licenciada en Psicopedagogía en la UAI Universidad Abierta Interamericana. Actualmente se desempeña como psicopedagoga en espacios interdisciplinarios de rehabilitación.

Ayelén Thobokot nació en Rosario, en 1990. En 2014 se graduó como Licenciada y Profesora en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana. Se desempeña laboralmente tanto en el ámbito clínico como educativo. Llevó a cabo el tramo de auxiliar docente en el Seminario de Investigación Psicopedagógica en la UAI San Nicolás. Se encuentra en permanente formación y actualización neuropsicológica para el diagnóstico y tratamiento infanto juvenil.

María Eugenia Pérez nació en 1972 en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, provincia de Buenos Aires. En el año 1999 obtiene el título de Traductor Técnico-Científico y Literario en Lengua Inglesa en el Instituto Superior “Olga Cossettini” de Rosario. En 2005 finaliza el post título en formación docente. En año 2009 ingresa a la Universidad Abierta Interamericana regional San Nicolás donde se gradúa como Licenciada en Psicopedagogía y Profesor Universitario. En la actualidad y desde el año 2005, se desem-

peña como docente titular en el Instituto San Nicolás de Bari en la carrera de Traductorado Técnico-Científico en Lengua Inglesa en la asignatura de Exégesis Textual.

Mariana Belén Prevosti nació el 13 de agosto de 1990 en San Nicolás de los Arroyos. Psicopedagoga (Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°128), Licenciada en Psicopedagogía y Profesora Universitaria en Psicopedagogía (Universidad Abierta Interamericana). Se desempeña como maestra de apoyo para alumnos con discapacidad y como profesora en talleres de técnicas de estudio y apoyo escolar en escuela de educación media con alumnos de espacios de fortalecimiento a las trayectorias escolares. Auxiliar docente del Seminario de Investigación Psicopedagógica en la UAI San Nicolás.

