



**Universidad Abierta Interamericana**

**Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo Sede Regional Rosario**

**“La comprensión lectora de los ingresantes 2013 a la  
Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad  
Abierta Interamericana - Sede regional Rosario:  
¿habilidad o destreza aprendida?”**

Títulos a obtener:

Licenciatura en Psicopedagogía

Profesorado en Psicopedagogía

**Alumna:** Ayelén Leila Thobokot

**Profesor asesor:** Adriana Leila Delgrosso

## Índice

Resumen.....	3
Agradecimientos.....	5
Introducción.....	6

### MARCO TEÓRICO

1. Estado del arte.....	10
2. Leer.....	14
2.1. Textos académicos y lectura universitaria.....	17
2.2. Comprensión lectora.....	18
2.2.1 Procesos psicológicos que intervienen en la comprensión lectora.....	21
2.2.2 Tipos de comprensión lectora.....	27
2.2.3 Diferencias entre decodificación y comprensión lectora.....	28
2.3. Micro y macroestructuras del texto. Macrorreglas.....	29
3. Inferir.....	31
4. Metacognición.....	33
5. Dificultades de comprensión lectora.....	36

### MARCO METODOLÓGICO

1. Problema.....	42
2. Objetivos.....	42
3. Variables.....	43
3.1. Comprensión lectora.....	43
3.2. Autocorrección de las Ideas Principales previamente extraídas por los alumnos.....	44
3.3. Edad.....	44
3.4. Estudios previos.....	45
4. Diseño Metodológico.....	45
5. Procedimientos, Técnicas e Instrumentos.....	45
6. Población.....	46
7. Plan de Análisis de Datos.....	47

8. Presentación y análisis de datos.....	48
8.1. Comprensión lectora literal.....	48
8.2. Comprensión lectora inferencial.....	53
8.3. Comprensión lectora crítica.....	55
8.4. Autocorrección de las Ideas Principales.....	57
Interpretación y Discusión.....	63
Conclusiones.....	70
Limitaciones y Sugerencias.....	73
Referencias bibliográficas.....	74

### **Anexos:**

Anexo I Casuística (Tomo II, a disposición Del tribunal)

Anexo II

1. 1º Instrumento de recolección de datos: Texto “Elogio de la indecisión” de Mario Bunge.....	80
2. 1º Instrumento de recolección de datos: Ideas principales del texto elaboradas por Evangelina Simón.....	84
3. Párrafos que dan cuenta de las Ideas principales del texto.....	85
4. Planillas de Volcado de datos:	
Planilla de volcado 1: Comprensión lectora literal.....	88
Planilla de volcado 2: Comprensión lectora literal.....	90
Planilla de volcado 3: Comprensión lectora inferencial.....	91
Planilla de volcado 4: Comprensión lectora crítica.....	93
Planilla de Volcado 5: Autocorrección de IP de las previamente extraídas por los alumnos.....	95
Cuadro A: Distribución de los alumnos según las dimensiones y modalidades de la comprensión lectora crítica y la edad y estudios previos.....	97
Planilla de volcado 6: Resumen individual.....	99

## Resumen

La presente investigación se realizó en la Universidad Abierta Interamericana, sede regional Rosario, localización Pellegrini, con los alumnos del 1º año de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía que cursaron la asignatura Semiología y Lingüística en el 2º cuatrimestre del año 2013.

Este estudio descriptivo de covariación, cuantitativo y transversal se llevó a cabo con el fin de observar si la comprensión lectora literal, inferencial y crítica y el metaaprendizaje tenían relación con la edad y los estudios previos en la población evaluada, considerándose a la temática de interés en el ámbito educativo en general y específicamente en el psicopedagógico debido a los innumerables casos de sujetos con dificultades u obstáculos en sus aprendizajes, tanto sistemáticos como asistemáticos, originados en el acceso limitado o dificultoso a la comprensión del material escrito.

En el mismo, la comprensión literal se evaluó a través de la extracción de ideas principales, el reconocimiento de máximas y el agregado de ideas secundarias. La comprensión lectora inferencial, mediante la identificación de dos ideas implícitas y la producción de una síntesis, mientras que la crítica fue evaluada a través de la ejemplificación de las máximas previamente extraídas mediante vivencias o situaciones de la vida diaria. Por otro lado, se investigó si los alumnos poseían habilidad o destreza metacognitiva a través de la autocorrección de la comprensión literal efectuada.

La población estuvo constituida por 40 alumnos, en su mayoría de sexo femenino y con edades comprendidas entre los 18 y 41 años arribando a un promedio de 21 años de edad.

La evaluación se realizó en dos momentos, en primer lugar a través de la lectura de un texto académico “Elogio de la indecisión” de Mario Bunge y la respuesta a tres preguntas destinadas a evaluar los tres tipos de comprensión (literal, inferencial y crítica) y luego, en una segunda instancia, se procedió a trabajar sobre las habilidades evaluadas a través de la autocorrección de las ideas principales expresadas y el cotejamiento de lo realizado previamente.

Los resultados obtenidos demostraron que:

La comprensión lectora **literal** fue alcanzada por las  $\frac{3}{4}$  partes de la población evaluada con un número de ideas principales superior o igual a la media (42% y 35% respectivamente), con un mayor reconocimiento por parte de quienes poseían mayor edad y estudios previos. Evaluadas grupalmente, las ideas centrales se identificaron en un 64%. Del total de 5 ideas que pueden ser extraídas del texto, la mediana resultó de 3, al igual que el 1º cuartil, lo que confirma el dato proporcional dado anteriormente.

La situación es similar en relación con las ideas secundarias expresadas; dato que favorece a los alumnos de menor edad.

La extracción de las máximas, consigna también de tipo literal, fue lograda exitosamente en un 60% de la población con un mayor reconocimiento por parte de aquellos de mayor edad.

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, sólo 5 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 (el 60% de la población) demostraron la posibilidad de acceso a la misma.

En cuanto al aporte metacognitivo del trabajo, el 74% de los alumnos evaluados no ha logrado utilizar correctamente tales habilidades o destrezas a la hora de autocorregirse las ideas extraídas previamente, con una distribución bastante similar en ambos grupos pero más descendido en los de menor edad.

Descriptores: comprensión lectora, textos académicos, ingresantes universitarios, metaaprendizajes.

## **Agradecimientos**

*Nada menos que GRACIAS*

*A mi familia por el apoyo incondicional e irremplazable,*

*A mis papás porque fueron imprescindibles y fundamentales,*

*A mis abuelos ser mis motores y alentarme a más,*

*A mis hermanos porque son lo que me completa,*

*A mis amigos por haberme brindado esa cuota de energía necesaria para  
avanzar,*

*A Adriana por su inexplicable dedicación,*

*A todas esas personas que celebraron conmigo cada logro y se hicieron sentir  
presentes en cada examen, en cada etapa, con palabras de aliento y  
confianza,*

*A todos gracias...*

## 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. Según la UNESCO (2002:208-210, citado en Graffigna, Luna, Ortíz, Pelayes, Rodriguez Manzanares y Varela, 2008) en el año 2000 Argentina exhibía una tasa de alfabetización de 96,8%, contra 69,8% de Bolivia, 81,2% de Brasil, 88,1% de Colombia y 93,6 de Chile y 97,6 de Uruguay. Por otro lado, 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 éstas 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 presencia en las universidades de estudiantes con dificultades de comprensión de diferentes tipos de textos académicos, ya sean científicos, literarios, humanista, 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 a 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 la Universidad Abierta Interamericana del año 2013 y verificar si la misma es una habilidad o destreza aprendida, esta última 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.

La población con la cual se trabajó constó de 40 ingresantes de los turnos mañana y noche.

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, inferencia y crítica) y a partir de allí arribar al objetivo propuesto.

Otro momento de evaluación fue el referido a las destrezas o habilidades metacognitivas observadas en los alumnos a partir de la autocorrección de sus propios trabajos de comprensión lectora realizados previamente.

El presente consta de una pequeña división a los fines de una mayor organización, por un lado el MARCO TEÓRICO con una investigación bibliográfica concisa y concreta sobre los aspectos básicos y de mayor relación a la comprensión lectora.

En primer lugar se detalló lo denominado “Estado del arte”, es decir, investigaciones anteriores relacionadas a la temática planteada.

Luego se conceptualizó sobre la lectura propiamente dicha, los textos académicos y la lectura universitaria, considerándose aspectos centrales del trabajo.

En los capítulos siguientes se desarrollaron las posturas de diferentes autores en lo que respecta a comprensión lectora, los procesos psicológicos que intervienen en la misma, sus tipos, diferencias entre decodificación y comprensión, micro y macroestructuras del texto (macrorreglas) y metacognición, estructuras implicadas en la comprensión de textos (inferencias y memoria de trabajo) y posteriormente, se abordaron las dificultades en la comprensión lectora propiamente dichas.

Luego se encuentra el denominado MARCO METODOLÓGICO con la presentación y análisis de los datos obtenidos ante la aplicación de la prueba y sus correspondientes interpretaciones, discusiones, conclusiones y sugerencias hacia los destinatarios de la investigación, es decir, la Universidad Abierta Interamericana y el público en general.

## **Marco teórico**

## 1. Estado del arte

La comprensión lectora se ha convertido, en las últimas décadas, en una preocupación de quienes tienen la responsabilidad de la educación superior. 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 sólo algunas de las formas en que se manifiestan. La persistencia y profundidad de este problema lo vuelve prioritario y relevante para encararlo como tema de estudio.

Teniendo como punto de partida la problemática de la comprensión lectora en alumnos universitarios, según antecedentes de investigación, podemos destacar la implicancia en el ámbito educativo formal de la lectura como medio de apropiación de los contenidos y habilitadora de conocimientos.

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, Luna, Ortíz, Pelayes, Rodríguez Manzanares y Varela (2008) en el Instituto Superior de Formación Docente "Santa María" de la provincia de San Juan durante los años 2006 y 2007. El objetivo fue indagar los factores que inciden en la comprensión lectora de alumnos de nivel superior. La estrategia metodológica se enmarcó dentro del paradigma interpretativo mediante un abordaje predominantemente cualitativo, con alumnos de dicho Instituto de la cohorte 2005. Se desarrolló en dos etapas: una enfocada a descubrir categorías desde los datos, mediante técnicas de recolección de bajo nivel de preestructuración (entrevistas en profundidad); la otra profundiza y relaciona categorías específicas del abordaje de textos escritos, usando técnicas de obtención de datos más estructuradas (cuestionario semi-estructurado autoadministrado). En la primera etapa —año 2006— la investigación estuvo orientada a recuperar la perspectiva de los alumnos para descubrir factores facilitadores y obstaculizadores de la comprensión lectora en su trayectoria educativa. Mediante un estudio de casos se puso de manifiesto la diversidad e interrelación de factores que inciden en el problema. A modo de conclusión, encontraron que la dimensión afectiva,

los condicionantes académicos y las disposiciones de los alumnos se articulan para dar lugar a una determinada forma de encarar la formación de nivel superior. La segunda etapa —año 2007— se centró específicamente en el trabajo con los textos, tanto del docente como de los alumnos. Como resultado de este estudio se puso de relieve 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 Irrazabal quien investigó acerca de la función del conocimiento previo en la comprensión de textos expositivos generales y específicos efectuado en estudiantes universitarios 1º y 5º año de la carrera de Psicología de la Universidad Católica Argentina del año 2010, 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. En cuanto a los resultados, en la realización del resumen no se encontraron diferencias significativas en la comprensión del texto expositivo general entre los alumnos del 1º y 5º año pero sí hubo un mejor desempeño del grupo de expertos en el texto disciplinar. Con respecto a las preguntas, tampoco se hallaron diferencias entre ambos grupos en la comprensión del texto expositivo general, pero sí hubo un mejor desempeño del grupo de expertos en el texto disciplinar. Los resultados muestran un desempeño parejo entre novatos y expertos en la comprensión del texto expositivo general, lo que reflejaría una capacidad entre las estudiantes 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) 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). Para revelar el nivel de rendimiento de los estudiantes la

evaluación PISA 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 compitiendo. Mientras que el nivel por debajo del 1 b 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 (4º y 5º semestre) y Psicología (3º semestre) de la Universidad Cooperativa de Colombia seccional Barrancabermeja, a partir de una investigación realizada durante los años 2007 y 2008 con estudiantes de ambos programas académicos. Identificaron las características y habilidades de comprensión lectora 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. En los resultados del test CLOZE no se evidencia por parte de los estudiantes el paso por los distintos niveles de adquisición, retención, integración, recuperación y transferencia de información, haciendo el comparativo entre lo expuesto por la prueba CLOZE y lo empleado por el Estado colombiano, los encuestados se hallan en un nivel de comprensión LITERAL. Esto indica que no trascienden el texto, no hay capacidad de leer entre líneas; el léxico de los lectores es muy reducido.

Echevarría Martínez y Gastón Barrenetxea (2000) evaluaron las dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios en la Universidad del País Vasco Vitoria-Gazteis, 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 fundamentales de comprensión de textos expositivos-argumentativos de cierta complejidad por parte de los estudiantes que han accedido recientemente a la universidad, afectan fundamentalmente a la selección y jerarquización de la información relevante y a 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 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.

Los resultados arrojados fueron los siguientes:

- los problemas fundamentales de comprensión de textos expositivos-argumentativos de cierta complejidad por parte de los estudiantes que han accedido recientemente a la universidad afectan fundamentalmente a la selección y jerarquización de la información relevante y a la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la organización estructural del texto.
- 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.

- los alumnos universitarios presentan dificultades 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 afectando estos aspectos negativamente en el rendimiento académico.

Luis Cárdenas (2013) investigó las prácticas de lectura y escritura en la universidad con el fin de conocer qué y cómo leen y escriben 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. La estrategia metodológica fue cualitativa con un método de investigación etnográfica. Se realizaron dos encuestas, una a estudiantes y otra a profesores de las licenciaturas, y una entrevista a estudiantes de esas mismas licenciaturas. Las encuestas se aplicaron a 95 docentes y a 781 estudiantes. Las entrevistas se realizaron con estudiantes de último semestre pertenecientes a 10 licenciaturas de una universidad del Caribe colombiano. Los resultados revelan que lo que más está afectando en las prácticas de lectura y escritura en estas licenciaturas son: las fuentes informáticas que están consultando los estudiantes y la manera como 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.

## **2. Leer**

Es un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con éste (Carlino, 2005).

Consiste en comprender un mensaje que le es presentado al lector mediante símbolos los cuales generalmente se encuentran representados por cifras o letras (Arrieta de Meza, sin fecha).

“La lectura es un proceso interactivo en el cuál se establece una relación entre el texto y el lector y éste al incorporarlo y elaborarlo le da un significado

que es propio de ese individuo y no de otro. Es decir, se trata de un proceso constructivo que hace el lector y en el que confluyen sus vivencias, conocimientos, intereses, motivaciones para obtener de ese texto un significado que es único para cada uno que lo lee” (Gómez Palacios citada por Gutiérrez Valencia y Montes de Oca García, 2005 citada por Jiménez, 2012: 4).

Es decir, “Toda lectura es necesariamente interpretativa ya que la información que se extrae de un escrito depende tanto de éste como de lo que el lector aporta para poder desentrañarla” (Lerner, 1985 en Universidad del Atlántico, p: 2)

Quien lee, para llegar a establecer qué es lo importante de lo leído, omite, selecciona, generaliza y construye o integra la información contenida en el texto (Van Dijk, 1978 en: Universidad del Atlántico)

Desde esta perspectiva, al acto de leer se convierte en una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano en la que se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído, y de este modo esta interacción lo lleva a una nueva adquisición cognoscitiva.

La lectura es una actividad eminentemente social y fundamental para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad y una forma de aprendizaje importante para que el ser humano se forme una visión el mundo y se apropie de él y del enriquecimiento que le provee, dándole su propio significado (Calderón Ibáñez y Quijano- Peñuela, 2010).

Tapia (1992) considera a la lectura como un proceso interactivo donde el producto final sería la comprensión del texto, la cual se basa en datos proporcionados por éste, los conocimientos del lector y las actividades que realiza durante la lectura (Sánchez 2012).

Leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta 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 OCDE ha señalado recientemente que la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado (Calderón Ibáñez y Quijano- Peñuela, 2010).

En síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad (Calderón Ibáñez y Quijano- Peñuela, 2010).

Estudiar, por ejemplo, requiere de la habilidad de comprensión textual. Las fases necesarias para la internalización de un texto prevén que el estudiante comprenda el contenido de lo que lee, para luego memorizarlo y utilizarlo en el momento necesario o generalizarlo a otros contextos. Leer es, entonces, siempre leer para comprender, aún 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 de las personas (Abusamra, 2010).

La lectura es una técnica de estudio que permite a quien lee indagar en diferentes contextos de conocimiento y así registrar en su memoria nuevos conceptos y teorías que reforzarán el conocimiento previo (Sánchez, 2012).

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. Desde esta perspectiva, los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir la cultura ya que al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso. 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).

Para Cassany la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje a través del cual se puede aprender cualquiera de las disciplinas del ser humano (Calderón Ibáñez y Quijano- Peñuela, 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).

Por esto es que se considera de suma importancia que los docentes al planificar propuestas de lecturas no sólo se aboquen a decir qué hay que leer sino también comunicar a sus estudiantes el propósito de la bibliografía elegida para que ellos sepan el porqué y para qué de su actividad lectora y de esta manera comiencen un nuevo desafío (Carlino, 2005).

## **2. 1. Textos académicos y lectura universitaria**

Los universitarios leen textos académicos que comunican un saber científico disciplinar empleando los modos discursivos de la exposición, la explicación y la argumentación. Dichos textos son piezas comunicativas fundamentales en cualquier estudio de nivel superior: el Terciario, el Universitario, el Doctorado, etc., y que, por lo tanto, necesitan de un acercamiento específico y singular (Carlino, 2005).

La comunidad científica comparte un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos, que no son explicitados. Como el escritor está inmerso en una discusión y en un debate compartidos no necesita poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad. Es decir, los textos científicos están dirigidos a colegas por lo que la falta de códigos compartidos entre autor y lector da origen a problemas de comprensión. Éstos textos dan por supuestos muchos saberes que los alumnos no tienen, por ejemplo, hacen referencia a la postura de otros autores sin explicarlas (Fernández et al., 2004 citado en Carlino, 2005).

Carlino (2006) sostiene que los textos académicos que los alumnos leen en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas

internas de cada campo de estudios. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.

“El texto no es sólo una invitación a entrar en sus significados, sino más bien una invitación a construir con sus significados un modelo de realidad, por parte del lector” (Sánchez Miguel citado en Graffigna et al, 2008: 2 y 3).

Generalmente, los alumnos no tienen acceso a los libros originales sino que los textos les llegan fotocopiados. A parte de la escasa calidad de estas duplicaciones, que dificulta la visualización de lo impreso, es frecuente que estos materiales sean leídos fuera de la obra completa, sin los capítulos precedentes ni posteriores, sin índices, sin prólogos ni introducciones, a veces sin referencias bibliográficas ni fecha de publicación, etc. Este recorte textual no permite al lector ubicarse dentro de lo que lee (Carlino, 2005).

## **2.2. Comprensión lectora**

“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).

Es entendida como un proceso que se dinamiza con la activa participación del lector en la asimilación e interpretación de las ideas que el autor pone a su disposición en el texto. En este proceso se establece un intercambio de información, experiencias y conocimientos donde el primero hace uso de sus saberes previos para inferir en la información que le brinda el texto y generar conocimiento (Sánchez, 2012)

Comprender la lectura significa que quien lee penetra directamente en la estructura sintagmática del texto y extrae de ella los enunciados e ideas más importantes para luego ser asociados con las experiencias vivenciales, la cosmovisión y las propias experiencias cognoscitivas del lector (Sánchez, 2011)

El proceso de comprensión de la lectura no es lineal ni unívoco. En él intervienen muchos factores que pueden ser clasificados en: factores del texto,

derivados del emisor (escritor); factores del lector, que van desde los físicos y fisiológicos hasta los conocimientos previos, la mediación de otras personas y las experiencias previas; y factores del contexto, tanto cercano (familia, escuela, comunidad) como del contexto de carácter más estructural de transformaciones culturales, políticas y económicas. Difiato afirma respecto de la comprensión lectora: “Tres son sus componentes indisociables: el texto, el lector y el contexto (Graffigna et al. 2008).

Es decir, el resultado de la comprensión de textos depende tanto de las propiedades lingüísticas del discurso como de las características del lector (Irrazabal, 2010).

“Comprender un texto supone una construcción activa del contenido del texto en cuestión” (Abusamra, 2010: 29).

Durante la comprensión de un texto, el lector construye la representación del mismo imponiendo a los estímulos lingüísticos una serie de transformaciones, las cuales conducen desde niveles de representación más básicos a niveles más complejos, y abarcativos. Este proceso involucra la información proveniente del mundo externo aquella almacenada en la memoria a Largo Plazo, que incluye el conocimiento perceptual, léxico y el conocimiento general del mundo y las creencias. Lo cual sería el resultado de un proceso de búsqueda de significado (Graesser et al., 1994 citado en Irrazabal, Saux, Burin y León, 2005).

De esta manera, la comprensión textual sería de naturaleza constructiva y variada, ya que habrá diferencias en la representación mental resultante según las variables que intervengan en el proceso, como el propósito del lector, su conocimiento previo o el tipo de texto (Irrazabal, Saux, Burin y León, 2005).

Según lo expuesto hasta el momento, la comprensión lectora “es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto” (Defior Citoler, 1996)

Por lo tanto, el lector debe realizar actividades estratégicas basadas en su conocimiento previo, como por ejemplo construir la macroestructura identificando las ideas principales, generar tanto para llenar los vacíos

conceptuales como para enlazar las referencias anafóricas o solucionar oraciones ambiguas (Irrazabal, Saux, Burin y León, 2005).

Indudablemente, cuando un estudiante comprende su lectura, crecen sus conocimientos, habilidades y destrezas ya que éste al adquirir la información del texto se acerca al mundo de significados del autor y a partir de allí puede proponer nuevas alternativas u opiniones sobre determinados aspectos. Es decir, comprender lo leído aproxima al lector a la cultura, a los avances de la ciencia, favorece la interpretación de los hechos sociales y es una contribución a la cultura propia del lector (Sánchez, 2012).

La comprensión es la que posibilita un sinnúmero de aprendizajes tanto de contenidos disciplinares como del desarrollo de habilidades cognitivas. (Velásquez et al 1998 citado por Sánchez, 2012).

La misma constituye una habilidad instrumental básica relacionada con el aprendizaje de los alumnos en las diversas materias académicas (García-Madruga, 2008).

“La interpretación del texto presupone una interpretación del mundo” (Van Dijk, 1992: 201).

Sin lugar a dudas, la comprensión de los contenidos presentes en los textos acrecienta el bagaje cultural ya que al comprender, el lector, se abre hacia las diferentes áreas del saber convirtiéndose en un ser capaz, dinámico, reflexivo con propósito y principalmente con las habilidades y destrezas necesarias para realizar un papel productivo en la sociedad (Sánchez, 2012).

La comprensión lectora en la formación académica universitaria ha sido considerada como uno de los pilares fundamentales para la adquisición del conocimiento (Calderón Ibañez y Quijano-Peñuela, 2010).

Un lector ha comprendido el texto cuando es capaz de explicarlo con sus propias palabras pudiendo implementar también sus conocimientos previos y experiencias personales relacionadas (Sánchez, 2012).

Cada persona procesa la información de manera diferente ya que el procesamiento depende de la organización de la memoria semántica y de la expectativa presente en el lector, por lo que es un error recurrentemente

cometido por la pedagogía la suposición de que todos los sujetos han de procesar de igual modo (Azcoaga, 2004).

Azcoaga (2004) considera que la comprensión satisfactoria de la lectura depende de la estructura formal del texto (buena diagramación, párrafos separados, un tipo de letra bien espaciada, márgenes y gráficos), del ordenamiento conceptual (buena vinculación y coherencia entre párrafos), del estilo (narrativo o formal), de la novedad del tema y del sujeto (que espera el lector del texto, la presencia o no de un cierto interés intrínseco de dicha lectura).

Algunas características del texto influyen en la comprensión y en la memoria del mismo, tales como las ideas que expresa, el vocabulario, la sintaxis, la claridad de las intenciones del autor, la presentación, el estilo, la coherencia, el interés y la familiaridad con el texto que tenga el lector, el tipo de texto (narrativo, expositivo o descriptivo), tienen influencia en el aprendizaje del estudiante. Por lo que se puede decir que la estructura del texto influye en el aprendizaje, que el conocimiento del efecto de la estructura del texto depende de la edad y de la habilidad del lector, y que el lector puede optimizar su aprendizaje llegando a ser consciente de la estructura del texto y del efecto que tiene sobre su aprendizaje (Jiménez Rodríguez, 2004).

### **2.2.1. Procesos psicológicos que intervienen en la comprensión lectora**

El proceso que se lleva adelante cada vez que un sujeto se enfrenta a un texto según Kintsch y van Dijk & Kintsch es el siguiente: en primer lugar, las palabras ingresan al sistema cognitivo a través del procesamiento de los sistemas perceptuales (nivel subléxico) y son reconocidas como tales por el sistema lexical (nivel de la palabra). Luego, las representaciones de las palabras se integran en estructuras sintácticas y proposiciones semánticas (nivel de la oración). Éstas últimas se combinan para formar una representación del texto, la cual se genera por ciclos de procesamiento, sumando paulatinamente al modelo representacional la información derivada

de las oraciones que componen el texto. Los procesos específicos en el nivel de texto deben resolver la cohesión textual y coherencia local (la continuidad referencial y temática de cada oración respecto de la siguiente) y la coherencia global (la representación mental integrada que se deriva del texto) (Irrazabal, 2010: 8).

Según Antonio Vallés Arándiga (2005):

- Atención selectiva: Quien lee debe focalizar su atención en el texto objeto de lectura y rechazar otros estímulos externos o internos que le puedan distraer, lo que supone control y autorregulación de la atención.
- Análisis secuencial: es uno de los componentes del proceso mental de análisis-síntesis, mediante el cual se va realizando una lectura continuada (palabra tras palabra) y va concatenando los significados de cada una de ellas, para luego dar significado a la secuencia del texto leído, por frases, párrafos o tramos más extensos.
- Síntesis: por medio de este proceso el lector recapitula, resume y atribuye significado a determinadas unidades lingüísticas para que las palabras leídas se vertebran en una unidad coherente y con significado (comprensión del texto). Para esto, es necesario que los procesos cognitivos de análisis-síntesis se den de manera simultánea en la lectura, por lo que deben ser interactivos e influirse entre sí.
- Discriminación perceptiva: esta discriminación es de tipo visual y de carácter auditivo fonético, en el caso de sujetos ciegos, debido al sistema Braille, la discriminación es de tipo táctil. Esta discriminación consiste en seleccionar arbitrariamente grafemas/fonemas de entre un repertorio existente (abecedario) con el objetivo de identificar y decodificar correctamente los grafemas/fonemas que se escriben/leen y evitar así los errores de exactitud.
- Memoria: distintos tipos de memoria de acuerdo a su modalidad temporal:

Mediata e inmediata: (largo y corto plazo), son procesos subyacentes e intervinientes en el proceso de lectura y su comprensión, lo hacen a través de rutinas de almacenamiento.

En la memoria a largo plazo, al leer, se van estableciendo vínculos de significados con otros conocimientos previamente adquiridos sobre los esquemas cognitivos preexistentes en los archivos de memoria del sujeto.

En la memoria a corto plazo, se activa el mecanismo de asociación secuenciación, linealidad y recuerdo del texto.

Estos procesos de ida y vuelta de ambos almacenes de memoria producen interconexiones significativas, comprensivas. Los mismos son necesarios para comprender y no todas las personas los realizan de manera adecuada surgiendo como consecuencia las diferencias individuales.

Es decir, la comprensión se define como un proceso cognitivo de alto orden que reúne sistemas de atención y memoria, procesos de codificación y de percepción y operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en factores contextuales propios de la situación a comprender (Irrazabal, 2010).

Diversas teorías de la comprensión del texto han apelado a la noción de memoria de trabajo para modelar las necesidades de almacenamiento y de recursos cognitivos implicados en el procesamiento durante la lectura, como así también un espacio donde se depositan los resultados del procesamiento (Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1994; Just y Carpenter, 1992; van den Broek 1994 citado en Barreyro, 2006: 44).

El concepto de memoria de trabajo o memoria operativa (MO) 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 (Irrazabal, Saux, Burin y León, 2005).

Es decir, la MO hace referencia a la capacidad de procesamiento y almacenamiento de información que nos permite realizar cualquier tarea cognitiva compleja como la lectura, el pensamiento o el aprendizaje. La capacidad de la misma varía de persona a persona por lo que es una importante fuente de variación en lo que respecta a las competencias en comprensión lectora, el razonamiento y el rendimiento académico. La comprensión lectora implica la construcción de una representación o modelo

mental de la situación que el texto evoca, en el que se integra lo expresado en el texto con los conocimientos del lector.

En consecuencia, la capacidad de MO de los estudiantes limita y restringe sus habilidades de comprensión y razonamiento, por lo que necesariamente interviene en los procesos de aprendizaje escolar. Es decir, la competencia en comprensión lectora y razonamiento es fruto del aprendizaje escolar, pero también limita y restringe la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, se considera que la comprensión lectora constituye una habilidad instrumental básica relacionada con el aprendizaje de los alumnos en las diversas materias académicas (García- Madruga y Fernández Corte 2008).

La complejidad de las tareas cognitivas que los sujetos deben realizar cuando pretenden comprender un texto está directamente relacionada con la capacidad de procesamiento y almacenamiento de la información de la MO. La comprensión es una condición necesaria para realizar aprendizajes significativos y forma parte inseparable del pensamiento (García- Madruga y Fernández Corte 2008).

La memoria operativa se ha convertido en uno de los conceptos clave en la explicación de los procesos cognitivos superiores (Gómez-Veiga, 2013).

Por esto, el impacto de la memoria operativa en el rendimiento académico parece muy importante: las habilidades de MO son predictoras del rendimiento en lectura, en matemáticas y en tareas de comprensión del lenguaje (Gómez-Veiga, 2013).

La MO interviene en la recuperación e integración de información a diferentes niveles: (a) a nivel de palabra, permite recuperar y mantener el significado acorde al contexto particular que proporciona el texto; (b) a nivel de oración, procesa y almacena las ideas o proposiciones que expresa cada frase; (c) a nivel textual, participa en la construcción de un modelo mental coherente acerca del significado que se atribuye al texto. El procesamiento activo se centra en la frase que se está leyendo y en la información relevante que se mantiene y/o recupera de la MLP (Gómez-Veiga, 2013).

“El término "memoria operativa" (o "memoria de trabajo") se utiliza para referirse a un sistema de memoria temporal que actúa bajo el control

atencional y que sostiene nuestra capacidad de pensamiento complejo” (Gómez-Veiga, 2013: 103). Esta permite mantener activados los productos de los procesos cognitivos sobre los estímulos previos mientras se llevan a cabo operaciones sobre los nuevos estímulos, permitiendo de este modo relacionar información separada temporalmente (Barreyro, 2006).

En Psicolingüística la memoria de trabajo es considerada un concepto central: debido a la linealidad del lenguaje, ya sea escrito o hablado, su procesamiento requiere el almacenamiento temporal de los productos de las operaciones previas mientras el lector integra la información del flujo de palabras sucesivas. Esta característica supone que la memoria de trabajo desempeña una función esencial en la comprensión de textos (Barreyro, 2006).

Según Just y Carpenter esta interacción de procesos, indispensable para alcanzar la representación global del texto, estaría restringida por la capacidad de la memoria de trabajo. Si un sujeto tiene baja capacidad, deberá dividir su monto de activación disponible entre las demandas de almacenamiento y procesamiento, y por lo tanto cuando se aumenta la dificultad en alguna de las dos características (la complejidad de la oración, o la cantidad de elementos a recordar), el desempeño empeorará (Just y Carpenter, 1992 citado en Van Dijk, 1992).

Graesser, Singer, Trabasso y Kintsch, entre otros, plantean que el lector relaciona mentalmente el texto de manera estratégica, estableciendo conexiones entre la información entrante y la información contenida en la Memoria a Largo Plazo (Irrazabal, Saux, Burin y León 2005).

Muchos de los modelos de comprensión del texto incluyen importantes parámetros de la memoria, sobre todo de la memoria de trabajo. La razón principal que justifica la existencia de estos parámetros es el supuesto de que la amplitud de la misma no dispone de recursos suficientes como para procesar a un tiempo todo el texto. Es decir, 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 procesa 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).

Diferentes investigaciones han constatado que la capacidad y eficiencia de la MO está directamente relacionada con las habilidades de comprensión lectora. Al respecto, un hallazgo consistente a lo largo de los diferentes estudios es que los lectores con un mejor rendimiento en MO tienden a emplear buenas estrategias de comprensión lectora, mientras que, aquellos que obtienen puntuaciones bajas en medidas de MO suelen rendir por debajo de la media en las medidas de comprensión lectora (Gómez-Veiga, 2013).

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 (Abusamra, 2010).

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 lexical, sintáctico y semántico) y la información contenida en el texto, que deben ser conectadas de manera apropiada (Abusamra, 2010).

Según McNamara, de Vega y O'Reilly, cuatro hipótesis pretenden dar cuenta de las diferencias individuales en la capacidad de comprensión lectora. La primera propuesta plantea que una mayor capacidad de la memoria operativa permite el almacenamiento de más información, realizar una mayor cantidad de inferencias y detectar con más rapidez inconsistencias en el texto. La segunda hipótesis sugiere que los buenos lectores son capaces de inhibir información irrelevante, sosteniendo menos información en la memoria operativa, al realizar no una mayor cantidad de inferencias, pero sí las más pertinentes. La tercera plantea que los mejores lectores, aquellos que logran una mejor comprensión,

son los que poseen más conocimiento específico del tema en cuestión y son más propensos a usar esa información en el momento de la lectura. Este conocimiento específico les serviría para salvar los baches conceptuales y de cohesión presentes en todo texto. La última hipótesis plantea que los buenos lectores poseen estrategias de lectura que les permiten usar su conocimiento de manera más efectiva. Poseer conocimiento específico sería irrelevante sin las estrategias adecuadas que permitan aplicar dicho conocimiento. Estas estrategias incluyen actividades tales como plantearse preguntas sobre el texto, identificar ideas principales, realizar inferencias en momentos claves y anticiparse al contenido del texto (Irrazabal, 2010).

Una de las más complejas actividades cognitivas humanas es la comprensión del texto, consistente en construir en la memoria episódica una representación mental del texto, no como un agregado de trozos individuales de información, sino como una estructura coherente. Para ello el lector no sólo debe identificar palabras, detectar estructuras sintácticas y extraer el significado individual de cada oración, e identificar relaciones entre las diferentes partes del texto y entre el texto y su propio conocimiento previo, componentes cruciales estos de una buena comprensión. 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 (Barreyro, 2006).

### **2.2.2. Tipos de comprensión lectora**

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

Comprensión literal: recordar hechos tal como aparecen en el texto. Generalmente, este nivel de comprensión lectora es un proceso de lectura, guiado básicamente en los contenidos del texto, es decir se atiene 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 destaca las habilidades mnemotécnicas. La comprensión en este nivel es con preguntas literales sobre el tema leído, cuyas respuestas aparecen explícitamente en el texto.

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, sino que han sido omitidas y que pueden ser deducidas por el lector cuando hace uso del nivel inferencial. Supone el reconocimiento de ideas implícitas, no expresadas, es decir, el lector lee lo que no está en el texto, es un aporte en el que prima su interpretación, relacionando lo leído con sus saberes previos que le permita crear nuevas ideas en torno al texto.

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).

### **2.2.3. Diferencia entre decodificación y comprensión lectora**

Es importante revertir la falsa creencia que homologa la lectura mecánica de palabras aisladas con la lectura comprensiva de textos.

La decodificación es entendida como la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto, mientras que la comprensión implica a capacidad de alcanzar el significado global de éste. Es decir, el término decodificación incluye tanto el reconocimiento de palabras escritas como la asignación de pronunciación, habilidades que se apoyan en el

manejo de las reglas de conversión grafema-fonema y en la posesión de un vocabulario ortográfico (visual) (Abusamra, 2010).

Según Cassany, el tipo de lectura que inconscientemente ha transmitido la escuela tradicional es muy limitada. Ha instruido en las microhabilidades más superficiales y primarias, es decir, el lector se centra en un saber decodificar, establecer correspondencia entre grafía y sonido y en la reproducción de la información leída, y no en analizar, sintetizar, criticar y reconstruir ésta (Calderón Ibañez y Quijano-Peñuela, 2010).

La expresión “comprensión de textos” se refiere al aspecto fundamental de la lectura dirigida a la comprensión, la cual guarda una íntima relación con los procesos lingüísticos implicados en el nivel del discurso: la elaboración sintáctica y semántica de las oraciones, la integración de la información y la realización de inferencias.

Mientras que en la decodificación intervienen procesos de bajo nivel (más modulares y automáticos y con bajo consumo de recursos) en la comprensión intervienen procesos de alto nivel (no modulares, no automáticos, con alto consumo de recursos) (Fodor, 1986 en Abusamra, 2010).

Sería banal afirmar que los dos componentes son íntegramente independientes el uno del otro. De hecho, la comprensión, no podría existir si el lector no tiene la posibilidad de decodificar el texto (Carlino, 2005). Ya que, como se ha afirmado anteriormente, el objetivo último de toda lectura es la comprensión si no ¿para qué leemos? (Abusamra, 2010).

Según lo anterior se concluye que no hay comprensión que no haya pasado por la decodificación.

### **2.3. Micro y macroestructuras del texto**

En la comprensión de textos surgen múltiples representaciones de distintos niveles. Según Van Dijk y Kintsch, en primer lugar, la micro-estructura consiste en los significados locales emergentes de las relaciones inmediatas entre las frases; en segundo lugar, la macro-estructura 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 super-estructura, 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 en Irrazabal, 2010: 9).

Las macroestructuras son estructuras textuales especiales de tipo global, de naturaleza semántica ya que aportan una idea de coherencia global y del significado del texto que se asienta en un nivel superior que el de las proposiciones por separado. Es decir, una secuencia parcial o entera de un gran número de proposiciones puede formar una unidad de significado en el nivel más global (Van Dijk, 1992).

La macroestructura, por tanto, designa una estructura de tipo global que es relativa respecto de estructuras más específicas en otro nivel “más bajo”. Se considera que la macroestructura de un texto es una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto (Van Dijk, 1992).

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 (Van Dijk, 1992).

Por otro lado, se encuentran las “microestructuras”: estructuras de oraciones y secuencias de textos para diferenciarlas de aquéllas (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 (Van Dijk, 1992).

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 (Van Dijk, 1992). Las macrorreglas implican:

**Omitir** toda la información de poca importancia y no esencial y **Seleccionar** sólo aquella imprescindible.

**Generalizar:** sintetiza 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.

**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.

En un primer momento el lector se enfrenta a la forma superficial del texto, en la cual debe identificar las palabras y las relaciones semánticas y sintácticas entre ellas. Luego se genera el texto-base (microestructura y macroestructura), que representa el significado de las frases en un formato proposicional pero independientemente de la forma superficial del texto. El producto final de la comprensión será un modelo de situación, que consiste en una representación que incluye parámetros contextuales de la situación.

### **3. Inferir**

Cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse una inferencia (León, 2001).

En el caso específico de los textos expositivos científicos muchas veces se omite información crucial, necesaria para lograr una representación cohesiva del mismo. En estas situaciones sólo los lectores con conocimiento previo sobre el tema en cuestión, mediante un proceso inferencial, son capaces de reponer la información necesaria (Irrazabal, 2010).

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.

Inferir es una habilidad necesaria para la comprensión de la lectura. Implica un importante número de procesos que tienen lugar simultáneamente mientras se lee. Inferir, "leer entre líneas", es lo que ocurre cuando el lector se basa en conocimientos previos para hacer una predicción sobre los próximos eventos

en la historia. Los buenos lectores infieren sin darse cuenta ya que se vuelven hábiles con la práctica. Inferir ayuda a la comprensión, provocando que el lector haga preguntas mientras lee y utilice claves de contexto para determinar el objetivo del autor y el significado del libro en su totalidad.

El estudio de las inferencias ha adquirido tanta relevancia que actualmente se considera el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana (Escudero Domínguez, 2010)

“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” (Abusamra, 2010: 33).

La comprensión del discurso implica una función inferencial muy compleja. Partiendo de unos contenidos descritos en el texto, el lector elabora un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas y, al mismo tiempo, construye un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas o proposiciones disponibles (Escudero Domínguez, 2010).

Es precisamente el conocimiento del que dispone el lector y su relación con lo que se lee el motor que induce a la realización de inferencias. Por esto, la importante variedad de inferencias que pueden ser producidas al leer. Por lo tanto, siempre se acaba procesando más información de la que es leída explícitamente. Las inferencias se consideran tan esenciales que mueven a creer que forman el núcleo de la comprensión, de la interpretación y de la explicación humana (León, 2001).

De este modo, las inferencias pueden ser consideradas como heurísticos que pueden relacionarse con algún aspecto del significado -espacio, tiempo, causalidad, lógica, naturaleza, artificio, abstracción o concreción (Just y Carpenter, 1987 en León, 1996 a y b citado en León, 2001).

Es decir, la construcción de la coherencia textual es el resultado de procesos inferenciales realizados durante la lectura debido a que el lector genera inferencias para identificar relaciones implícitas en el texto y activar información sobre hechos, eventos y temas no mencionados en el mismo (Barreyro, 2006).

Bruner identificaba la mente humana con una «máquina de inferencias» al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos (León, 2001).

Para alcanzar la comprensión profunda del contenido de un texto, debe activarse constantemente el conocimiento previo (Barreyro, 2006).

La generación de inferencias se refiere a la inclusión de información en la representación mental del texto sin una explícita mención en este. Es decir, generar inferencias es establecer vínculos no explícitamente indicados entre partes del texto, por ejemplo, entre dos acontecimientos de una historia, y en general, vincular el contenido del texto con elementos del conocimiento previo (Barreyro, 2006).

#### **4. Metacognición**

Metacognición: “lo que viene después de, o acompaña a la cognición” (Gonzalez, 1996: 2 en Heit, 2011).

La metacognición es el conocimiento que un sujeto tiene sobre sus capacidades cognitivas y el control que es capaz de ejercer sobre ellas (Abusamra, 2010). Es el conjunto de procesos mentales que se utilizan cuando se llevan a cabo distintas actividades. La misma es efectiva para actuar con inteligencia, comprendiendo lo que se hace y controlando las estrategias (Pinzás en Alcalá Adriánzén, 2012).

Los componentes de la metacognición son básicamente dos para Pinzás:

a. El conocimiento sobre la propia cognición, que consiste en saber qué características se poseen acerca de los propios recursos y capacidades cognitivas y cómo se puede mejorarlos.

b. La autorregulación de la cognición, es decir, el uso, manejo, guía y control de la cognición. La regulación de los recursos es la habilidad de controlar o modificar las acciones durante la actividad. La autorregulación incluye la planificación de los pasos para llevar a cabo la tarea, el monitoreo o

guía continua de la comprensión mientras se lee asegurándose que se sigue comprendiendo bien lo que se va leyendo, el poner a prueba, revisar y evaluar los resultados y las estrategias que se utilizan al leer y aprender (Alcalá Adrián, 2012).

Para Ann Brown la metacognición es el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva; los mecanismos auto-regulatorios que emplea un sujeto para resolver problemas (citada en Mateos, 2001 en Heit, 2011).

Las actividades metacognitivas según Ann Brown (1978, citada en Mateos, 2001 en Heit, 2011: 19) son:

- Ser consciente de los límites de la capacidad del propio sistema. Ej: evaluar la cantidad de material que se puede recordar o el tiempo que puede llevar completar una tarea.
- Conocer el repertorio de estrategias que se posee y su uso apropiado.
- Identificar y definir los problemas.
- Planificar y secuenciar las acciones necesarias para resolverlos y
- Supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad.

Sternberg incluye la metacognición como una dimensión de la inteligencia. A los procesos ejecutivos que forman parte de la metacognición los llama “metacomponentes”. El autor sostiene que la habilidad para asignar recursos cognitivos, como decidir cómo y cuándo una tarea debería ser realizada, es fundamental para la inteligencia (Jiménez Rodríguez, 2004)

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 este 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).

Una técnica a menudo usada para evaluar la capacidad de control del proceso de comprensión es el de la anomalía textual, en la que se propone al lector un texto que contiene incongruencias (discordancias en la información, errores, omisiones en las descripciones) para poder observar la capacidad o no de ellos para distinguir errores u omisiones (Abusamra, 2010).

A la hora de comprender lo que se lee entran en juego infinidad de estrategias siendo sólo algunos alumnos los que logran utilizarlas al máximo. Otros no sólo que las desconocen sino que tampoco saben cómo aprenderlas. Aquí es donde 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 a la hora de leer; por lo que el principal problema de tales alumnos es el desconocimiento de las habilidades metacognitivas. En efecto, se ha reconocido que muchos de los problemas de comprensión y de aprendizaje que presentan los estudiantes se deben a la falta de eficiencia en el empleo de la metacognición (Murcia Gómez, 2004).

Las características principales de estos lectores son: carecen de la habilidad para utilizar estrategias efectivas al enfrentar textos, no vigilan y regulan el aprendizaje, no se forman una imagen mental acerca de que va a leer, cómo lo va a hacer, si tienen algún conocimiento previo acerca del tema y para qué lo harán (Murcia Gómez, 2004).

En simples palabras, la metacognición ayuda al lector darse cuenta de si lo que hace está bien o presenta alguna dificultad para comprender la lectura (Murcia Gómez, 2004).

“En la lectura, una de las actividades autorregulatorias más importante es la verificación de la comprensión lectora, que implica decidir si se ha entendido (evaluación) y dar los pasos apropiados para corregir los problemas de comprensión que se hayan percibido (regulación)” (Minnick, 1994: 22-23 en Alcalá Adriánzén A, 2012: 34).

Según Baker y Brown (1984) los procesos metacognitivos de regulación que intervienen en la lectura son:

- Clarificar los propósitos de la lectura.
- Clarificar las demandas de la tarea.
- Identificar aspectos importantes del mensaje del texto.
- Centrar la atención en las ideas principales y no en los detalles.
- Monitorear las actividades para determinar el nivel de comprensión.
- Generar preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo.
- Tomar acciones correctivas si se detectan dificultades en la comprensión.

Evitar interrupciones y distracciones. (Alcalá Adrianzén, 2012: 34 y 35).

Las investigaciones sobre el dominio de la comprensión lectora enfatizan el rol que cumplen las estrategias metacognitivas y acuerdan en afirmar que la conciencia y monitoreo (metacognición) de los propios procesos de comprensión son factores de importancia para las habilidades de lectura (Heit, 2011).

## **5. Dificultades de comprensión lectora**

A lo largo del desarrollo de la competencia en comprensión lectora aparecen dificultades en su aprendizaje llevando al lector a presentar comportamientos de evitación ante la lectura. Por esto, en la prevención de estas dificultades es muy importante el *rol*/didáctico del profesor (Vallés Arándiga, 2005).

“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 deficiencias de los módulos sintácticos y semánticos en el procesamiento de la información son los responsables de la falta de comprensión lectora. Si se producen fallas en alguna de las rutas (fonológica o

léxica) el lector no podrá acceder al significado ya que su memoria de trabajo estará enfocada en la decodificación de las palabras (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996).

Por otro lado, Defior Citoler (1996) en su tratado sobre “Dificultades de Aprendizaje”, sostiene que las causas que producen los fallos en la comprensión son las siguientes:

Deficiencias en la decodificación: es necesario, para leer, reconocer los patrones gráficos para realizar las agrupaciones de las letras en unidades y a continuación, la representación fonológica de la palabra. Para una correcta comprensión se necesita una correcta decodificación y un reconocimiento de la palabra de manera automática.

Confusión respecto a las demandas de la tarea: para que se produzca una comprensión el sujeto debe realizar los siguientes procesamientos:

- a) procesamiento del nivel léxico: atribuyendo significado a la palabra.
- b) procesamiento sintáctico: extrayendo las relaciones gramaticales entre las palabras y las oraciones del texto.
- c) procesamiento sintáctico: infiriendo las relaciones semánticas existentes entre los componentes de cada oración y de unas oraciones con otras.

Escasez de vocabulario: un buen caudal de vocabulario es una condición importante pero no suficiente para la comprensión.

Escasez de conocimientos previos: existe una relación entre lo que sabemos sobre un tema y lo que pretendemos cuando leemos algo sobre él. Los conocimientos se tienen organizados en formas de nodos en la memoria semántica. Su retención depende de la fuerza de las asociaciones que se hayan establecido. La carencia de conocimientos sobre el tema que se va a leer influye en el grado de comprensión del texto.

Construcción de los conocimientos: para comprender es necesario, la evocación de los conocimientos previos para integrarlos en lo que aporta el texto.

Problemas de memoria: cuando la memoria de trabajo se satura de tarea, como puede ser el intento persistente de decodificación, no existe suficiente

espacio o funcionamiento adecuado en la memoria a largo plazo. En la medida en que hay más fluidez lectora se produce una liberación de memoria operativa.

Según el enfoque cognitivo, los malos comprendedores no se implican en un proceso de construcción activa del significado cuando leen.

No dominio de las estrategias de comprensión lectora: para facilitar el acceso al significado y lograr la comprensión, son necesarias, además del funcionamiento de los procesos cognitivos de memoria, atención, razonamiento y procesamiento lingüístico, el empleo de herramientas, también denominadas técnicas, procedimientos y estrategias.

No dominio de las estrategias metacognitivas: 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 cómo se producen las dificultades y por lo tanto no se produce la comprensión del texto.

Las dificultades de los estudiantes para comprender lo que leen en la universidad no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio. Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos, entre otras cosas, deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos (Carlino, 2005).

Por lo tanto, si la comprensión depende de dos factores como la cantidad de información contenida en un mensaje y el nivel de conocimientos y destrezas presentes en el lector se infiere que las deficiencias evidenciadas en la lectura de los sujetos se encuentran en el desfase entre los conocimientos que trae el alumnos de la educación media y el grado de exigencias propio del nivel educativo superior.

Las dificultades de comprensión que se reflejan en el estudiante son una limitante en la interpretación y participación de los cambios que acontecen en los diferentes estratos sociales (Sánchez, 2012).

Lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes es el carácter implícito de las prácticas lectoras universitarias y la naturaleza tácita del conocimiento contenido en los textos que se les dan para leer.

Los alumnos universitarios, a menudo, se enfrentan a la lectura de folletos, ensayos, artículos y libros, cuyos contenidos reflejan términos y conceptos desconocidos que hacen más compleja su interpretación (Sánchez, 2012).

No se trata solamente de que ellos lleguen mal formados a sus estudios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma diferente a la que estaban habituados, y con bibliografía también muy distinta; olvidando que la cultura lectora que predomina en la educación media argentina, de la que provienen los ingresantes universitarios, es muy distinta a la nueva (Carlino, 2005).

Como se dijo anteriormente, los lectores con dificultad de comprensión parecen ser menos conscientes de tener que buscar el significado de lo que leen y se centran esencialmente en la habilidad de decodificación (Abusamra, 2010).

Las principales dificultades de comprensión de los estudiantes universitarios se deben a la falta de estrategias que le permita tomar del texto las estructuras de mayor significado para su aprendizaje.

Según Arrieta y Meza, muchos estudiantes carecen de hábitos de lectura y muestran en sus procesos lectores poco interés por lo que leen (Sánchez, 2011).

En la clínica de los trastornos del desarrollo, las dificultades y alteraciones de la comprensión del texto pierden centralidad, no sólo por estar presentes en múltiples cuadros patológicos sino también porque están ligadas a la disfunción de distintos procesos cognitivos debido precisamente a la relación que guardan con ellos. Se ha reportado la presencia de alteraciones de la comprensión del texto en una amplia gama de trastornos tales como dislexia, trastorno específico del lenguaje, autismo, trastorno de aprendizaje no verbal,

retardo mental de múltiple etiología, síndromes de Williams y de Turner, etc. Las dificultades de comprensión lectora suelen presentarse ligadas a cuatro situaciones patológicas: el trastorno específico del lenguaje, la dislexia, el retraso mental leve y los trastornos no específicos de aprendizaje (Abusamra, 2010).

A partir de la revisión teórica realizada, la observación de las dificultades en la comprensión lectora en quienes comienzan sus estudios superiores y la toma de conciencia de la gran implicancia de la comprensión de textos para el éxito académico en carreras predominantemente teóricas como la Licenciatura en Psicopedagogía, es que se plantea el siguiente problema de investigación:

# **MARCO METODOLÓGICO**

**1. Problema:** ¿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?

## **2. Objetivos:**

### **Objetivos generales:**

- Describir y caracterizar la comprensión lectora en los alumnos ingresantes a la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana (2013) sede regional Rosario con el fin de observar si es una habilidad o destreza aprendida.

### **Objetivos particulares:**

- Observar la comprensión lectora literal a través de la extracción de Ideas Principales, el reconocimiento de máximas y el agregado de ideas secundarias.
- Describir la comprensión lectora inferencial en los alumnos ingresantes.
- Descubrir si los alumnos poseen comprensión lectora crítica.
- Investigar si los alumnos poseen la habilidad para la autocorrección de las Ideas Principales previamente extraídas por ellos.
- Observar si las diferentes modalidades de comprensión lectora tienen relación con la edad y los estudios previos.

### 3. Variables:

#### 3.1. Comprensión lectora

Definición conceptual: Es 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	Indicadores
<b>Comprensión literal</b>	Consigna 1: Identificación de las ideas principales nº 1, 2, 4, 5 y 6 del texto “Elogio de la indecisión” de Mario Bunge. Presencia y nº de ideas secundarias. Consigna 3 a: Reconocimiento de máximas
<b>Comprensión inferencial</b>	Consigna 1: Extracción de ideas principales: nº 3 y 7 Consigna 2: Elaboración de una síntesis de los conceptos o temas centrales del texto
<b>Comprensión crítica</b>	Consigna 3 b y c: Opinión personal a partir de la asociación de ideas del texto con ideas personales y rescate de vivencias propias.

#### Modalidades:

##### Comprensión literal:

Nº de ideas principales extraídas: *Igual a la media/Mayor de la media/Menor de la media.*

Presencia y nº de ideas secundarias: *Igual a la media/Mayor de la media/Menor de la media.*

Reconocimiento de las máximas: *Presente: una, dos*

*Ausente: ninguna*

### **Comprensión inferencial:**

Identificación de las ideas nº 3 y 7: *presente o ausente*

Nº de conceptos centrales utilizados en la elaboración de la síntesis: (*Decisión, Libertad, Libertad positiva y Libertad negativa*).

### **Comprensión crítica:**

**Presente:** cuando explique 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 explique claramente y de manera lógica al menos una de las máximas con las que acuerde.

### **3.2. Autocorrección de las Ideas Principales previamente extraídas por los alumnos**

Definición conceptual: 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<sup>1</sup>". 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 Gómez, 2004).

Definición operacional: los alumnos deben reconocer las ideas extraídas previamente. Habrá coincidencia si las identifica en número sin importar el ítem e independientemente del agregado de alguna idea erróneamente identificada. De lo contrario no habrá coincidencia.

**Modalidades:** coincidencia /no coincidencia

### **3.3 Edad:**

Modalidades: 18 años, 19 años, 20 años y 21 años o más

---

<sup>1</sup> Simón, Evangelina. (2004): **Comprender e interpretar: un desafío permanente.** Rosario: Homo Sapiens. Pps 108-113

### **3.4 Estudios previos**

Sin estudios previos

Con estudios previos: nº de años

## **4. Diseño:**

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 fundamentalmente 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.

## **5. Procedimientos, técnicas e instrumentos:**

El instrumento de evaluación empleado para la recolección de los datos fue la lectura de un texto filosófico “Elogio de la indecisión” con diferentes consignas, las cuales fueron diseñadas con el objetivo de observar la comprensión lectora literal, crítica e inferencial de los ingresantes evaluados.

En un primer momento se realizó una prueba piloto a fin 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 la validez del instrumento, el mismo se empleó como prueba final del presente trabajo.

Se aplicó en una de las primeras clases del cuatrimestre, tanto en el turno mañana como en el turno noche. En esta última comisión estuvieron ausentes

4 alumnas, las cuales solicitaron realizar la tarea domiciliariamente, respetando las consignas dadas y enviando su trabajo por correo electrónico a la profesora de la cátedra. Se obtuvieron así un total de 40 trabajos producidos por los alumnos, sujetos de esta investigación.

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, 6 estuvieron ausentes y 2 no se evaluaron ya que la modalidad de respuesta a la consigna que utilizaron no correspondía a lo que se considera en esta tesina “extracción de ideas principales”.

## **6. Población:**

La población quedó así constituida por todos los alumnos 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.

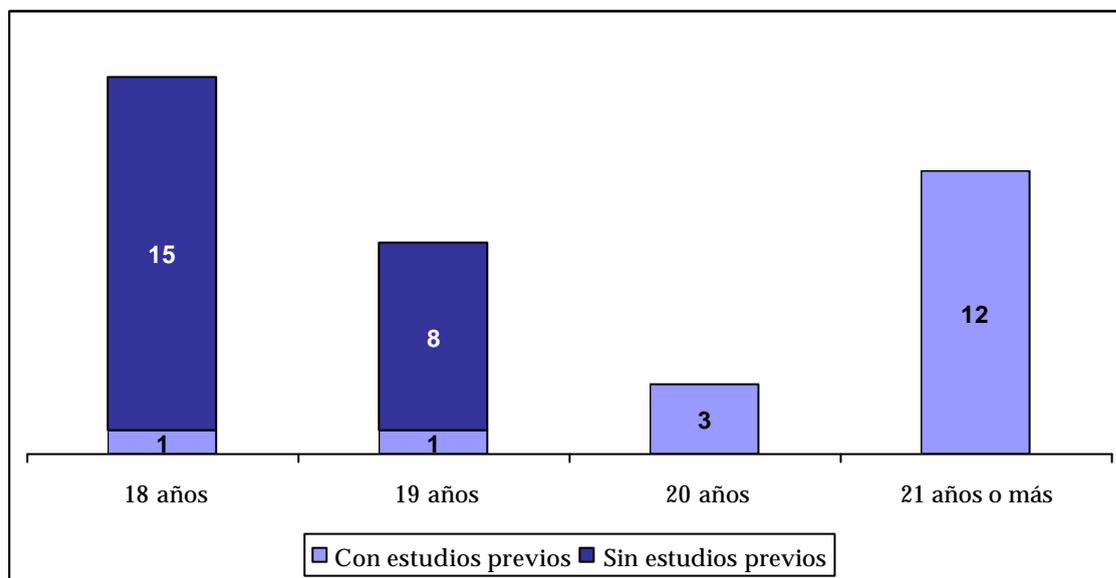
Entre un mínimo de 18 años y un máximo de 41 la mediana se ubica en los 19 años y el promedio recayó en la edad de 21,6 años. El cuartil 1 resultó de 18 años y el cuartil 3 de 21 años (cifra idéntica al promedio). De modo que las  $\frac{3}{4}$  partes de la población resultan bastante homogéneas: poseen 18, 19, 20 y 21 años.

El gráfico que se presenta a continuación da cuenta de la distribución de la población por edad y estudios realizados previamente, mostrando que casi la totalidad de los que tienen 18 años y 19 años no ha realizado estudios anteriormente, siendo dos los que cursaron algunos meses en carreras universitarias.

Mientras que la totalidad de los alumnos de 20 años o más manifestó tener estudios previos.

Es decir, 17 de 40 alumnos tienen estudios previos y los 23 restantes no.

Gráfico 1. Distribución de los alumnos según la edad y el sexo



## 7. Plan de análisis de datos

Para analizar la información relevada a través de las evaluaciones llevadas a cabo con los alumnos en sus 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.

## 8. Presentación y análisis de los datos:

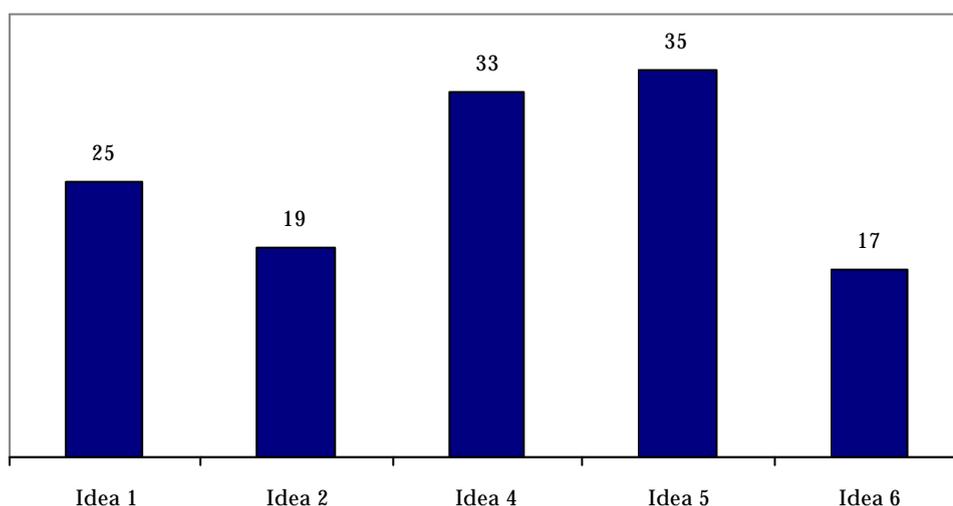
### 8.1. Comprensión lectora literal

#### Extracción de Ideas Principales

Esta modalidad de comprensión lectora se observó a través de la identificación y extracción de las ideas principales nº 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 nº 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.

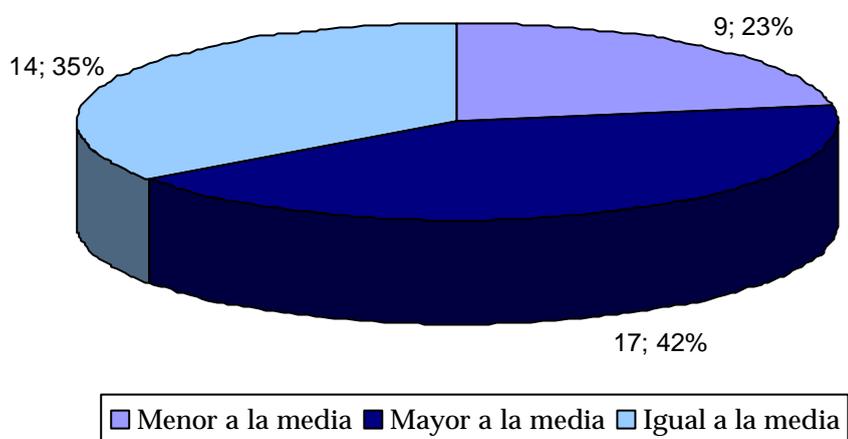
Gráfico 2: Distribución de las ideas principales 1, 2, 4, 5 y 6 extraídas del texto



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

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.

Gráfico 3: Distribución de los alumnos según el número de ideas principales 1, 2, 4, 5 y 6 que extrajeron del texto.



El mayor porcentaje de alumnos (42%) extrajo un nº de ideas principales mayor que la media, o sea que dieron cuenta de 4 ó 5 ideas. El 35% de los alumnos extrajo 3 ideas, el valor de la media, sólo el 23%, redactó menos de 3 (Planilla de volcado 2).

Cuadro I: 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 a la media	Igual a la media	Mayor a 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

De los alumnos con edades de 18 y 19 años sin estudios previos<sup>2</sup>, la mayoría expresó un número de ideas principales menor o igual a la media, 10

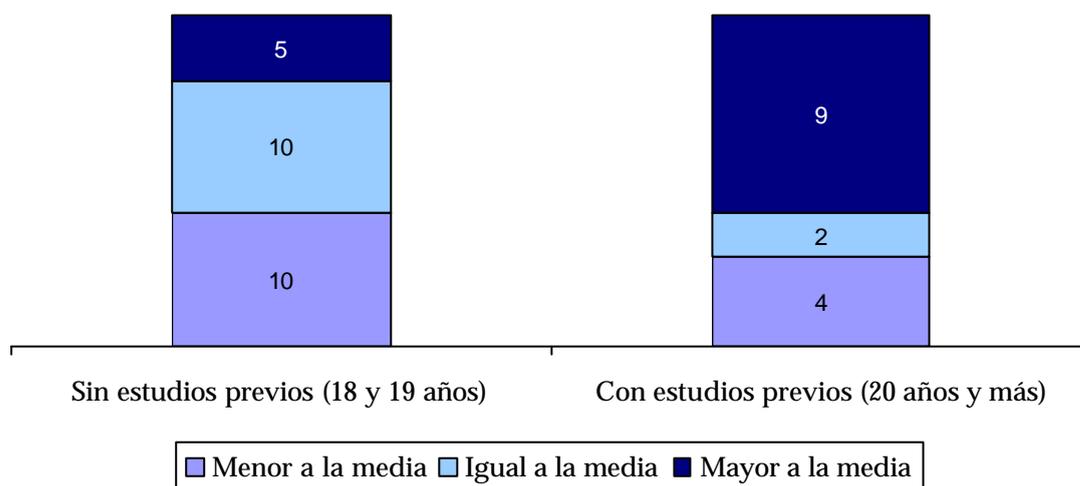
<sup>2</sup> Sólo dos los poseen (Ver Planilla de Volcado 1)

respectivamente, lo que equivale al 40%. Sólo 5 alumnos (20%) extrajeron un número mayor.

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.

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.

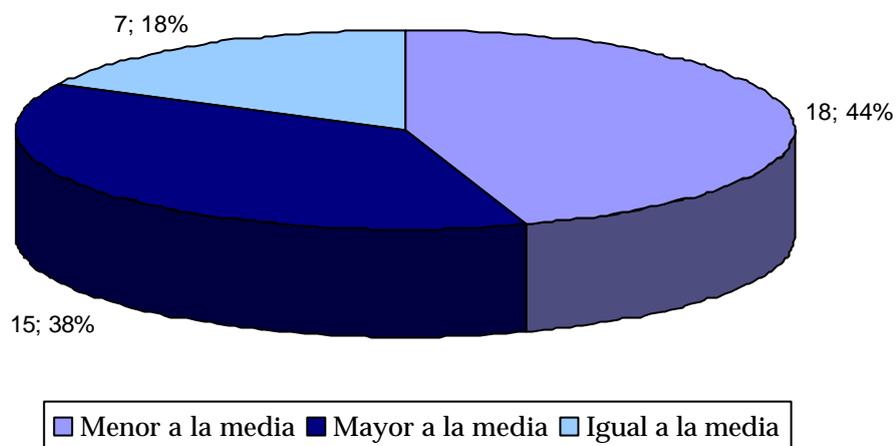
Gráfico 4: Distribución de los alumnos según el número de ideas principales 1, 2, 4, 5 y 6 que extrajeron, su edad y estudios previos.



#### Presencia y nº de ideas secundarias

Los 40 alumnos 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 (Planilla de volcado 1).

Gráfico 5: Distribución de los alumnos según el número de ideas secundarias que expresaron.



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 nº 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 5).

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

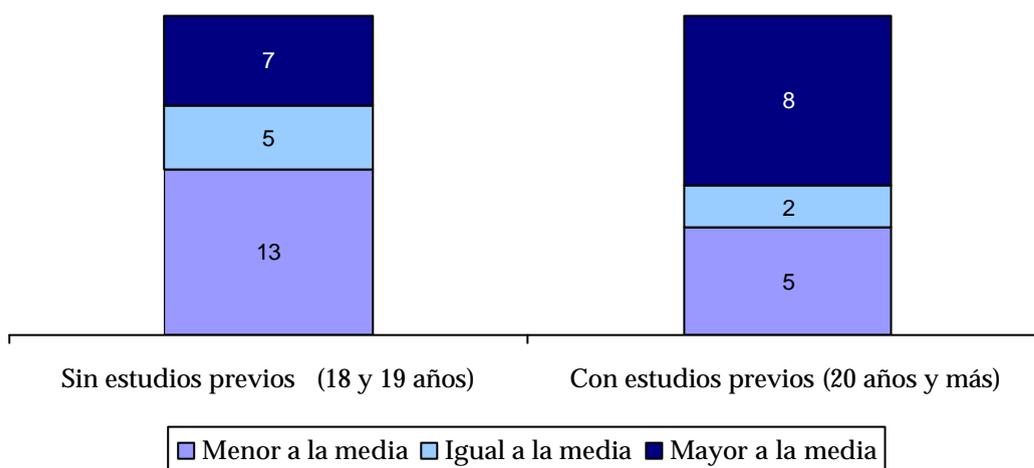
	Menor a la media	Igual a la media	Mayor a la media	Total (%)
Sin estudios previos (18 y 19 años)	13 (52%)	5 (20%)	7 (28%)	25 (100)
Con estudios previos (20 años y más)	5 (33,33%)	2 (13,33%)	8 (53,33%)	15 (100)
Total	18	7	15	40

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 la igualaron (20%) o superaron (28%) la misma.

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%).

En gráfico de barras de 100% muestra la proporción:

Gráfico 6: Distribución de los alumnos según el número de ideas secundarias que expresaron, su edad y estudios previos.



### Reconocimiento de las máximas

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 sólo una (Planilla de Volcado 2 y Cuadro III).

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

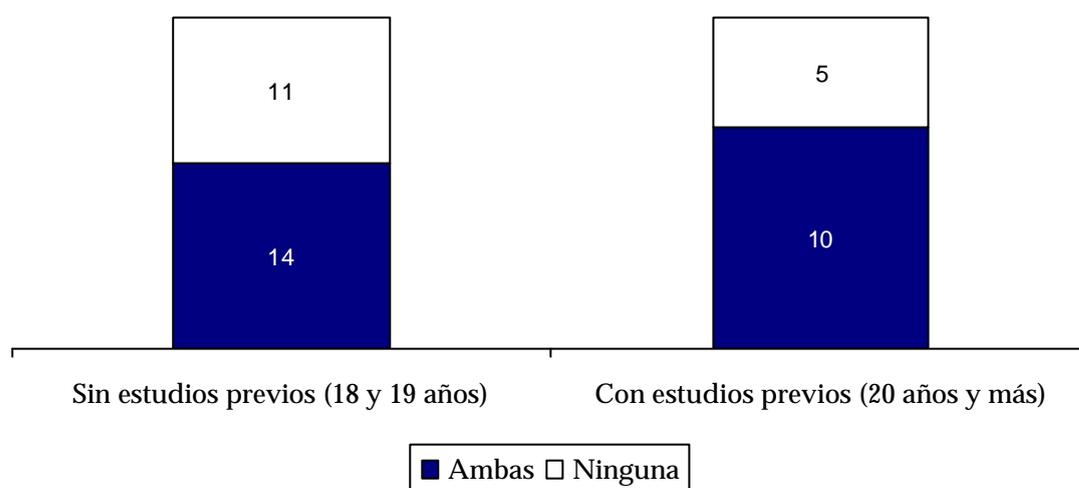
	Ambas (%)	Ninguna (%)	Total (%)
Sin estudios previos (18 y 19 años)	14 (56)	11 (44)	25 (100)
Con estudios previos (20 años y más)	10 (67)	5 (33)	15 (100)
Total	24 (60)	16 (40)	40 (100)

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.

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, como puede observarse en el siguiente gráfico:

Gráfico 7: Distribución de los alumnos según el reconocimiento de máximas que realizaron, su edad y estudios previos.



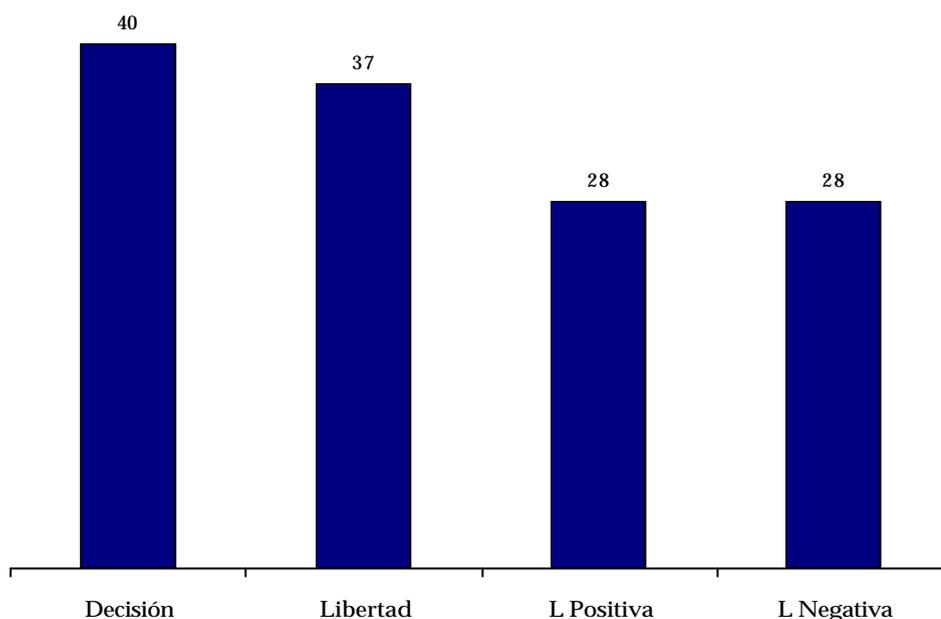
## **8.2. Comprensión lectora inferencial**

Esta modalidad de comprensión lectora se evaluó a partir de la identificación y extracción de las ideas principales nº 3 y 7 y de la elaboración de una síntesis de los conceptos o temas centrales del texto.

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

Para la elaboración de una síntesis sobre el texto presentado, la totalidad de los alumnos evaluados (40) han utilizado el concepto decisión, 37 mencionaron el concepto de libertad mientras que sólo 28 de los mismos utilizaron tanto el término libertad positiva como negativa (Planilla de Volcado 3 y Gráfico 10).

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



Cuadro IV: Distribución de las frecuencias absolutas y relativas de los alumnos según el N° 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 (18 y 19 años)	2 (8%)	9 (36%)	1 (4%)	13 (52%)	25 (100%)
Con estudios previos (20 años y más)	0	2 (13%)	1 (7%)	12 (80%)	15 (100%)
Total	2 (5%)	11 (27,5%)	2 (5%)	25 (62,5%)	40(100%)

Para elaborar la síntesis, el mayor porcentaje de alumnos utilizó 4 conceptos (62,5%), le siguen aquellos que usaron sólo 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. Los siguientes gráficos muestran la distribución de alumnos según el número de conceptos utilizados, su edad y estudios previos.

Gráfico 9: Distribución de los alumnos según el N° de conceptos centrales utilizados en la elaboración de la síntesis

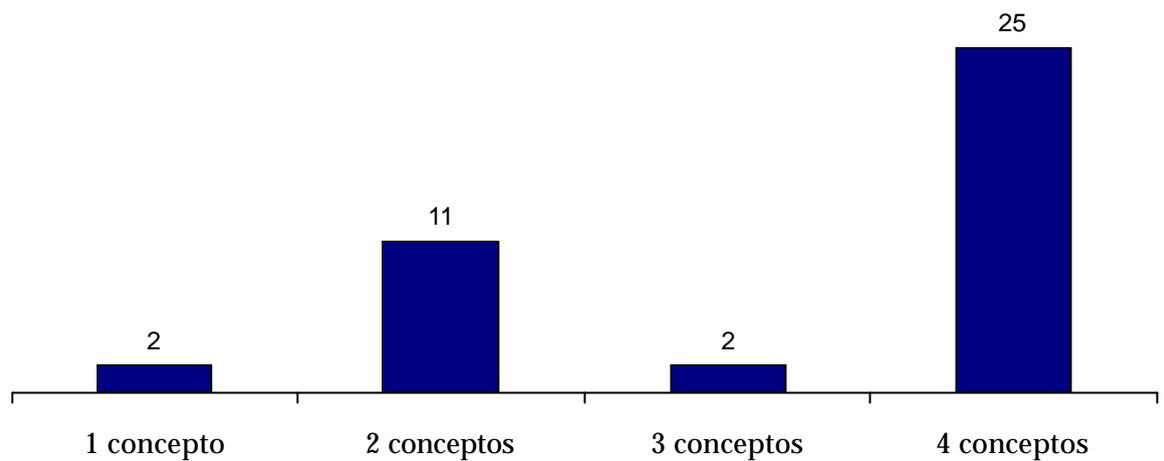
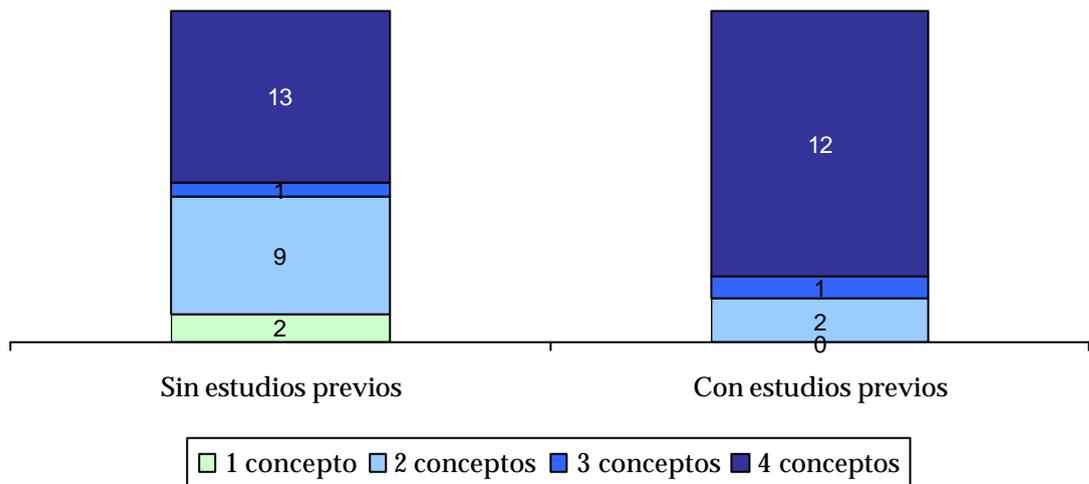


Gráfico 10: Distribución de los alumnos según el N° de conceptos centrales utilizados en la elaboración de la síntesis, su edad y estudios previos.



### **8.3. Comprensión lectora crítica**

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

3 a. *¿Cuáles son las máximas que se mencionan en el texto?*

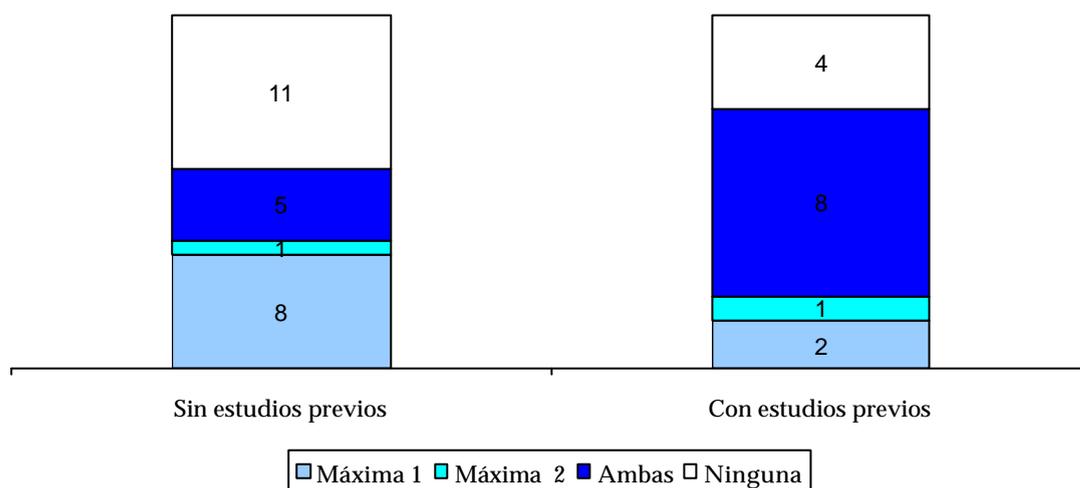
3 b. *¿Acuerdas con alguna de ellas? ¿Con cuál?*

3 c. *¿Por qué?*

En relación con las respuestas obtenidas a la consigna 3b, fueron 25 los alumnos que coincidieron con alguna máxima o con ambas. 15 alumnos no acordaron con ninguna o no respondieron esta consigna (Anexo II. Planilla de volcado 4 y Cuadro A).

Consideradas aisladamente, 10 alumnos acordaron sólo con la Máxima 1 y sólo 2 con la #2, en tanto que 13 de ellos acordaron con ambas. El siguiente gráfico da cuenta del comportamiento según la edad y estudios previos (Anexo II. Planilla de volcado 4 y Cuadro A).

Gráfico 11: Distribución de los alumnos según las máximas con las que acordaron y los estudios previos.



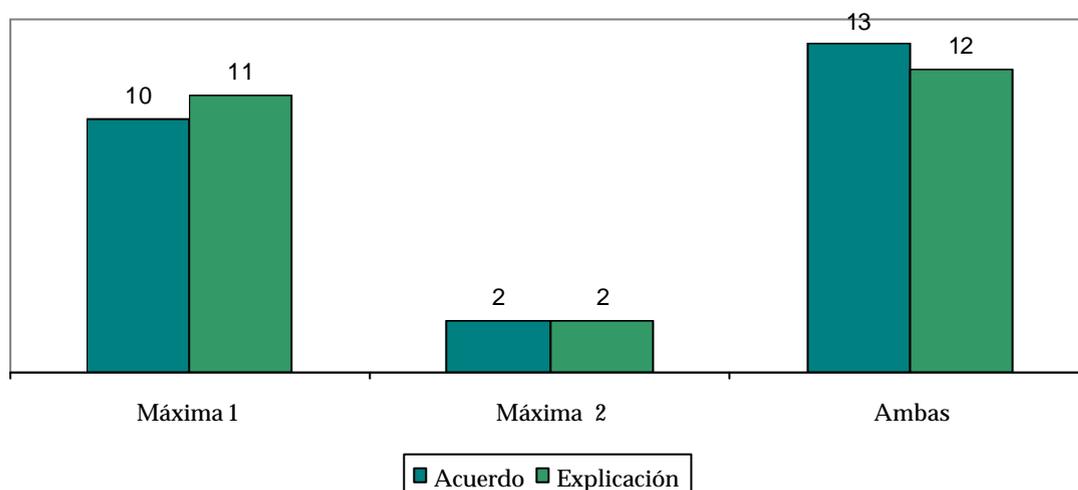
En el total de 25 alumnos sin estudios previos, se puede observar que la mayor parte de los mismos no acordó con ninguna de las máximas presentes en el texto (11/25), mientras que en el grupo de alumnos con estudios anteriores la mayoría acuerda con ambas máximas (8/15) (Gráfico 11 y Cuadro A -Anexo II).

Se considera en este trabajo que este tipo de comprensión se encuentra presente cuando el alumno explica claramente y de manera lógica al menos una de las máximas con la/s que acuerda, a través de un ejemplo personal o anecdótico. En la Planilla de Volcado 4 (Anexo II) se observa que 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.

El siguiente gráfico muestra los acuerdos y explicaciones dados a las máximas por los 25 alumnos. Las diferencias residen en las dos alumnas que acordaron con ambas máximas pero explicaron satisfactoriamente sólo una de ellas y en una alumna que acordó sólo con una pero explicó las dos (Planilla de Volcado 4 y Gráfico 12).

Gráfico 12: Distribución de los acuerdos y explicaciones dados a las máximas.



#### **8.4. Autocorrección de las Ideas Principales previamente extraídas por los alumnos**

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 solamente un total de 31 alumnos, 6 estuvieron ausentes y 2 no se evaluaron ya que la modalidad de respuesta a la consigna que han utilizado no correspondía a lo considerado “extracción de ideas principales”.

Cuadro V: 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	
	<i>f</i>	<i>f</i> (%)	<i>f</i>	<i>f</i> (%)	<i>f</i>	<i>f</i> (%)
Sin estudios previos (18 y 19 años)	4	21	15	79	19	100
Con estudios previos (20 años y más)	4	33	8	66	12	100
Total	8	26	23	74	31	100

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 V). Esta proporción puede observarse en el Gráfico 13.

Gráfico 13: Distribución del porcentaje de alumnos según la coincidencia en el número de Ideas Principales reconocidas con las extraídas previamente (autocorrección)

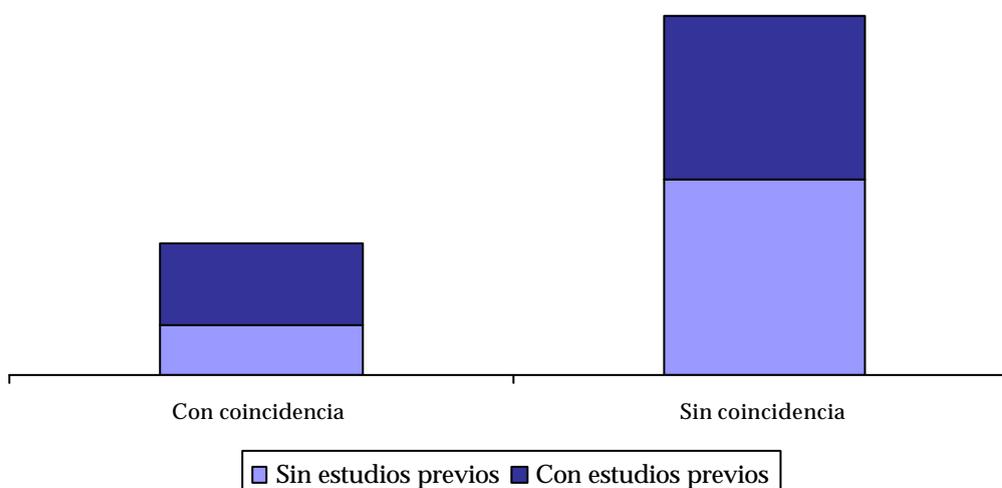
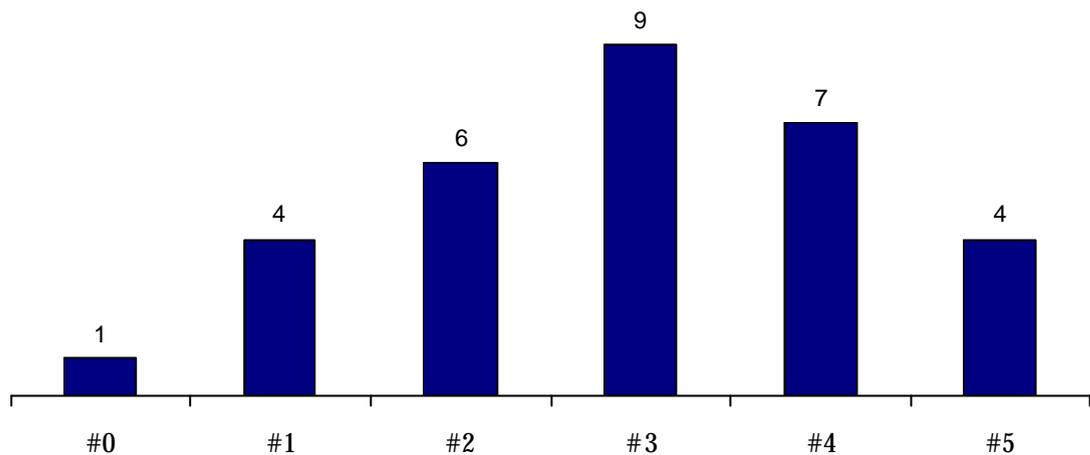
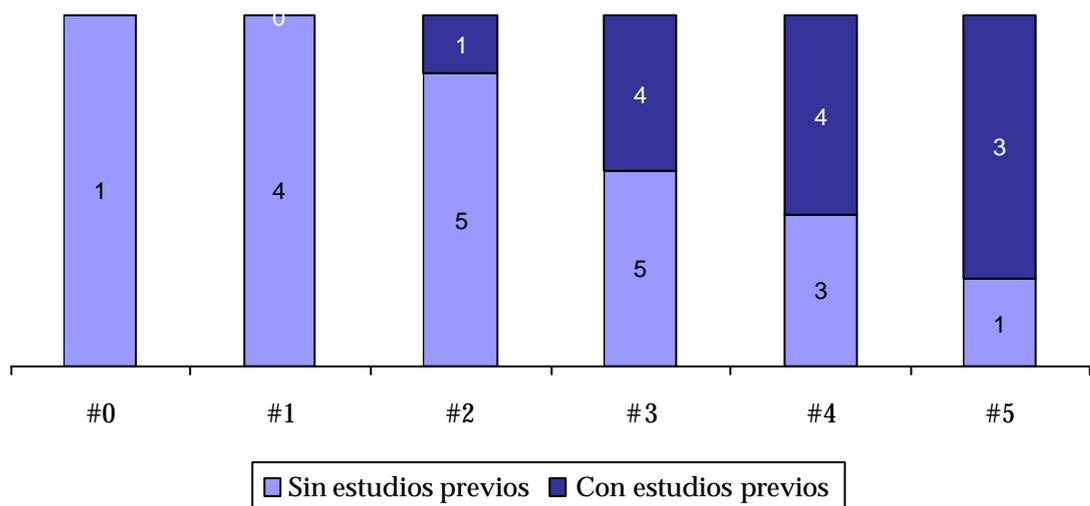


Gráfico 14: Distribución de los 31 alumnos según el número de Ideas Principales que pudieron reconocer de las que extrajeron previamente.



La cantidad de ideas extraídas entre los alumnos aumenta progresivamente desde 0, donde tan sólo 1 alumno no pudo reconocer ninguna idea previamente extraída, hasta 3, donde 9 alumnos reconocieron dicha cantidad de ideas y luego decrece de manera progresiva nuevamente hasta las 5 ideas reconocidas, que fue la cantidad máxima de reconocimiento realizada por un total de 4 alumnos.

Gráfico 15: Distribución de los 31 alumnos según el número de Ideas Principales que pudieron reconocer de las que extrajeron previamente.



Como puede observarse en el Gráfico 15, a mayor edad y estudios previos mayor número de ideas principales reconocidas de las previamente extraídas.

Cuadro VI: Distribución de los 14 alumnos según el número de ideas erróneamente identificadas, su edad y estudios previos.

	#1	#2	#3	Total
Sin estudios previos (18 y 19 años)	6	2	0	8
Con estudios previos (20 años y más)	3	2	1	6
Total	9	4	1	14

Sólo 14 alumnos identificaron ideas erróneamente, más de la mitad de los cuales sólo una. Sólo 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 16:

Gráfico 16: Distribución de los alumnos según el número de ideas erróneamente identificadas, su edad y estudios previos.

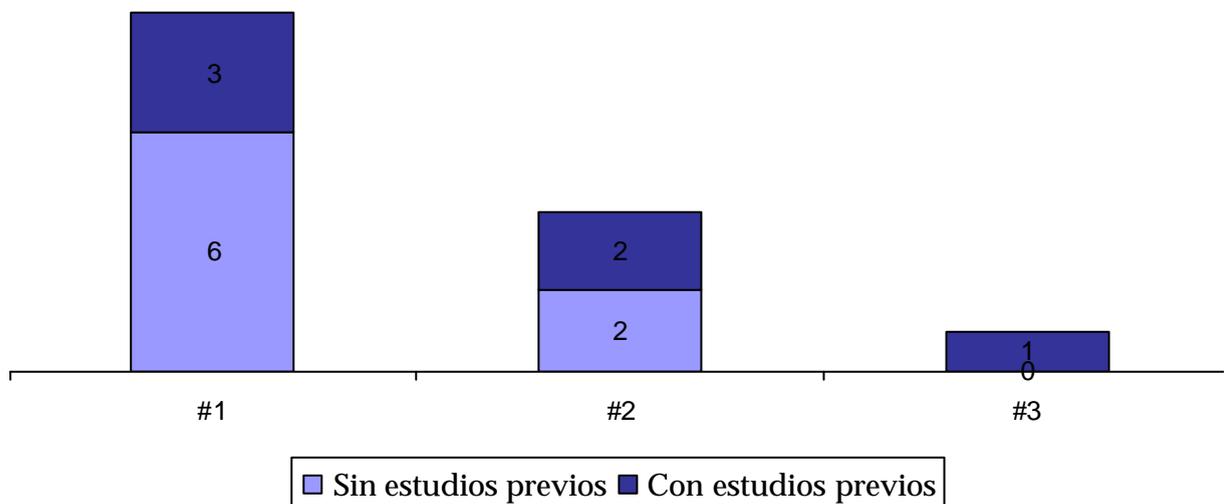
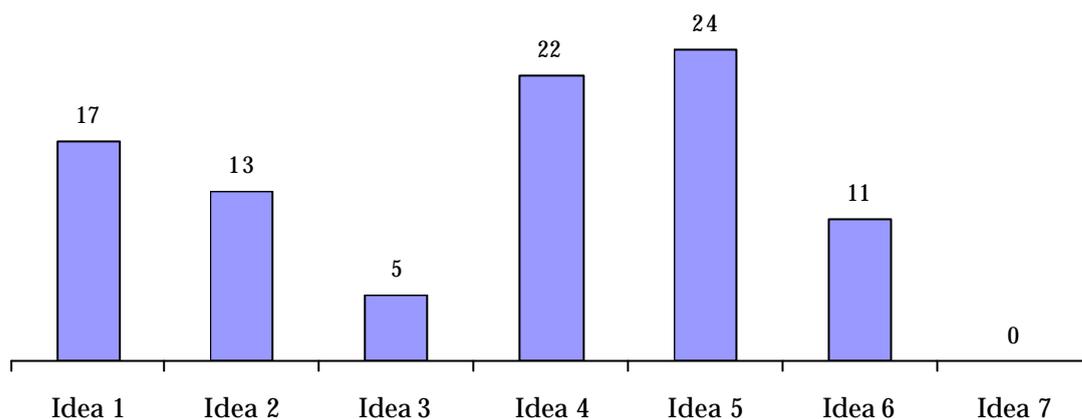
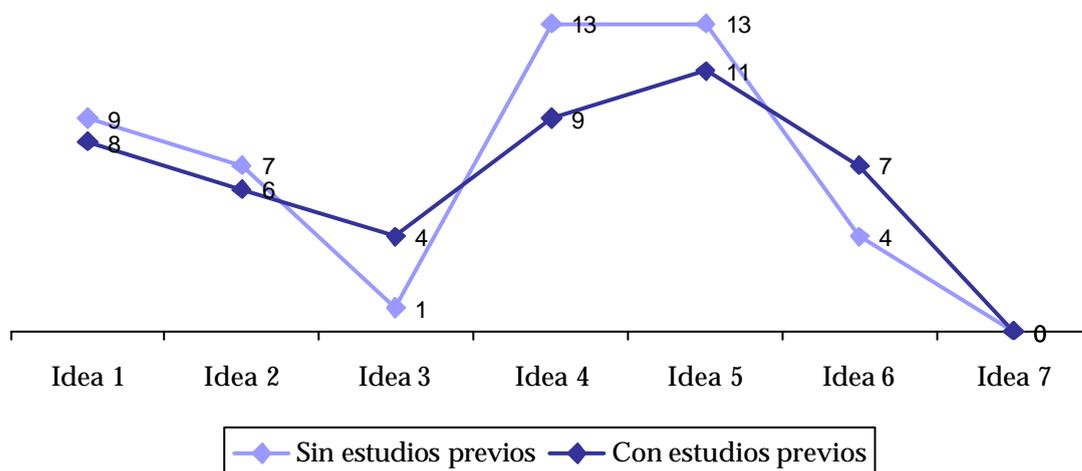


Gráfico 17: Distribución de las frecuencias de Ideas Principales que los alumnos pudieron reconocer de las que extrajeron previamente.



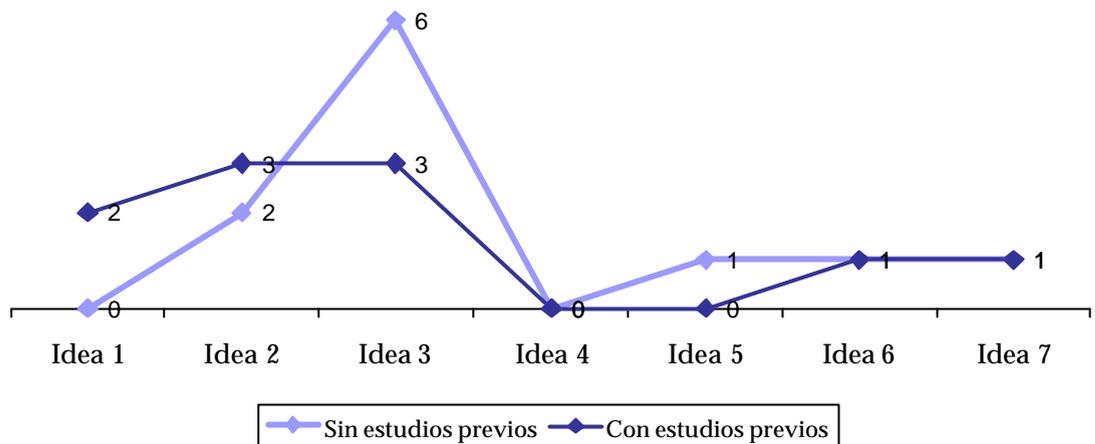
Las ideas que se pudieron reconocer con mayor frecuencia fueron las número 4 y 5 con 22 y 24 alumnos respectivamente, les sigue la idea número 1 con 17, la número 2 con 13 alumnos y luego la idea número 6 con 11 de los evaluados. Sólo 5 alumnos reconocieron la idea número 3. Finalmente la idea número 7 no ha sido identificada por ningún estudiante.

Gráfico 18: Distribución de las frecuencias de Ideas Principales que los alumnos pudieron reconocer de las que extrajeron previamente.



Las ideas que reconocieron con mayor facilidad los 31 alumnos fueron la 4 y 5, seguidas de la 1, 2 y 6. Sólo 5 reconocieron la idea 3. El comportamiento en ambos grupos fue similar.

Gráfico 19: Distribución de las frecuencias de Ideas Principales que los alumnos reconocieron erróneamente de las que extrajeron previamente.



En este caso, 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.

## Interpretación y discusión

En la presente investigación de la **comprensión lectora** de estudiantes universitarios se distinguieron en 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 del mismo su sentido global o 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 ya que el mayor porcentaje de ellos (42%) extrajo un número de ideas principales mayor que la media y el 35% la igualó (Gráfico 3). En relación con la edad, la mayoría de los alumnos con edades de 18 y 19 años sin estudios previos expresó un número de ideas principales menor o igual a la media, en tanto que aquellos con mayor edad, todos con estudios previos, la situación se invierte: la mayoría reconoció una cantidad mayor o igual a ésta (Cuadro I y Gráfico 4).

Las ideas que fueron extraídas con mayor frecuencia fueron la # 4 (33/40) y # 5 (35/40) aunque se debe considerar que 14 alumnos sólo las enunciaron y no las extrajeron completamente (Planilla de volcado 1):

*4- Los decididos poseen una libertad positiva a partir de la cual tienen "el deber de tomar decisiones".*

*5- Que 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 (Planilla de volcado 1).

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

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

*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 Mirna quien 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. El caso de la alumna Victoria en la extracción de ideas fue muy similar a la producción de Mirna, es decir, presentó tres oraciones extensas y globales a modo de síntesis (“la toma de decisiones”, “personas indecisos” y “la libertad”) sin responder a lo solicitado. Julia, 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 las mismas 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 5) 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 a 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 a la media (Cuadro II y Gráfico 6). Es decir, los resultados se inclinaron favorablemente hacia el grupo de menor edad. En síntesis, así como los de mayor edad extrajeron más ideas principales y agregaron más secundarias, los de menor edad extrajeron menos ideas y agregaron pocas secundarias.

Estos resultados difieren en cierto modo con los que mostraron el estudio de Graffigna y cols (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 arribadas por 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 (Cuadro III). 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.

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. (Planilla de Volcado 6).

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.

Sólo 5 alumnos reconocieron la idea # 3 (*“El poder de decidir exige el uso de la libertad”*. Anexo II.3), 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”* Anexo II.3). Vale aclarar que esta idea no se encuentra expresada en ninguna parte del texto si no 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, expresó como una de las ideas centrales que plantea el autor: “que la disyuntiva es cómo conjugar el deber de decidir y el derecho a no decidir”.

Teniendo en cuenta la temática central del texto y las conceptualizaciones realizadas sobre macrorreglas es que 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, la misma, 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 es que 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” donde se sostiene que “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” (Abusamra, 2010: 33).

Como ejemplos de inferencia en el caso de la Idea #3, Patricia logró inferirla expresándola de la siguiente manera: *“quienes no tienen libertad no pueden decidir”*, Maisa: *“La decisión afecta al concepto de libertad, ya que entre libertades se limita la decisión, pero ser indeciso es también una libertad”*, Victoria: *“libertad ligada a la toma de decisiones”*, etc.

El caso de Maisa es muy particular ya que fue una de las pocas 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 sólo 2.

Acordando con los resultados 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 aún en éste un porcentaje de la población evaluada presenta complicaciones (23%). Tanto los autores recién citados como García Madruga (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 puede observar en el tercer punto de la prueba de investigación donde se solicitaba a los alumnos el pedido de 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 (Planilla de Volcado 4 y Cuadro A). 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 (Anexo II: Planilla de volcado 4 y Cuadro A). La incógnita que no se puede develar es si estos 15 alumnos no acordaron con ninguna o dejaron la pregunta sin responder por suponer dificultades a la hora de tener de explicar el acuerdo.

Considerando las máximas aisladamente, 10 alumnos acordaron sólo con la # 1 y sólo 2 con la #2, en tanto que 13 de ellos acordaron con ambas (Anexo II: Planilla de volcado 4 y Cuadro A). En relación con la edad y estudios previos la mayor parte de los que no los poseen no acordó con ninguna o sólo lo hizo con una, mientras que en el grupo de alumnos con estudios anteriores la mayoría acuerda con ambas (Gráfico 11).

Ante esto, e intentando hacer una comparación con los hallazgos de Irrazabal (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 presento 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 metaaprendizajes, tal como anuncia Citoler, 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 V). 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 menores errores (Cuadro V y Gráfico 13). El número de ideas reconocidas incrementa con la edad (Gráfico 15).

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

Cárdenas Cárdenas (2013) y Paula Carlino 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 éste 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” (Irrazabal, 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

## Conclusiones

La presente tesina tuvo como objetivo evaluar la comprensión lectora literal, inferencial y crítica en los ingresantes universitarios de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana que cursaron la asignatura Semiología y Lingüística en el año 2013.

Se observó no sólo la comprensión lectora en relación con la edad y los estudios previos sino también la autocorrección de la primera como habilidad metacognitiva de los 40 alumnos que leyeron el texto.

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 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 consideradas "ideas secundarias", las mismas se han hecho presentes y en gran medida entre los productos del alumnado, lo que denota cierta tendencia a la redundancia a la hora de manifestar el tema del cuál se trata lo leído. Extraer ideas principales, requiere de un proceso atencional y sintético por lo que recaer en las redundancias o ideas secundarias puede llevar a desvirtuar el contenido principal del texto.

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, donde gran parte del alumnado la 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 con 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 fueron los esperables. Aún así se sostiene que dicho aspecto podría llegar a ser mejorado transcurrido un proceso cuyo objetivo sea tomar consciencia sobre cada paso realizado con potencia o fines de aprendizaje y apropiación de contenidos.

De todo lo expuesto se deduce que la comprensión de la lectura no puede reducirse simplemente a los mecanismos de decodificación de lo impreso ni a la recuperación de datos manifestados de manera textual, ya que la misma requiere de procesos cognitivos superiores y el empleo de dispositivos básicos para el aprendizaje tales como la memoria, atención hasta la propia percepción, pasando por el lenguaje ya que el mismo nos introduce en un campo del saber y la cultura atomizado por dialectos y costumbres por lo que la

cultura textual y la comprensión de códigos comunes requiere del contacto, la manipulación y el entrenamiento constantes.

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.

## **Limitaciones y sugerencias**

A los fines de aportar al mejoramiento y enriquecimiento de la comunidad educativa en general y el alumnado evaluado específicamente, se sugiere:

- Que los docentes a cargo de las cátedras de la Lic. en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana, con el objeto de mejorar el rendimiento de su alumnado y la apropiación de contenidos curriculares, trabajen específicamente sobre la comprensión lectora inferencial de manera gradual y progresiva.
- Realizar una evaluación sobre la misma población evaluada en el presente trabajo sobre la memoria modal específica.

La limitación para llevar a cabo este trabajo radicó en la imposibilidad de encontrar una herramienta que permitiera sintetizar los datos obtenidos en las tres modalidades de comprensión lectora evaluadas. Se propone entonces retomar este estudio a partir de la Planilla de Volcado 6 con el fin de evaluar el rendimiento individual de cada alumno.

## Referencias Bibliográficas

- Abusamra V. TEST Leer para comprender (TCL) Evaluación de la comprensión de textos. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2010.
- Alcalá Adrianzén A. Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial santísima cruz de chulucanas. Facultad de Educación. Universidad de Piura. Piura 02 de mayo de 2012. Disponible desde: [http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1420/MAE\\_EDUC\\_089.pdf?sequence=1](http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1) Consultado el: 25/05/2014.
- Arrieta de Meza B y Meza Cepeda R. La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios (Venezuela). Revista Iberoamericana de Educación. URL: <http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF> Consultado el 14 /2 /14
- Azcoaga E.J. Comprensión lectora. Rosario: Santa Fe, Argentina. 2004.
- Barreyro J. P. Diferencias individuales en la comprensión de textos: inferencias y capacidad de memoria de trabajo. Scielo, Anuario de Investigaciones. V 13 [revista en línea] Buenos Aires. Enero-Dic 2006. Disponible desde: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862006000100034&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862006000100034&script=sci_arttext). Consultado el 14/2/14
- Calderón-Ibañez, A y Quijano-Peñuela, J., “Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios”, *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 2010, 12,(1), pp. 337-364. <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/1195> Consultado el 14 /2 /14
- Cárdenas Cárdenas, Luis. (2013) Prácticas de lectura y escritura en universidad ¿qué y cómo leen y escriben ls estudiantes de licenciaturas? Revista Amauta. Universidad del Atlántico, Barranquilla (Col.). Nº 21. Ene-Jun 2013. 139-162. Disponible en URL: <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/articulo/viewFile/951/622> Consultado el 16/03/2014

- Carlino P. Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Argentina. Fondo de cultura económica. 2005.
- Carlino, Paula: “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, en: La biblioteca del docente. Gobierno de Buenos Aires. 2006. URL: [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula\\_carlino.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf) Consultado el 14 /2 /14
- Cuetos, T, Rodríguez, B y Ruano, E (1996). Evaluación de los procesos lectores (PROLEC) (*PROLEC*). Madrid. TEA Ediciones.
- Defior Citoler S (1996) en Comprensión lectora y ortografía textual. <http://campus.uss.edu.pe/NewCampus/Cepre/Docentes/files/M%C3%B3dulo%20de%20Comunicacion.pdf> Consultado el 16/12/2013
- Echevarría Martínez, Ma. A y Gastón Barrenetxea, I (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. Revista de Psicodidáctica número 010. Universidad del País Vasco Vitoria-Gazteis, España. Disponible en URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501006>. Consultado el 16/12/2013
- Escudero Domínguez I. Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada Vol 7. 2010. Disponible desde: URL: [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_530dae4bbe5f3.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530dae4bbe5f3.pdf). Consultado el 13/02/2014
- García- Madruga J y Fernández Corte T. Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria obligatoria. Consejo Federal de la Psicología de España. 2008. Disponible desde: URL: [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2074](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2074) Consultado el 13/2/2014
- Gómez-Veiga I. Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. Revista de los psicólogos de la educación. ELSEVIER. 2013. Disponible desde: URL:

[http://apps.elsevier.es/watermark/ctl\\_servlet?f=10&pident\\_articulo=90262352&pident\\_usuario=0&pcontactid=&pident\\_revista=367&ty=2&accion=L&origen=pse%20&web=http://pse.elsevier.es&lan=es&fichero=367v19n02a90262352pdf001.pdf](http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?f=10&pident_articulo=90262352&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=367&ty=2&accion=L&origen=pse%20&web=http://pse.elsevier.es&lan=es&fichero=367v19n02a90262352pdf001.pdf) Consultado el: 17/12/2013

- González Muro N.M 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 (España). Disponible en URL: <http://intranet.usat.edu.pe/usat/facultad-humanidades/files/2010/10/aplicaci%C3%B3n-de-un-programa-de-estrategias-para-la-comprension-lectora-de-los-alumnos-ingresantes-a-una-escuela-de-educacion.pdf> Consultado el 17/12/2013
- Graffigna, M.L., Luna, A.E., Ortíz, A.M.M, Pelayes, S.A., Rodriguez Manzanares, M.E y Varela, E.C. (2008) Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes. Revista Iberoamericana de educación. Nº 46/2. 10 de mayo de 2008. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). URL <http://www.rieoei.org/deloslectores/2390Lunav2.pdf> Consultado el 14 /2 /14
- Heit, I. A. Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura [en línea]. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. Departamento de Humanidades. 2011. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf>. Consultado el: 25/05/2014.
- Irrazabal N. La comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios: la función del conocimiento previo. Revista de Psicología Vol. 6, Nº 12. [revista en línea] 2010. [14 pantallas]. Biblioteca digital de la Universidad Católica Argentina. Disponible desde: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/comprehension-textos-expositivos-estudiantes-universitarios.pdf>. Consultado el: 14/12/2013.

- Irrazabal N. Saux G, Burin D, León JA. El resumen. Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Facultad de psicología – UBA. Secretaría de Investigaciones. Anuario de Investigaciones. Volumen XIII. [revista en línea] 2005 [7 pantallas]. Disponible desde: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v13/v13a35.pdf>. Consultado el: 14/12/2013.
- Jiménez, Lutgardo. La animación a la lectura en las bibliotecas, la construcción de un camino hacia la lectura. Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios. Nº 103. [revista en línea] 2012 [19 pantallas]. Disponible desde: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Notebook/Mis%20documentos/Downloads/La%20animaci%C3%B3n.pdf> Consultado el 16/4/2014
- Jiménez Rodríguez V. Metacognición y Comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escolar) memoria para optar al grado de doctor. Universidad complutense de Madrid. Facultad de psicología. Departamento de Psicología Básica II (Procesos Cognitivos). [En línea]. Madrid, 2004. Disponible desde: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf> Consultado el: 25/05/2014.
- León J.A. Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. Revista Signos. V 34 n 49-50. [revista en línea] 2001. [14 pantallas]. Disponible desde: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342001004900008](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900008) Consultado el 26/11/2013
- Murcia Gómez W. Desarrollo de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión de lectura. Universidad Militar Nueva Granada. [En línea]. Bogotá COLOMBIA. Noviembre 2004. Disponible desde: <http://www.monografias.com/trabajos17/desarrollo-habilidades-metacognitivas/desarrollo-habilidades-metacognitivas.shtml#ixzz32sb0yiR8> Consultado el: 25/05/2014.

- PISA 2009. Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Disponible desde: [http://planlectura.educ.ar/imagenes/PISA09\\_Resumen%20ejecutivo.pdf](http://planlectura.educ.ar/imagenes/PISA09_Resumen%20ejecutivo.pdf)  
Consultado el 18/11/2013
- Sánchez, Luisa E. La comprensión lectora en el currículo universitario. *Diálogos* 9, 21-36. ISSN 1996-1642, Editorial Universidad Don Bosco, año 6, No.9, Enero-Mayo de 2012, pp.21-36.
- Universidad del Atlántico. Departamento de Desarrollo Humano. ¿Qué hace un lector cuando Lee? [3 pantallas]. Disponible en URL [http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/sites/default/files/desercion/pdf/EI%20Lector%20cuando%20lee%2001\\_0.pdf](http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/sites/default/files/desercion/pdf/EI%20Lector%20cuando%20lee%2001_0.pdf) Consultado el: 16/12/2013
- Vallés Arándiga A. Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Valencia: España. 1998
- Van Dijk, T. La ciencia del texto. Barcelona: España. Ediciones Paidós. 1992 2º impresión.

# **ANEXOS**

## **1º Instrumento de recolección de datos:**

### **Texto “Elogio de la indecisión” de Mario Bunge**

**FACULTAD DE DESARROLLO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVOS**

**CARRERA: LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA.**

**Asignatura:** Semiología y lingüística

**Año lectivo:** 2013

**Año de Cursada:** 1º TM - TN

### **COMPRENSIÓN LECTORA DE UN TEXTO ACADÉMICO:**

#### **CAPACIDAD DE SÍNTESIS E INTERPRETACIÓN.**

#### **Consignas del trabajo**

- a. Lea detenidamente el texto, las preguntas y los conceptos que aclaran las consignas.
- b. Luego de una cuidadosa relectura del mismo responda las consignas en hoja aparte, luego de consignar nombre y apellido, edad, estudios previos finalizados o no (carrera y años cursados).

#### **Elogio de la indecisión<sup>3</sup>:**

Siempre se nos exige que tomemos decisiones, y que lo hagamos en seguida. El apremio de la vida moderna es tal, que los indecisos suelen ser mal mirados. Suele preferirse un decisor rápido a uno lento, independientemente de la calidad de las decisiones que tomen uno y otro.

La impaciencia para con los indecisos es comprensible. Ellos entorpecen el tráfico de todo, confunden, y hacen perder el tiempo de las personas serias, que siempre toman decisiones firmes. Decididamente, la indecisión es una plaga.

Los indecisos tienen tan mala fama que a veces se los equipara al asno de Buridan, el eminente filósofo medieval (Buridan, no su asno). Cuando le ofrecieron dos haces idénticos de heno, la mirada de este burro aun más famoso que Platero osciló de un montón al otro. No percibiendo ninguna diferencia entre ambos, no pudo tomar una decisión. Resultado: murió de hambre. Evidentemente, no se le ocurrió revolver una moneda. ¡Qué burro!

La importancia de la toma de decisiones en todos los órdenes de la vida es tal, que se ha construido toda una teoría acerca de ella. Desgraciadamente, se puede probar que esta teoría no sirve sino para ganarse la vida enseñándola en alguna facultad.

---

<sup>3</sup> Mario Bunge

Además, dicha teoría da por sentado que no hay lugar para la indecisión ni, por lo tanto, para la inacción. Pero que lo hay, lo hay, como se diría en una zarzuela. Para ver que es así, imaginemos el diálogo que sigue.

--- ¡Déjate de vacilar! ¡Decídate de una vez, porque hay apuro!

--- Precisamente por esto, porque hay tanto apuro, no puedo decidir en seguida.

--- ¿Cómo es eso?

--- Muy sencillo. En primer lugar, no me das tiempo para recabar la información necesaria para adoptar una decisión racional. Segundo, en este momento no me siento motivada para tomar una decisión. Cualquiera que ella sea, me obligaría a hacer un esfuerzo que no quiero hacer ahora. Tengo la cabeza en otro lugar y las manos en otro horno.

--- Esto es demasiado complicado para mí. Haz como te parezca. Yo me voy a anotar en un curso de teoría de la decisión, para averiguar por qué no hay que tomar decisiones cuando se está apurado.

--- Que lo apruebes.

Empecemos, pues, el cursillo. Será facilongo: no se exigirá la toma de decisiones más allá de anotarse. Por consiguiente todos, decisos e indecisos, lo aprobarán. Al fin y al cabo, el curso se imparte en una universidad nuestra.

Empecemos por lo obvio. El esclavo, el preso, el soldado, el cura y el militante de una organización clandestina no pueden decidir libremente: deben hacer lo que decida quienes los manda. Quizá por esto suele creerse que la libertad consiste en el poder de decidir lo que a uno se le antoje.

Pero, si así fuera, no habría libertad, ya que incluso los más poderosos tienen limitaciones. Por ejemplo, algunos teólogos bizantinos sostenían que ni el propio Dios podría alzarse jalando sus sandalias, cordones de zapatos, o lo que se leve en el reino celestial. Según el famoso sabio Leibniz, Dios puede hacer cuanto quiera salvo contradecirse. Y todos los sicilianos saben que incluso el "Capo dei capi" de la Mafia debe sujetarse al código de los "hombres de honor", so pena de caer en desgracia. (Como es notorio, esto es lo que le sucedió a Totó Riina pese a su amistad con el político que fuera siete veces primer ministro de Italia: por ser tan poderoso, creyó ser todopoderoso.)

Si la libertad no consiste en poder decidir lo que uno quiera ¿qué es? Según lo que antecede, la libertad es el poder de *no* tomar una decisión cuando uno no desee tomarla.

Es decir, ser libre es poder ser indeciso cuando a uno se le antoje, con razón o sin ella. Esta tesis tiene algunas consecuencias interesantes.

Una consecuencia de nuestra redefinición provisoria del concepto de libertad es que la frase del himno nacional argentino que empieza "Y los liibres del muundo respoonden . . ." tendría que cambiarse, vocal más, vocal menos, por "Y los indeciisios del muuundo respoonden".

Una consecuencia mucho más importante es que, cuando la opinión pública está polarizada, quienes zanja la cuestión son los indecisos. El famoso escritor brasileño Luis Fernando Verissimo (hijo del no menos famoso Erico) lo dijo con su gracia habitual en su reciente libro *Comedias da vida publica* (Porto Alegre: L&PM Editores, 1995). Leámoslo en traducción libre.

Diálogo entre dos organizadores políticos en vísperas de una elección que se anuncia reñida:

--- Nuestro futuro depende de los indecisos.  
--- Pero ¿se puede confiar en los indecisos?  
--- ¿Qué otra cosa podemos hacer?  
--- ¡Qué país! La decisión está en manos de los indecisos. Precisamente el segmento de la población que menos vocación tiene para decidir.  
--- Si por lo menos nuestros indecisos fuesen más. . . tú me entiendes.  
--- ¿Decididos?  
--- Eso.  
--- Pero entonces no serían indecisos, sino decididos. Y el 40% de los decididos está a favor de . . .  
--- Ya lo sé, ya lo sé.  
--- Es necesario emprender una campaña dirigida específicamente a los indecisos.  
--- Camisetas, calcomanías, llaveros. . . Todo con el mismo logo, para que ellos no tengan que decidirse.  
--- Porque, si se decidieran, pasarían de indecisos a decididos, y nosotros perderíamos las elecciones.  
--- Pero si siguieran indecisos. . .  
--- Estaríamos perdidos.

Hasta aquí, la inimitable y temida pluma (o computadora) de Verissimo filho, uno de los grandes humoristas serios de nuestro tiempo.

Sin embargo, admitamos que la concepción de la libertad como capacidad de no tomar decisiones es parcial e incluso sofisticada. En efecto, ella sólo aclara el concepto de libertad negativa, o "libertad de", no el de libertad positiva, o "libertad para". Intentaré explicarme.

Ejemplos de libertad negativa: estar libre de compromisos, de habitar en una villa miseria, de no trabajar, de morir de hambre, y abstenerse de tomar decisiones.

Ejemplos de libertad positiva: ser libre para tomar decisiones, trabar amistades, amar, hablar, trabajar, mercar, asociarse, protestar, y actuar en política.

Sugiero que la libertad plena es tanto positiva como negativa.

Sin embargo, de hecho la libertad total es ilusoria. Sólo podemos aspirar a gozar de libertades limitadas, porque la pertenencia a cualquier círculo o sistema social impone obligaciones. Recordemos dos máximas morales pertinentes.

Una de ellas es "Tu libertad termina donde empieza la mía". O sea, tienes derechos, pero no éstos no son irrestrictos, sino que están limitados por los derechos ajenos. Este principio limita la libertad positiva. Impide que los derechos se conviertan en privilegios.

El segundo principio limita la libertad negativa. Reza así: "Todo derecho implica un deber". Por ejemplo, mi derecho a transitar por la acera acarrea el deber de no ensuciarla, para que otros puedan ejercer el mismo derecho. Y mi derecho a votar implica el deber de emitir un voto informado. El motivo es claro: mi voto puede influir el resultado de las elecciones, el que a su vez afectará a otros.

El ejercicio de la libertad negativa involucra el derecho a la indecisión. En cambio, el ejercicio de la libertad positiva involucra el deber de tomar decisiones. ¿Cómo se compaginan ese derecho y esta obligación?

¡Ah! No me pidan que tome una decisión sobre esta cuestión, porque por el momento no tengo ganas ni me alcanza el conocimiento. Ella podría ser motivo de un segundo cursillo. Nótese que digo "podría ser", no "será". Quiero conservar mi libertad de no tomar decisiones.

1) Seleccione las ideas principales

**¿Qué son las ideas principales?**

Es la información principal de un texto, la más pertinente, la "fundamental", la que no puede faltar para comprender la globalidad del mismo.

Para este trabajo, las ideas deben estar redactadas en oraciones, las que deben ser numeradas.

2) Realice una síntesis de lo leído en base a los aspectos que la definen a continuación:

**¿Qué es una síntesis?**

Una síntesis es la construcción de un texto a partir del análisis de todos sus elementos por separado. Se trata de la versión **abreviada** del mismo que incluye los **conceptos** fundamentales. En la síntesis el lector debe expresar con sus **propias palabras** y estilo la idea central que desarrolló el autor.

3) Responda

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

## 2º Instrumento de recolección de datos: Ideas principales del texto elaboradas por Evangelina Simón

**FACULTAD DE DESARROLLO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVOS**

**CARRERA: LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA.**

**Asignatura:** Semiología y lingüística

**Año lectivo:** 2013

**Año de Cursada:** 1º TM - TN

### **COMPRESIÓN LECTORA DE UN TEXTO ACADÉMICO: CAPACIDAD DE SÍNTESIS E INTERPRETACIÓN (2º parte)**

#### **Objetivos del trabajo**

1 – Obtener una aproximación diagnóstica de las destrezas que poseen los alumnos para la identificación de las ideas centrales extraídas de un texto académico.

#### **Consignas del trabajo**

a - Lea detenidamente las ideas centrales elaboradas por la autora del libro del cual se extrajo el texto sintetizado previamente: “Elogio de la indecisión<sup>4</sup>”.

b – Luego de una cuidadosa relectura de las propias ideas extraídas del mismo, intente reconocer las coincidencias, encerrando cada una entre corchetes e identificándolas con el número correspondiente.

Ideas centrales expuestas: (cada una contiene un concepto)

El hablante piensa que:

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

2- Que los indecisos, por su inacción, son un obstáculo molesto para esta comunidad.

3- Que el poder de decidir exige el uso de la libertad.

4- Que los decididos poseen una libertad positiva a partir de la cual tienen "el deber de tomar decisiones".

5- Que los indecisos gozan de una libertad negativa, que les da "el derecho a no tomar decisiones".

6- Que 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”

7- Que la disyuntiva es cómo conjugar el deber de decidir y el derecho a no decidir.

---

<sup>4</sup> Bunge Mario. En Simón, E. (2004): **Comprender e interpretar: un desafío permanente**. Rosario: Homo Sapiens. Pps 108-113

### 3º Instrumento:

#### **Párrafos que dan cuenta de las Ideas principales del texto “Elogio de la indecisión”**

**Siempre se nos exige que tomemos decisiones, y que lo hagamos en seguida. El apremio de la vida moderna es tal, que los indecisos suelen ser mal mirados. Suele preferirse un decisor rápido a uno lento, independientemente de la calidad de las decisiones que tomen uno y otro. (Idea 1)**

**La impaciencia para con los indecisos es comprensible. Ellos entorpecen el tráfico de todo, confunden, y hacen perder el tiempo de las personas serias, que siempre toman decisiones firmes. Decididamente, la indecisión es una plaga. (Idea 2)**

Los indecisos tienen tan mala fama que a veces se los equipara al asno de Buridan, el eminente filósofo medieval (Buridan, no su asno). Cuando le ofrecieron dos haces idénticos de heno, la mirada de este burro aun más famoso que Platero osciló de un montón al otro. No percibiendo ninguna diferencia entre ambos, no pudo tomar una decisión. Resultado: murió de hambre. Evidentemente, no se le ocurrió revolear una moneda. ¡Qué burro!

La importancia de la toma de decisiones en todos los órdenes de la vida es tal, que se ha construido toda una teoría acerca de ella. Desgraciadamente, se puede probar que esta teoría no sirve sino para ganarse la vida enseñándola en alguna facultad.

Además, dicha teoría da por sentado que no hay lugar para la indecisión ni, por lo tanto, para la inacción. Pero que lo hay, lo hay, como se diría en una zarzuela. Para ver que es así, imaginemos el diálogo que sigue.

—¡Déjate de vacilar! ¡Decídate de una vez, porque hay apuro!

—Precisamente por esto, porque hay tanto apuro, no puedo decidir en seguida.

—¿Cómo es eso?

—Muy sencillo. En primer lugar, no me das tiempo para recabar la información necesaria para adoptar una decisión racional. Segundo, en este momento no me siento motivada para tomar una decisión. Cualquiera que ella sea, me obligaría a hacer un esfuerzo que no quiero hacer ahora. Tengo la cabeza en otro lugar y las manos en otro horno.

—Esto es demasiado complicado para mí. Haz como te parezca. Yo me voy a anotar en un curso de teoría de la decisión, para averiguar por qué no hay que tomar decisiones cuando se está apurado.

—Que lo apruebes.

Empecemos, pues, el cursillo. Será facilongo: no se exigirá la toma de decisiones más allá de anotarse. Por consiguiente todos, decisos e indecisos, lo aprobarán. Al fin y al cabo, el curso se imparte en una universidad nuestra.

Empecemos por lo obvio. El esclavo, el preso, el soldado, el cura y el militante de una organización clandestina no pueden decidir libremente: deben hacer lo que decida quienes los manda. Quizá por esto suele creerse que la libertad consiste en el poder de decidir lo que a uno se le antoje.

Pero, si así fuera, no habría libertad, ya que incluso los más poderosos tienen limitaciones. Por ejemplo, algunos teólogos bizantinos sostenían que ni el propio Dios podría alzarse jalando sus sandalias, cordones de zapatos, o lo que se lleve en el reino celestial. Según el famoso sabio Leibniz, Dios puede

hacer cuanto quiera salvo contradecirse. Y todos los sicilianos saben que incluso el "Capo dei capi" de la Mafia debe sujetarse al código de los "hombres de honor", so pena de caer en desgracia. (Como es notorio, esto es lo que le sucedió a Totó Riina pese a su amistad con el político que fuera siete veces primer ministro de Italia: por ser tan poderoso, creyó ser todopoderoso.)

**Si la libertad no consiste en poder decidir lo que uno quiera ¿qué es? Según lo que antecede, la libertad es el poder de *no* tomar una decisión cuando uno no desee tomarla.**

**Es decir, ser libre es poder ser indeciso cuando a uno se le antoje, con razón o sin ella. (Idea 3: no es literal).**

Esta tesis tiene algunas consecuencias interesantes.

Una consecuencia de nuestra redefinición provisoria del concepto de libertad es que la frase del himno nacional argentino que empieza "Y los liibres del muundo responden.. ." tendría que cambiarse, vocal más, vocal menos, por "Y los indeciiiisos del muuundo respoonden".

Una consecuencia mucho más importante es que, cuando la opinión pública está polarizada, quienes zanja la cuestión son los indecisos. El famoso escritor brasileño Luis Fernando Verissimo (hijo del no menos famoso Erico) lo dijo con su gracia habitual en su reciente libro *Comedias da vida publica* (Porto Alegre: L&PM Editores, 1995). Leámoslo en traducción libre.

Diálogo entre dos organizadores políticos en vísperas de una elección que se anuncia reñida:

—Nuestro futuro depende de los indecisos.

—Pero ¿se puede confiar en los indecisos?

—¿Qué otra cosa podemos hacer?

—¡Qué país! La decisión está en manos de los indecisos. Precisamente el segmento de la población que menos vocación tiene para decidir.

—Si por lo menos nuestros indecisos fuesen más . . . tú me entiendes.

—¿Decididos?

—Eso.

—Pero entonces no serían indecisos, sino decididos. Y el 40% de los decididos está a favor de . . .

—Ya lo sé, ya lo sé.

—Es necesario emprender una campaña dirigida específicamente a los indecisos.

—Camisetas, calcomanías, llaveros. . . Todo con el mismo logo, para que ellos no tengan que decidirse.

—Porque, si se decidieran, pasarían de indecisos a decididos, y nosotros perderíamos las elecciones.

—Pero si siguieran indecisos. . .

—Estaríamos perdidos.

Hasta aquí, la inimitable y temida pluma (o computadora) de Verissimo filho, uno de los grandes humoristas serios de nuestro tiempo.

Sin embargo, admitamos que la concepción de la libertad como capacidad de no tomar decisiones es parcial e incluso sofisticada. En efecto, ella sólo aclara el concepto de libertad negativa, o "libertad de", no el de libertad positiva, o "libertad para". Intentaré explicarme.

Ejemplos de libertad negativa: estar libre de compromisos, de habitar en una villa miseria, de no trabajar, de morirse de hambre, y abstenerse de tomar decisiones.

Ejemplos de libertad positiva: ser libre para tomar decisiones, trabar amistades, amar, hablar, trabajar, mercar, asociarse, protestar, y actuar en política.

Sugiero que la libertad plena es tanto positiva como negativa.

**Sin embargo, de hecho la libertad total es ilusoria. Sólo podemos aspirar a gozar de libertades limitadas (Idea 6)**, porque la pertenencia a cualquier círculo o sistema social impone obligaciones. Recordemos dos máximas morales pertinentes.

Una de ellas es "Tu libertad termina donde empieza la mía". O sea, tienes derechos, pero no éstos no son irrestrictos, sino que están limitados por los derechos ajenos. Este principio limita la libertad positiva. Impide que los derechos se conviertan en privilegios.

El segundo principio limita la libertad negativa. Reza así: "Todo derecho implica un deber". Por ejemplo, mi derecho a transitar por la acera acarrea el deber de no ensuciarla, para que otros puedan ejercer el mismo derecho. Y mi derecho a votar implica el deber de emitir un voto informado. El motivo es claro: mi voto puede influir el resultado de las elecciones, el que a su vez afectará a otros.

**El ejercicio de la libertad negativa involucra el derecho a la indecisión. (Idea 5)** En cambio, el ejercicio de **la libertad positiva involucra el deber de tomar decisiones. (Idea 4)** **¿Cómo se compaginan ese derecho y esta obligación?** → esta pregunta lleva a la conclusión de la Idea 7 que **no es literal.**

¡Ah! No me pidan que tome una decisión sobre esta cuestión, porque por el momento no tengo ganas ni me alcanza el conocimiento. Ella podría ser motivo de un segundo cursillo. Nótese que digo "podría ser", no "será". Quiero conservar mi libertad de no tomar decisiones.

## Planilla de volcado 1

### Comprensión lectora literal: Extracción de Ideas Principales

Z: idea sólo enunciada. Se valora con ½ punto

s/m: sin citar las máximas

Xx: Mejores respuestas

\*: desconoce el concepto de idea central solicitado. Realiza una síntesis correcta en 3 ideas.

Turno Noche	Edad	Idea 1	Estudios previos cursados	Idea 2	Idea 3	Idea 4	Idea 5	Id
Agustina	21	x	-			x	x	
Patricia	36	x	Sí (Profesorado E.G.B y dos postítulos)	x	xx	x	x	
M. Florencia	22	x	Sí (Kinesiología 3 años).			x	x	
Fernanda	41	x	Sí (Maestra jardinera)	x		x	x	x
Virginia	27	x	Sí (Profesorado E.G.B). Lic. en Cs. de la Ed. (Sin finalizar).	x		x	x	
Ariadna	23	x	2 años enseñanza primaria	x		x	x	
Mirna*	26		Sí. Profesorado de Biología					
Marisol	35	x	Profesorado en nivel inicial Profesorado en EGB 1 y 2 Pos-título en educación maternal	x		x	x	

Mañana	Edad	Estudios previos cursados	Idea 1	Idea 2	Idea 3	Idea 4	Idea 5	Idea 6	Idea 7	Total de ideas	R cor col
Lucila	18	No	X	X		X	X			4	
Idana	18	No				Z	Z			1	
Lucía	18	No	X	X	X	Z	Z	X		5	
ofía G.	20	Sí (profesorado de nivel inicial 1 año)	X	X		Z	Z	X		4	
Julina D.	18	No	X	X		Z	Z			3	
ctoria*	19	No								0	
Sol	18	No									
ina Ban.	18	No	X				X	X		3	
sefina	19	No				X	X			2	
riscila	20	Sí (curso de mecánica dental)	X	X		X	X	X		5	
Rita	19	No	X			Z	Z	X		3	

Ailén	19	No	X			Z	Z			2
esica	25	Sí (Fonoaudiología, 4 años).				X	X			2
ilagos	19	No				X	X			2
encia B.	19	No		X		X	X			3
erina	18	No	X	X				X		3
íama	18	No	X	X		X	X	X		5
renda	18	No	X			X	X	X		4
justina	18	No				X	X	X		3
icaela	18	No		X		Z	Z			2
rianela	19	No	X	X		X	X	X		5
Maisa	19	-			X		X			2
aiana	18	No	X			X	X			3
ia Alvarez	18	No	X		Z	Z	Z			2½
Alejandra	18	No				Z	Z	X		2
Julia	22	Sí (Profesorado nivel inicial).			X	Z	Z			2
ría José	18	No	X	X		Z	Z			3
lgardo	24	Sí (lic. En Fonoaudiología, 4 años).		X		Z	Z			2
derico	20	Sí (Ing. En Sistemas, 2 años).			XX	X	X	X		4
arolina	39	Sí (Estimulación temprana 2 años y 2 años de Lic. en comercio exterior).	X		XX	Z	Z	X		4
o Pereyra	19	No	X	X		Z	Z			3
i Suarez	18	Sí (1er cuatrimestre de medicina).	X	X				X		3

## Planilla de volcado 2- Comprensión lectora: literal

Alumno	Edad	Consigna 1: Identificación de las ideas principales nº 1, 2, 4, 5 y 6 del texto	Consigna 3 a: Reconocimiento de máximas		Modalidades		
			Máxima 1	Máxima 2	IP	M	IS
Agustina	21	3	+	+	=	+	>
Patricia	36	4	+	+	>	+	<
M. Florencia	22	3	+	+	=	+	>
Fernanda	41	5	-	-	>	-	>
Virginia	27	5	+	+	>	+	>
Ariadna	23	5	+	+	>	+	>
Mirna*	26	0	+	+	<	+	<
Marisol	35	5	+	+	>	+	>
Lucila	18	4	+	+	>	+	<
Aldana	18	2	+	+	<	+	>
Lucía	18	5	+	+	>	+	<
Sofía G.	20	5	-	-	>	-	<
Paulina D.	18	4	+	+	>	+	<
Victoria*	19	0	+	+	<	+	<
Sol	18	0	-	-	<	-	
Aldana Ban.	18	3	+	+	=	+	>
Josefina	19	2	-	-	<	-	<
Priscila	20	5	-	-	>	-	>
Rita	19	4	-	-	>	-	=
Ailén	19	3	-	-	=	-	>
Jesica	25	2	-	-	<	-	>
Milagros	19	2	-	-	<	-	>
Florencia B.	19	3	-	-	=	-	>
Nerina	18	3	+	+	=	+	<
Fiana	18	5	+	+	>	+	=
Brenda	18	4	+	+	>	+	<
Agustina	18	3	-	-	=	-	<
Micaela	18	3	+	+	=	+	>
Marianela	19	5	+	+	>	+	>
Maisa	19	1	-	-	<	-	=
Daiana	18	3	+	+	=	+	=
Victoria Alvarez	18	3	+	+	=	+	<
Ma. Alejandra	18	3	-	-	=	-	<
Julia	22	2	+	+	<	+	<
María José	18	4	-	-	>	-	<
Edgardo	24	3	-	-	=	-	=
Federico	20	3	+	+	=	+	<
Carolina	39	4	+	+	>	+	=
Rocío Pereyra	19	4	-	-	>	-	<
Irina Suarez	18	3	+	+	=	+	=

### Planilla de volcado 3

#### Comprensión lectora inferencial

Alumno	Edad	Consigna 1: Extracción de ideas principales		Consigna 2: Elaboración de síntesis de los conceptos o temas centrales del texto				Nº de conceptos	Extensión
		Idea 3	Idea 7	Decisión	Libertad	Positiva	Negativa		
Agustina	21			+	+	+	+	4	7
Patricia	36	Xx		+	+	+	+	4	13
M. Florencia	22			+	+	+	+	4	9
Fernanda	41			+	+	+	+	4	15
Virginia	27			+	+	-	-	2	12
Ariadna	23			+	-	+	+	3	10
Mirna*	26			+	+	+	+	4	12
Marisol	35			+	+	+	+	4	7
Lucila	18			+	+	-	-	2	10
Aldana	18			+	-	+	+	3	8
Lucía	18	X		+	+	-	-	2	12
Sofía G.	20			+	+	+	+	4	8
Paulina D.	18			+	+	+	+	4	8
Victoria*	19			+	+	+	+	4	8
Sol	18			+	-	-	-	1	7
Aldana Ban.	18			+	+	-	-	2	13
Josefina	19			+	+	-	-	2	9
Priscila	20			+	+	+	+	4	17
Rita	19			+	+	-	-	2	14
Ailén	19			+	+	+	+	4	9
Jesica	25			+	+	-	-	2	8
Milagros	19			+	+	+	+	4	18
Florencia B.	19			+	+	+	+	4	11
Nerina	18			+	+	-	-	2	7
Fiana	18			+	+	+	+	4	10

Brenda	18			+	+	-	-	2	9
Agustina	18			+	+	+	+	4	12
Micaela	18			+	-	-	-	1	8
Marianela	19			+	+	+	+	4	9
Maisa	19	X		+	+	-	-	2	9
Daiana	18			+	+	+	+	4	11
Victoria Alvarez	18	Xx		+	+	+	+	4	8
Ma. Alejandra	18			+	+	+	+	4	11
Julia	22	X		+	+	+	+	4	14
María José	18			+	+	+	+	4	13
Edgardo	24			+	+	+	+	4	13
Federico	20	Xx		+	+	+	+	4	9
Carolina	39	Xx		+	+	+	+	4	15
Rocío Pereyra	19			+	+	+	+	4	7
Irina Suarez	18			+	+	-	-	2	3
TOTAL		7	0	40	37	28	28		

**Planilla de volcado 4**  
**Comprensión lectora crítica**

Alumno	Edad	Consigna 3 b: Acuerda con la máxima		Consigna 3 c: Explicación de la máxima		Modalidades
		1	2	1	2	
Agustina	21		X	+	+	Presente
Patricia	36	X	X	+	-	Presente
M. Florencia	22	X	X	+	+	Presente
Fernanda	41					
Virginia	27	X	X	+	+	Presente
Ariadna	23	X	X	+	+	Presente
Mirna*	26	X	X	+	+	Presente
Marisol	35	X		+		Presente
Lucila	18	X		+		Presente
Aldana	18	X		+		Presente
Lucía	18	X		+		Presente
Sofía G.	20	X	X	+	+	Presente
Paulina D.	18	X	X	+	+	Presente
Victoria*	19	X	X	+	+	Presente
Sol	18					
Aldana Ban.	18	X	X	+	+	Presente
Josefina	19					
Priscila	20					
Rita	19					
Ailén	19					
Jesica	25					
Milagros	19					
Florencia B.	19					
Nerina	18	X		+		Presente

Fiama	18	X		+		Presente
Brenda	18	X	X	+	+	Presente
Agustina	18					
Micaela	18		X		+	Presente
Marianela	19	X		+		Presente
Maisa	19					
Daiana	18	X		+		Presente
Victoria Alvarez	18	X	X	+	-	Presente
Ma. Alejandra	18					
Julia	22	X	X	+	+	Presente
María José	18					
Edgardo	24					
Federico	20	X		+		Presente
Carolina	39	X	X	+	+	Presente
Rocío Pereyra	19					
Irina Suarez	18	X		+		Presente
Total		23	15	24	13	25

## Planilla de volcado 5

### Autocorrección / Reconocimiento de la comprensión literal (Ideas Principales) realizada por las propias alumnas.

Cruz negra: idea extraída (Planilla de volcado 1)

Cruz verde: idea reconocida

Cruz roja: idea erróneamente identificada

Azul: Ausentes

Turno Noche	Idea 1	Idea 2	Idea 3	Idea 4	Idea 5	Idea 6	Idea 7	Total de ideas reconocidas	Total de ideas erróneamente identificadas	Total de ideas extraídas (Planilla 1)	Coincidencia
Agustina	x	x	x	x	x	X		3	3	3	No
Patricia	x	x	xx	x	x			5	0	5	Si
M. Florencia	Ausente										
Fernanda	x	x		x	x	x s/m		3		5	No
Virginia	x	x	x	x	x	X	x	4	2	5	No
Ariadna	x	x		x	x	X		5	0	5	Si
Mirna*	no se evaluó										
Marisol	x	x		x	x	X		3	0	5	No
Lucila	x	x		x	x			3		4	Si
Aldana				z	z			2		1	Si
Lucía	x	x	x	z	z	x		5		5	No
Sofía G.	x	x	x	z	z	x		4	1	4	No
Paulina D.	x	x	x	z	z			1	1	3	No
Victoria*	no se evaluó										
Sol											
Aldana Ban.	x				x	x		1		3	No
Josefina			x	x	x			2	1	2	No
Priscila	x	x		x	x	x		5		5	Si
Rita	x		x	z	z	x		1	1	3	No
Ailén	Ausente										

Jesica				x	x			2		2	Si
Milagros	Ausente										
Florencia B.		x		x	x			3		3	Si
Nerina	x	x	x		x	x		2	2	3	No
Fiama	Ausente										
Brenda	x			x	x	x		4		4	Si
Agustina				x	x	x		2		3	No
Micaela		x		z	z		x	3		2	No
Marianela	x	x	x	x	x	x		4	1	5	No
Maisa			x		x			0		2	No
Daiana	x			x	x			1		3	No
Victoria Alvarez	x	x	z	z	z			2	1	2½	No
Ma. Alejandra		x	x	z	z	x		3	2	2	No
Julia	x		x	z	z			3	1	2	No
María José	x	x		z	z			3		3	No
Edgardo	Ausente										
Federico	x	x	xx	x	x	x		4	2	4	No
Carolina	x	x	xx	z	z	x		4	1	4	No
Rocío Pereyra	x	x		z	z	x		4	1	3	No
Irina Suarez	Ausente										

**Cuadro A: Distribución de los alumnos según las dimensiones y modalidades de la comprensión lectora crítica y la edad y estudios previos.**

Alumno	Sólo Máxima 1		Sólo Máxima 2		Ambas Máximas	
	ACUERDA	EXPLICA	ACUERDA	EXPLICA	ACUERDA	EXPLICA
Sin estudios previos (N=14)	8	9	1	1	5	4
Con estudios previos (N=11)	2	2	1	1	8	7
Total (N=25)	10	11	2	2	13	11

### Planilla de volcado 6: Resumen individual

Planilla resumen		Literal			Inferencial		Crítica	Autocorrección
Nombre	Edad	IP	M	IS	Idea 3	Nº de conceptos		Coincidencia
Agustina	21	=	+	>		4	Presente	No
<b>Patricia</b>	36	>	+	<	x	4	<b>Presente</b>	<b>Si</b>
M. Florencia	22	=	+	>		4	Presente	No asistió
Fernanda	41	>	-	>		4		No
Virginia	27	>	+	>		2		No
<b>Ariadna</b>	23	>	+	>		3	<b>Presente</b>	<b>Si</b>
<b>Mirna*</b>	26	<	+	<		4	<b>Presente</b>	No se evaluó
Marisol	35	>	+	>		4	<b>Presente</b>	<b>No</b>
<b>Lucila</b>	18	>	+	<		2	<b>Presente</b>	<b>Si</b>
<b>Aldana</b>	18	<	+	>		3	<b>Presente</b>	<b>Si</b>
<b>Lucía</b>	18	>	+	<	x	2	<b>Presente</b>	<b>No</b>
<b>Sofía G.</b>	20	>	-	<		4	<b>Presente</b>	<b>No</b>
<b>Paulina D.</b>	18	>	+	<		4	<b>Presente</b>	No
<b>Victoria*</b>	19	<	+	<		4	<b>Presente</b>	No se evaluó
<b>Sol</b>	18	<	-			1		No se evaluó
Aldana Ban.	18	=	+	>		2		No
Josefina	19	<	-	<		2		No
Priscila	20	>	-	>		4		<b>Si</b>
Rita	19	>	-	=		2		No
Ailén	19	=	-	>		4		No asistió
Jesica	25	<	-	>		2		Si
Milagros	19	<	-	>		4		No asistió
Florencia B.	19	=	-	>		4		Si
<b>Nerina</b>	18	=	+	<		2	<b>Presente</b>	<b>No</b>
Fiama	18	>	+	=		4		No asistió
<b>Brenda</b>	18	>	+	<		2	<b>Presente</b>	<b>Si</b>
Agustina	18	=	-	<		4		No
Micaela	18	=	+	>		1	Presente	No
<b>Marianela</b>	19	>	+	>		4	<b>Presente</b>	<b>No</b>
<b>Maisa</b>	19	<	-	=	x	2		<b>No</b>
Daiana	18	=	+	=		4	Presente	No
<b>Victoria Alvar</b>	18	=	+	<	x	4	<b>Presente</b>	No
Ma. Alejandra	18	=	-	<		4		No
<b>Julia</b>	22	<	+	<	x	4	<b>Presente</b>	<b>No</b>
María José	18	>	-	<		4		No
Edgardo	24	=	-	=		4		No asistió
<b>Federico</b>	20	=	+	<	x	4	<b>Presente</b>	<b>No</b>
<b>Carolina</b>	39	>	+	=	x	4	<b>Presente</b>	<b>No</b>
<b>Rocío Pereyra</b>	19	>	-	<		4		<b>No</b>
Irina Suarez	18	=	+	=		2	Presente	No asistió