



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

"Comprensión lectora: intervenciones docentes en estudiantes universitarios de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires"

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész

Rector: Mgter. Nestor H. Blanco

Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Directora Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Tutora de asesoramiento de contenido: Lic. Cynthia Malfet

Tutora de asesoramiento metodológico: Lic. Mariela Müller

Nombre y apellido de la alumna: Gabriela Echenique

Nº de legajo: 16712

Universidad de Flores

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

2018

Índice

| | |
|--|----|
| 1. Introducción..... | 3 |
| 2. Marco teórico | 4 |
| 2.1 Comprensión y comprensión lectora: definiciones y teorías..... | 4 |
| 2.2 Falta de comprensión lectora en adultos y el ámbito universitario | 17 |
| 2.3 Intervenciones psicopedagógicas en la educación universitaria | 20 |
| 3. Antecedentes..... | 23 |
| 4. Planteo del problema..... | 31 |
| 5. Hipótesis..... | 33 |
| 6. Objetivos..... | 34 |
| 7. Método..... | 35 |
| 7.1 Diseño..... | 35 |
| 7.2 Participantes..... | 35 |
| 7.3 Técnica de recolección de datos..... | 36 |
| 7.4 Procedimiento..... | 36 |
| 8. Resultados | 38 |
| 9. Conclusiones y discusión..... | 43 |
| 10. Referencias..... | 49 |
| 11. Anexos..... | 52 |
| Anexo I: Esquema de áreas y sus relaciones en el modelo multicomponencial..... | 52 |
| Anexo II: Modelo de entrevista..... | 53 |
| Anexo III: Preguntas y objetivos..... | 54 |

1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo indagar, conocer y reflexionar sobre las intervenciones de docentes universitarios relativas a la comprensión lectora.

Teniendo en cuenta los aportes teóricos realizados por diversos autores, se intentará abarcar distintas concepciones de la comprensión de textos. Partiendo de la noción básica de *comprender*, y diferenciando los conceptos de *lectura* y *comprensión de textos* se expondrán los aportes realizados por Van Dijk y Kintsch, quienes fueron unos de los primeros autores en abordar la temática desde la perspectiva del lector y sentaron precedentes para la formulación de teorías más actuales. Una de ellas es la presentada por Cuetos Vega, quien concibió el proceso de comprensión lectora en módulos separables y divididos a su vez en subprocesos. Por su parte, Vallés presentó una teoría que permite una clasificación del tema de estudio en distintos niveles, contemplando además una dimensión ignorada por varios autores: el factor emocional. Finalmente, se realizará una exposición de la teoría generada por Abusamra y su equipo, quienes desarrollaron el test "Leer para Comprender" (TLC) y analizaron todas las áreas intervinientes en el proceso de comprensión lectora y la relación entre ellas.

Las teorías expuestas se utilizarán para el análisis de las respuestas a las entrevistas realizadas a siete profesionales que brindan clases en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, intentando reflexionar sobre sus concepciones e intervenciones realizadas en este ámbito, prestando atención a sus sugerencias e inquietudes, y con el fin de contemplar las características adecuadas para la elaboración de posibles intervenciones psicopedagógicas que respondan a las necesidades.

2. Marco teórico

2.1 Comprensión y comprensión lectora: definiciones y teorías

El proceso de comprensión podría definirse como la capacidad para: *“captar el significado de los conceptos de un tema, lo esencial de una serie de elementos, y las relaciones entre ellos cuando forman un sistema”*. (Kertész, 2010, p. 86) De esta forma, la información se incorpora mediante los sentidos a esquemas previamente existentes, que resultan modificados y enriquecidos con la adición. Se puede afirmar entonces, que según esta teoría, a mayor información registrada por un individuo, más fácilmente podrá comprender éste y adquirir a su vez, nuevos conocimientos.

Kertész (2010) distinguió en su obra cinco características vinculadas a la comprensión: la ampliación del “mapa interno” o marco de referencia, la generalización, la organización, el aprendizaje de conceptos nuevos y su concepto como proceso activo.

Por ampliación del “mapa interno” o marco de referencia, el autor se refiere a una característica asociada al concepto "E. C. R. O." acunado por Pichón Riviére (citado en Kertész, 2010) y cuyas siglas representan el término "Esquema Conceptual Referencial Operativo." Analizando la composición del mismo, podemos entender que un esquema hace referencia a una estructura y que el término "conceptual" refiere a las ideas que integran estructuralmente dicho esquema. Se considera referencial, ya que es el soporte que permite dar sentido a la nueva información adquirida y operativo, puesto que lo anterior permite operar, actuar y accionar en base a las referencias generadas.

Esta característica de ampliar el "mapa interno" permite otorgar un sentido útil a los datos adquiridos. Se considera que debe ser flexible, de lo contrario, dificultará la adaptación al medio circundante.

Por otra parte, la característica de generalización funciona como un método inductivo, es decir, que facilita el pasaje de lo particular de un caso, a lo general. Permite la aplicación de la información aprendida en una situación, a otra diferente según corresponda. Cabe destacar, que la sobre-generalización

resulta en una dificultad en el proceso de comprensión, ya que pueden transferirse elementos inadecuados.

Sobre la organización, se puede puntualizar que refiere a la clasificación jerárquica de elementos o conceptos y que permite esclarecer las relaciones e influencias que los componen.

En cuanto al aprendizaje de nuevos conceptos, debe tenerse en consideración que un concepto puede ser definido como una norma, idea o principio generado a partir de la experiencia y que puede ser aplicado en otras situaciones o contextos. De esta forma, los nuevos aprendizajes se refuerzan relacionándose con los anteriores. Esta característica facilita la ampliación de los esquemas del individuo.

Se reconoce la comprensión como un proceso activo ya que la acción de comprender, a diferencia del proceso pasivo de memorizar, abarca las tareas de percepción, interpretación, asociación, creación y ampliación de categorías, generalización y extensión de los esquemas.

El proceso de comprensión en función de la lectura es una acción lograda mediante complejos mecanismos cognitivos. Erróneamente, suelen atribuirse como sinónimos los conceptos de "leer" y "comprender". Cuetos Vega (1990) estableció una diferenciación entre los términos, destacando que el reconocimiento de las palabras no sería suficiente para abordar a una comprensión de la información expuesta en un texto por parte del lector.

Los autores Abusamra et. al. (2010, p. 30) expusieron al respecto que *"es importante revertir la falsa creencia, impuesta durante largo tiempo, que homologa la lectura mecánica de palabras aisladas con la lectura comprensiva de textos."*

Hirtz (2015) sintetizó sobre estos conceptos que a diferencia del proceso de *"decodificación"*, entendido como la capacidad de reconocer y nombrar de forma apropiada las palabras que conforman un texto, la *"comprensión"* propiamente dicha, involucra la habilidad de alcanzar el significado global del mismo. Cabe destacar, que el primer concepto incluye el reconocimiento de las

palabras escritas y su pronunciación, por lo que sería indispensable para arribar a la comprensión.

La mayoría de los estudios sobre la comprensión lectora hasta los años 80's, estuvieron enfocados en el análisis de los componentes estructurales del texto y se dedicaban íntegramente a abordar el tema desde un enfoque lingüístico. Con la expansión de la escuela de psicología cognitiva y los estudios neuro-psicolingüísticos, se elaboraron nuevos marcos teóricos donde el foco fue desplazado hacia los lectores y la forma en que éstos construyen representaciones mentales sobre el texto. (Abusamra et. al., 2009)

Según Cuetos Vega (1990) el proceso de lectura se encuentra conformado por módulos separables y cada uno de ellos se compone a su vez por otros subprocesos.

Se describirán a continuación los principales procesos implicados en lectura:

En primer lugar, el autor ubicó los **procesos perceptivos**. Éstos son los mecanismos que posibilitan la extracción de la información gráfica y el almacenamiento de ésta en la memoria icónica. Al leer un texto, los ojos lo recorren dando pequeños saltos que se denominan "movimientos sacádicos" y se alternan con movimientos de fijación (Mitchell, 1982) Posteriormente, los datos más relevantes realizan un pasaje hacia la memoria a corto plazo donde son analizados y reconocidos como unidades lingüísticas.

En segunda instancia, tiene lugar el **procesamiento léxico**. Cuando fueron identificadas las letras que componen las unidades lingüísticas, se procede a identificar el significado de la palabra. Este mecanismo se realiza mediante dos vías: la visual o léxica y la fonológica. La primera consiste en un análisis visual de la palabra y su posterior comparación del resultado obtenido con el almacén de representaciones ortográficas con el fin de identificarla y asociarla con la unidad de significado situada en el "sistema semántico" que corresponda. La segunda ruta de acceso al significado de la palabra escrita se produce mediante el análisis visual de las letras que componen la palabra, la recuperación de los sonidos asociados a ella mediante el mecanismo de

conversión grafema-fonema y su representación en un "léxico auditivo", para arribar al significado correspondiente en el sistema semántico.

Si bien el procesamiento léxico resulta imprescindible para comprender un mensaje escrito, no es suficiente si no se puede establecer una relación entre las palabras identificadas. (Gatti, 2008) Para poder lograrlo, es necesario el siguiente nivel de procesamiento:

Por otra parte, el autor conceptualizó sobre el **proceso sintáctico**. Sobre el mismo, se entiende que para arribar al mensaje escrito de forma coherente, resulta necesario agrupar las palabras en unidades mayores tales como frases. El lector logra realizarlo mediante claves sintácticas que le permiten relacionar las distintas unidades lingüísticas y determinar la estructura de cada oración. Cuetos Vega (1996) expuso las más importantes:

El orden de las palabras determina la función de las mismas, permitiendo que esa misma función varíe de acuerdo con su posicionamiento en la oración. Al respecto, Gatti (2008) expuso que: *"En castellano, si no hay ninguna preposición o término que indique lo contrario, siempre el primer nombre funciona como sujeto y el segundo como objeto. Por ejemplo: Pedro saludó a Juan."*

Las palabras funcionales, donde se pueden ubicar las conjunciones, preposiciones, artículos, etc. pueden indicar el comienzo de una nueva unidad sintáctica, por ende resultan indispensables y determinantes en el orden sintáctico.

En cuanto al significado de las palabras, cabe mencionar que el conocimiento de las palabras utilizadas en un mensaje permite descubrir qué función sintáctica ocupan. En el caso de que una oración o frase resulte de carácter ambiguo, es el significado de las palabras el que permitirá resolver el conflicto.

Por último, es importante destacar que los signos de puntuación permiten segmentar el texto, lo que facilita la estructuración del mismo.

Los procesos analizados hasta el momento son indispensables para comprender el significado global de un texto, pero no son suficientes para hacerlo. Los procesos perceptivos, léxicos y sintácticos permiten comprender las palabras y oraciones, pero lograr abordar un texto como unidad completa, implica que el lector pueda llevar a cabo un procesamiento semántico y referencial.

Después de los procesos mencionados anteriormente, tiene lugar el **procesamiento semántico y referencial**, de modo que una vez que fueron establecidas las relaciones entre los componentes de la oración, el lector deberá extraer el mensaje de la misma e integrarlo a sus conocimientos previos.

Los autores Van Dijk y Kintsch (1978, 1983) ya habían expuesto anteriormente que el resultado de la comprensión global de un texto supone la elaboración de una representación mental por parte del lector. En ésta pueden distinguirse el nivel de *representación semántica o proposicional* y el nivel de *representación referencial o situacional*.

La representación semántica o proposicional supone la elaboración de la *microestructura* (conjunto de conceptos o ideas contenidos en el texto emergentes de las relaciones entre las frases mediante la repetición de argumentos o inferencias que permiten sostener la coherencia del mismo) y la *macroestructura* (representación del significado global del texto, constituida por un conjunto de macroproposiciones que permiten ordenar y resumir los datos aportados por la microestructura).

Por otro lado, la representación referencial o situacional puede entenderse como un modelo de carácter interactivo que consiste en la integración de la información obtenida del texto con los conocimientos previos que el lector tenga almacenados en su memoria.

El modelo expuesto por Cuetos Vega descrito anteriormente, está centrado en explicar el fenómeno de la lectura enfocándose en los procesos cognitivos y habilidades lectoras que debe tener un sujeto como condición indispensable para arribar a la comprensión del texto. Vallés (2005) propuso un

modelo de comprensión lectora en el que se distinguen los procesos perceptivos, psicológicos, cognitivo-lingüísticos y afectivos.

Según este aporte, en primer lugar se ponen en marcha los procesos perceptivos, mediante los cuales el lector extrae información a través de los sentidos y ésta es enviada a las estructuras corticales del cerebro donde posteriormente será procesada. (Vallés, 2005) El autor agregó que durante el proceso lector se discrimina la percepción visual o táctil de la de carácter auditivo-fonético. Esto se produce seleccionando grafías/fonemas de los contenidos en un repertorio existente (abecedario) con el fin de que el lector pueda identificar y decodificar correctamente los grafemas/fonemas escritos o leídos y así lograr sortear los errores de exactitud. (Vallés, citado en Hirtz, 2015)

Una vez que se extrae la información a través de los procesos perceptivos, intervienen entonces los procesos psicológicos básicos: la atención selectiva, el análisis secuencial, la síntesis y la memoria. Estos procesos se realizan de forma simultánea, demandando un procesamiento múltiple de la información con el fin de arribar a la comprensión de un texto. (Vallés, 2005)

Por otra parte, intervienen también en la lectura los procesos cognitivo-lingüísticos que según Vallés (2005) posibilitan el acceso al significado del texto leído y la extracción de los datos necesarios para su comprensión. Estos procesos son llamados: *acceso al léxico*, *análisis sintáctico* e *interpretación semántica*. Teniendo en cuenta estos procesos, el autor propuso una clasificación en la que se pueden distinguir tres tipos de comprensión lectora en función de la forma en la que ellos intervienen en cada sujeto:

La **comprensión literal** sería un proceso de lectura guiado mayormente por los contenidos del texto en el que el lector se atiene a la información reflejada en el escrito. Este tipo inicial, refleja transferencia de información desde el texto hacia el lector, destacando el uso de las habilidades mnemotécnicas del mismo. Se evalúa con preguntas literales sobre el tema leído, cuyas respuestas aparecen explícitamente en el texto.

La **comprensión inferencial**, en cambio, es aquella que le permite al lector atribuir un significado en relación a los conocimientos previos. Se considera el nivel más alto de comprensión ya que el lector al analizar el texto logra deducir o inferir ideas o informaciones que no estén de forma explícita en el escrito, siendo un aporte en el que prima la interpretación y el uso de saberes previos.

La **comprensión crítica** requiere efectuar una lectura reflexiva y reposada que puede ser más lenta, ya que es posible volver una y otra vez sobre el texto para interpretar sus contenidos y así obtener una mejor comprensión del mismo y emitir un juicio crítico valorativo o una opinión sobre él.

Lo relativo al estado anímico del lector influye en la forma en que éste interpreta la lectura. Los fenómenos como el estado de ánimo, los sentimientos, las emociones y demás fenomenología afectiva del sujeto son factores determinantes en la comprensión de textos.

La interpretación de un texto puede producir en el lector un estado de ánimo positivo o negativo, dependiendo, entre otros factores, de las opiniones generadas por él según su sistema de creencias. (Vallés, 2005)

Las dificultades para comprender un texto pueden tener un origen distinto en cada caso, ya que las estructuras, mecanismos y procesos descritos anteriormente se manifiestan en cada sujeto dependiendo de su individualidad. (Vallés, 1998 y 2005)

La noción de que en el proceso de comprensión lectora pueden ser identificados subcomponentes específicos fue planteada por Davis en 1944. Hacia el año 1972, el autor teorizó que la comprensión de textos no es una operación mental unitaria, sino que están involucradas en ella habilidades mentales específicas relacionadas con factores diversos, independientes unos de otros. Esta idea fue sustentada a nivel teórico y empírico y sirvió de base para establecer intervenciones desde una aproximación **multicomponencial**. (Abusamra et. al., 2009)

Con los diversos estudios realizados sobre la comprensión lectora a partir de la influencia de la psicología cognitiva y la neuro-psicolingüística, el foco de las teorizaciones pasaron a ser las representaciones mentales que el lector genera cuando lee un texto. (Abusamra et. al., 2009, p. 194)

Según Van Dijk y Kintsch (1983) citados por Abusamra et. al. (2010), en el resultado de la comprensión de un texto pueden distinguirse tres niveles de representación. El primero y más superficial es *la forma o estructura de superficie* y comprende una interpretación sintáctica, semántica y pragmática de la secuencia de palabras contenidas en una oración. El siguiente nivel es el *texto de base proposicional*, donde el lector genera una representación conceptual coherente que contiene el significado de un texto, pero no las palabras exactas del mismo. Por último se encuentra el nivel que más tiempo perdura en la memoria del lector, el *modelo de situación*, donde se crea un micromundo sobre el contenido leído que se construye integrando y relacionando los conocimientos previos y las influencias e inferencias generadas a partir de la lectura. (Hirtz, 2015)

Los cambios de perspectiva en el estudio de la comprensión lectora tuvieron una fuerte incidencia en la redefinición del rol del *lenguaje*: éste, que era concebido estrictamente en términos de información a ser analizada sintáctica y semánticamente para luego almacenarse en la memoria, pasó a ser considerado como un conjunto de instrucciones de procesamiento acerca del modo en el que el lector logra construir una representación mental del contenido del texto. (Gernsbacher, citado en Abusamra et. al., 2009)

Abusamra et. al. (2009/2014) propusieron un modelo apoyado tanto en desarrollos teóricos como experimentales que explica, define y detalla las operaciones implicadas en el proceso de comprensión. Su **modelo multicomponencial** reconoce once componentes básicos de la comprensión lectora, agrupados en tres núcleos, que serán expuestos y detallados junto con la relación existente entre ellos a continuación:

El **área número 1** se encuentra dentro del núcleo de contenido y se denomina "**esquema básico del texto**". En esta primera área, se genera una estructura o marco donde se particularizan tiempo, espacio, personajes y

hechos. El narrador constituye otro elemento del "armazón" generado, esta entidad creada por el autor, puede diferenciarse de los otros personajes y de él mismo.

A menudo, la información no se encuentra completa en el texto o se omite deliberadamente, entonces se activa el proceso de realización de inferencias que permite completar la información necesaria para que el lector pueda conformar el esquema básico del texto. Esto es posible, ya que la información no se recibe de forma pasiva, sino que se construyen modelos mentales durante la lectura, que se deberán actualizar o no, según sea necesario. (Hirtz, 2015)

El **área número 2** también se encuentra dentro del núcleo de contenido y es denominada "**hechos y secuencias**". Una vez determinados los elementos, es importante que el lector identifique y ordene los hechos y secuencias que caracterizan a cada género textual. (Benedictis, 2016)

Para poder captar una secuencia correcta, deben identificarse en primer lugar los eventos que la componen y para poder realizarlo, a su vez, es importante jerarquizar la información. El principio de iconicidad sostiene que los lectores asumen que los hechos suceden en el orden en el que fueron narrados.

Se puede mencionar como ejemplo, que si se dice "antes de cocinar, él fue a comprar los ingredientes", se está alterando el orden de los hechos en la narración. Al utilizarse la palabra "antes", las acciones manifestadas dejan de ser lineales, se expone que una persona cocina, pero que no fue lo primero que ocurrió. (Hirtz, 2015)

El **área número 3**, denominada "**semántica léxica**", también es ubicada dentro del núcleo de contenido. El reconocimiento del significado de las palabras resulta de vital importancia en el proceso de comprensión lectora, ya que sin él no podrá integrarse ni relacionarse la información.

Las palabras conocidas se encuentran almacenadas en el léxico mental denominado "lexicón". El mismo, funciona como un almacén que contiene las palabras conocidas por el sujeto en la memoria a largo plazo. Puede llegar a

incluir, en el caso de un adulto escolarizado, hasta 80.000 palabras. (Hirtz, 2015)

El reconocimiento de palabras resulta "específico del área de semántica léxica donde deben trabajarse las diferentes clases de palabras y las relaciones entre los significados de las mismas (sinonimia, homonimia, etc.) y las posibles ambigüedades, polisemias, sentidos figurados, etc." (Benedictis, 2016)

El área **número 4**, llamada "**estructura sintáctica**", se encuentra ubicada en el núcleo de elaboración. Los textos están conformados por oraciones, que a su vez se agrupan en párrafos, esta estructura organiza la información y colabora con el sentido y la interpretación que puede realizar el lector. Se incluyen además en esta área los signos de puntuación, ya que la variación de los mismos generan cambios estructurales.

Para poder comprender una estructura compleja, es necesario poder procesar las simples. Se considera que la oración afirmativa o nuclear es la estructura básica, y que las más complejas (como pasivas, negativas e interrogativas) surgen de ellas. Es por este motivo que los lectores inexpertos pueden comprender oraciones simples, pero presentan dificultades con aquellas estructuras que van aumentando su complejidad.

El **área número 5** se encuentra en el núcleo de elaboración y es denominada "**cohesión**". Las diferentes oraciones y párrafos construyen una red conectada mediante diversos elementos que conforman una unidad semántica. En esta área es donde se revisan y establecen todos los tipos de conexiones que pueden realizarse en un texto: por correferencia, por sustitución, por nexos subordinantes y relacionantes, etc. (Benedictis, 2016)

Abusamra et. al. (2014, p. 65) definieron la cohesión como "*la interrelación de los elementos con el objetivo de conformar y fortalecer una red textual que permita la conformación de una unidad semántica.*" Los autores además distinguieron dos tipos de cohesión: la *cohesión por correferencia* (donde dos o más elementos se refieren mutuamente o a un tercer elemento

común) y la *cohesión por sustitución* (es la asociación de elementos con el mismo significado).

La memoria de trabajo juega un papel fundamental en el proceso de realización de lazos cohesivos ya que *"es necesario realizar conexiones entre segmentos de información, que algunas veces pueden ser distantes en el texto."* (Hirtz, 2015, p. 37)

El área **número 6**, denominada "**inferencias**" y es ubicada en el núcleo de elaboración, al igual que la anterior. Se puede definir "inferencia" como la reposición de ciertos datos ausentes en el texto, deducidos a partir de elementos presentes y mediante las relaciones causales, contextuales, lógicas, etc.

Es posible diferenciar dos grandes tipos de inferencias: las *inferencias conectivas* (que consisten en unir dos o más elementos a los cuales se hace referencia en el texto) y las *inferencias elaborativas* (que se generan utilizando los conocimientos previos del lector).

El área **número 7** se llama "**intuición del texto**". Esta habilidad, ubicada en el núcleo metacognición, consiste en poder identificar el tipo de texto según la estructura, la forma o la organización; el buen lector podrá juzgar entonces, por ejemplo, sobre la dificultad y la temática del algún texto a partir del título del mismo o basándose en el contexto en el que está inmerso.

La intuición del texto se desarrolla e incrementa con la edad y la experiencia derivada de la lectura y el estudio.

Según Abusamra et. al. (2014) el lector debe poder caracterizar ciertas tipologías textuales para poder intuir sobre la lectura:

En el texto descriptivo las descripciones de animales, cosas, personas o escenas son realizadas mediante el lenguaje. Es un recurso literario utilizado por los escritores con el fin de brindar al lector una visión exacta y sugerente en sus obras. (Loprete, 1981) En esta tipología textual se utiliza un lenguaje claro, expresivo, organizadores espaciales, adjetivos valorativos y otros recursos.

Otro tipo de texto destacado por los autores, es el narrativo. En este tipo de textos, un narrador se refiere sobre hechos o sucesos. Es susceptible de ser narrado todo hecho, sea importante o trivial, histórico, ficcional o imaginativo, antiguo o actual, en el que intervengan seres humanos o seres personificados. (Loprete, 1981) Incluye cuentos, novelas, mitos, noticias periodísticas, entre otros.

En cuanto al texto poético, se comprende que la función poética predomina especialmente en la poesía. En ella, el poeta utiliza las palabras según su sonoridad y aprovechando su capacidad de significación mediante el empleo de recursos expresivos. (Blanco et. al., 2000) Habitualmente se presenta en forma de versos y utiliza el lenguaje connotativo.

Sobre el texto explicativo o expositivo, se debe tener en cuenta que exponer consiste en brindar informaciones y datos, explicándolas, ejemplificándolas o comprobando su veracidad de alguna manera. (Blanco et. al., 2000) La información brindada en este tipo de textos debe ser precisa. Ejemplos de textos expositivos pueden hallarse en enciclopedias, manuales de estudio o en textos científicos.

Por otro lado, los textos de tipo publicitario tienen como finalidad influir al lector y convencerlo para que realice determinadas acciones.

En el texto argumentativo, el emisor propone una tesis u opinión y la sostiene con el soporte de argumentos y ejemplos. La argumentación tiene como finalidad convencer, persuadir y justificar. (Blanco et. al., 2000) En estos textos, el autor suele apelar a brindar ejemplos y a exponer teorías comprobadas para justificar su postura.

Por último un texto de tipo informativo, es considerado como tal cuando es concebido con la finalidad de transmitir una información. Se utiliza principalmente en la ciencia, el periodismo y en la comunicación, por ejemplo en cartas, informes, resúmenes, etc. (Loprete, 1981) Estos textos suelen relatar hechos cercanos en el tiempo, novedosos y que se piense, susciten interés.

En cuanto al **área número 8**, llamada "**jerarquía del texto**" y ubicada en el núcleo de elaboración, se puede señalar que jerarquizar un texto supone

el reconocimiento de los párrafos más importantes, la identificación de las ideas principales y la organización de los elementos del mismo, lo que permite inhibir aquello que es secundario y carece de relevancia para no agotar la memoria de trabajo con datos innecesarios.

El lector debe realizar una serie de recortes y selección de información, con el fin de que a medida que avance la lectura éste pueda seleccionar qué datos leídos retendrá en su memoria para "abstraer, interpretar e integrar los elementos provenientes de distintas partes del texto y la información del texto con sus conocimientos previos". (Abusamra et. al. 2014, p. 70)

El **área número 9** se encuentra también en el núcleo de elaboración y es la relativa a los "**modelos mentales**". Las representaciones mentales se construyen en base a la información de superficie del texto y a las características individuales del sujeto. El lector debe lograr extraer los datos del texto, clasificarlos y jerarquizarlos para luego integrar la información con sus propias experiencias e ir actualizando y modificando los modelos a medida que avanza en la lectura. El desarrollo de modelos de situación implica tres elementos fundamentales: construcción, actualización y cambio.

"Comprender un texto supone generar una representación mental del mismo." (Benedictis, 2016) Este proceso requiere de la conjugación de varios componentes, tales como los aspectos sintácticos, semánticos, léxicos y pragmáticos, y elementos que se relacionan con el conocimiento del mundo con los que ya contaba el lector.

En el núcleo de la metacognición, también se encuentra el **área número 10**. La **flexibilidad mental** alude a la capacidad del lector para variar sus estrategias en función del texto y sus exigencias, adaptándose a los requerimientos de la tarea. Esta habilidad radica "en la actualización de habilidades metacognitivas de análisis, control y planificación acordes con los requerimientos específicos de la situación y con los fines del sujeto". (Abusamra et. al., 2014, p. 74)

No se pueden aplicar siempre las mismas habilidades abocadas a la comprensión en todos los textos, éstas deben ser las adecuadas para los requerimientos de cada situación.

La última **área** es la **número 11**, se encuentra también en el núcleo de la metacognición y es denominada "**errores e incoherencias**". Los textos pueden contener diversos errores semánticos (incongruencias) como también léxicos y sintácticos (errores estructurales) que pueden no ser detectados en un primer momento. Al leer, la mente del sujeto tiende a corregir automáticamente para generar coherencia en la lectura. (Hirtz, 2015) Si la atención se encuentra enfocada en el contenido del texto, se suelen omitir errores estructurales, cuando el foco está puesto en el significado de la lectura, el lector tiende a omitir incongruencias.

Los sujetos que presentan problemas en la comprensión lectora, tienden muchas veces a un monitoreo inadecuado y suelen pasar por alto los errores y partes poco claras o ambiguas de los textos. Por el contrario, *"una actitud apropiada frente a los errores e incongruencias es un indicador de una buena habilidad metacognitiva mas general de monitoreo."* (Cornoldi y Oakhill, 1996 citado en Abusamra et. al. 2014, p.74)

2.2 Falta de comprensión lectora en adultos y el ámbito universitario

La dificultad en la comprensión de textos puede definirse como la problemática que presenta un sujeto para extraer e interpretar el significado de un texto de forma apropiada. En la clínica, suele asociarse con la disfuncionalidad de diversos procesos cognitivos ligados a trastornos específicos del lenguaje, dislexia, retraso mental, etc.

Durante muchos años, la Psicología Evolutiva enfocó su campo de estudio en la niñez. En esa etapa, la progresión de los cambios neurofisiológicos son promotores de un desarrollo más homogéneo que durante la adultez. Con diversos aportes interdisciplinarios, el enfoque evolutivo

comenzó a contemplar el estudio del sujeto adulto, teniendo en cuenta que durante esta etapa vital las experiencias que influyen en el sujeto pueden ser muy diversas. Los aportes de Piaget propiciaron que posteriormente se caracterice el desarrollo del pensamiento después de la adolescencia, al que podemos denominar "postformal". (Gatti 2008)

Corral (1998, citado en Gatti, 2008) presentó una revisión de aportes teóricos que describen el pensamiento adulto. Una de las características de este pensamiento muestra que los adultos poseen una mayor descentración cognitiva que en etapas anteriores. Esto se debe a que desarrollan un tipo de pensamiento que puede tolerar la ambigüedad; es decir, el pensamiento acepta las situaciones poco definidas debido a que se ha incorporado la noción de incertidumbre. De esta forma, es posible pensar diferentes soluciones a un problema y aplicar múltiples criterios de análisis. Este tipo de pensamiento posee un carácter claramente adaptativo que permite resolver los posibles problemas que presenta la vida adulta, generalmente poco definidos y por ende, difícilmente abordables por el pensamiento lógico formal.

Otra característica de la descentración propia del pensamiento postformal sería la *posición epistemológica* que se adopta al comprender que la perspectiva personal es sólo una perspectiva y que es posible confrontarla con otras visiones potencialmente válidas. Esta posición permite comprender que el conocimiento no es absoluto ni inamovible.

Este modo de caracterizar el pensamiento, permitiría entender que si no se han adquirido las cualidades propias del pensamiento postformal, serían muy probables las dificultades durante la educación universitaria. Durante la misma, son sumamente frecuentes los textos y tratados con diversas teorías y sus consiguientes pruebas empíricas, leerlos y comprenderlos requieren de que el sujeto haya alcanzado un nivel de pensamiento postformal que le permita sostener una postura relativista y dinámica, permitiéndole generar un criterio propio y un apropiado discernimiento de la información.

Carlino (2006, citado en Thobokot, 2013) sostuvo que los textos académicos suelen ser derivados de otros de origen científico, no estando destinados a alumnos sino a conocedores de sus líneas de pensamiento. La

comunidad científica comparte un conjunto de principios y de acuerdos básicos epistemológicos que no suelen ser explicitados con frecuencia. El escritor suele estar inmerso en un debate compartido y por ende, no necesita manifestar sus ideas y los principios básicos de ellas, más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad. Por este motivo, los textos científicos son creados para ser dirigidos a colegas y compañeros del área de estudio en cuestión, por lo que muchas veces, la falta de códigos compartidos entre el autor y el lector aún en formación, origina problemas de comprensión por parte de este último. (Thobokot, 2013)

Abusamra et. al. (2014) expusieron que una de las posibles causas de las dificultades en la comprensión lectora podría estar abocada a la complejidad para poder acceder a los conocimientos e información previos para poder comprender el significado de lo leído o para generar las inferencias necesarias, más que una carencia de nociones. De esta manera, destacaron además que la problemática podría deberse a la dificultad para suprimir información irrelevante.

Por otra parte, Vallés (1998) quien destacó en el desarrollo de su teoría sobre la comprensión lectora la importancia del área afectiva, expuso que muchos lectores que presentan dificultad en la comprensión de textos, pueden generar un rechazo a la lectura que agrave el problema. Muchos lectores creen que se suele tener como objetivo realizar la lectura en forma rápida e ininterrumpida, por lo tanto puede ocurrir que terminen concentrándose más en decodificar correctamente el texto, que en comprender el mismo. Asimismo por este motivo, muchos lectores suelen tener pensamientos de índole autodevaluativa, considerándose incapaces de comprender exitosamente. (Hirtz, 2015)

Un factor influyente en la realidad argentina actual, podría ser que generalmente los alumnos no tienen acceso a los libros originales que deben leer, sino que los textos son conseguidos por ellos en forma de fotocopias. Más allá de la escasa calidad de estas duplicaciones, que suele dificultar la visualización de los impresos, frecuentemente estos materiales son leídos de forma descontextualizada de la obra completa, incluso sin los capítulos

precedentes ni posteriores, sin índices, sin prólogos ni introducciones. Estos textos fotocopiados son leídos a veces sin tener acceso a datos como referencias bibliográficas o la fecha de publicación del mismo. Estos recortes textuales no permiten al lector ubicarse dentro de lo que lee o comprender el contexto en el que fue escrito. (Carlino, 2005, citado en Thobokot, 2013)

Independientemente del origen de la dificultad en la comprensión de textos, ésta genera grandes problemas en el ámbito educativo y una adecuada intervención psicopedagógica podría brindar herramientas a educandos y educadores para facilitar el acceso a la información escrita y a su posterior proceso de asimilación.

2.3 Intervenciones psicopedagógicas en la educación universitaria

La formación de los diseños curriculares de los centros educativos tiende a focalizarse en la importancia de las capacidades de razonar, de analizar críticamente los textos, de forjar una opinión propia del lector y de que éste logre aplicar creativamente la información extraída a la resolución de problemas diversos. Las instituciones educativas en estos tiempos se caracterizan por ponderar un saber enciclopedista, centrado primordialmente en la adquisición de conocimientos. Es por esto que los diseños curriculares actuales no dejan de mencionar y de hacer hincapié, de manera más o menos explícita, en la necesidad de lograr que los alumnos “aprendan a aprender”. (Gatti, 2008)

La cantidad de información que se maneja en la sociedad actual y el gran alcance de la misma, llevó a pensar la educación formal desde una perspectiva de generar competencias que posibiliten la búsqueda, el uso y el análisis crítico de los datos, más que centrarse únicamente en brindarlos. Esto suele contradecirse con la realidad educativa, ya que la capacitación docente muchas veces se basa en paradigmas que promueven una disociación teoría-práctica.

En el caso de las universidades, éstas suelen contar con profesionales de distintas áreas y disciplinas que no siempre recibieron formación docente ni herramientas pedagógicas que les permitan ejercer su rol de educadores dentro de su especialidad. Si bien muchas carreras universitarias cuentan con una planificación curricular que apunta a desarrollar competencias críticas, los profesionales que suelen ejercer la docencia en ellas pueden no contar con recursos que promuevan una aproximación adecuada a los textos por parte de los alumnos.

La mayoría de las propuestas pedagógicas para desarrollar competencias que faciliten la apropiada comprensión lectora suelen estar abocadas a los alumnos y no a la capacitación de docentes para que éstos puedan aplicarlas. Asimismo, estas propuestas suelen enfocarse en generar competencias durante los primeros momentos del ciclo vital, siendo escasos los aportes orientados a los lectores adultos.

Se describirán a continuación, algunas de las principales técnicas formuladas para facilitar el proceso de comprensión lectora:

Abusamra et. al. (2014) desarrollaron un programa basado en su modelo multicomponencial (Leer para comprender II) en el que proponen diez actividades para ejercitar las once áreas intervinientes en el proceso de comprensión lectora descritas por ellos. Los textos seleccionados por los autores están recomendados para sujetos de entre 12 y 15 años de edad.

El programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje (García Madruga y otros, 1999) tiene como objetivo mejorar la comprensión lectora de sujetos de entre 12 y 16 años de edad, mediante la instrucción directa, el modelado y la práctica guiada, entre otros componentes.

El programa de enseñanza recíproca (Palinskar y Brown, 1987) es probablemente uno de los más citados en materia de comprensión lectora. Diversos autores como Defior Citoler (1996), intentaron integrar aportes psicopedagógicos sobre estrategias de comprensión de textos con teorías vigotskianas que se centran en el carácter social del aprendizaje.

El objetivo que se planteó en este programa es el de enseñar cuatro estrategias de aprendizaje a sujetos con dificultades en la comprensión lectora: autopreguntarse o *generar preguntas* sobre el texto leído, *resumir* para integrar toda la información, *clarificar* el significado cuando no se ha arribado a una comprensión correcta del mismo y *predecir* sobre lo que se leerá elaborando hipótesis con los conocimientos previos adquiridos por el lector. (Hirtz, 2015) La instrucción incluye modelado, práctica dirigida, refuerzo y retroalimentación correctiva. Las actividades propuestas pueden ser llevadas a cabo por el docente en forma de juego, donde el educador comienza leyendo un texto y aplicando las cuatro estrategias mencionadas, para luego ser imitado por el alumno. Este juego además, prevé el cambio de roles entre docente y alumno, puesto que promueve que uno por vez se vayan intercalando entre los papeles de enseñantes y aprendientes. (Gatti, 2008, citado en Hirtz, 2015)

El programa de enseñanza directa (Baumann 1983, citado en Gatti, 2008) al igual que el anterior, es ampliamente difundido y citado por diversos autores. Este modelo se enfocó en el intercambio entre el profesor y el alumno, ya que parte de la premisa de que cuando el educador modela y regula las respuestas de los educandos, se obtienen mejores resultados que cuando no media la retroalimentación.

El programa cuenta con cinco pasos: introducción (donde se exponen los objetivos), ejemplo (que es una continuación práctica de la introducción), modelado (donde el docente demuestra el procedimiento a seguir), práctica guiada (el alumno realiza las consignas del modelado con asistencia del docente) y práctica independiente (el alumno realiza las tareas sin la guía del docente).

Este programa demostró tener resultados favorables, pero fue ampliamente criticado por el rol "pasivo" que desempeña el educando. (Hirtz, 2015)

3. Antecedentes

La comprensión lectora ha sido objeto de estudio de muchos investigadores. Hacia la década del 80, con el despegue de disciplinas como la Psicología Cognitiva, el proceso dejó de ser entendido solamente en relación al texto, sus componentes y su estructura, para comenzar a concebirse como una creación mental del lector.

Trabajos como el de Davis (1944, 1972) que teorizaron la comprensión de textos desde la perspectiva de una operación mental con diversos factores intervinientes, permitieron sentar precedentes y base teórica a autores como Van Dijk y Kintsch (1978, 1983), Cuetos Vega (1990, 1996), Vallés (1998, 2005) y al equipo de Abusamra (2009/2014), cuyas teorías y aportes se han expuesto con anterioridad en el presente trabajo.

La gran mayoría de estudios sobre la materia fueron enfocados desde la perspectiva de los estudiantes y durante las etapas de la niñez y la adolescencia de los mismos. Destaca en esta área el trabajo realizado en Argentina por **María Micaela Villalonga Penna (2012)** en San Miguel de Tucumán y cuyo objetivo consistió en estudiar las relaciones entre las habilidades implicadas en la comprensión lectora (decodificación, conocimiento léxico, comprensión verbal e inferencias textuales) y las relaciones entre la comprensión lectora y las condiciones de vida.

Para realizar el estudio se utilizó un diseño correlacional en una muestra de tipo no probabilística o dirigida, compuesta por un total 94 niños de entre ocho y diez años, que cursaban el 4° grado de dos escuelas primarias de San Miguel de Tucumán (una peri-urbana de gestión estatal y otra de una escuela urbana). Se emplearon como instrumentos para la recolección de datos: encuesta socio-demográfica, batería de evaluación de los procesos lectores (identificación de letras y procesos léxicos), escala de inteligencia de Wescheler en el área de vocabulario y comprensión y tareas de inferencias de Cain & Oakhill adaptadas por CanetJuric y Burin. Los datos fueron tabulados y se analizaron a partir de estadística de tipo descriptiva e inferencial.

Los resultados arrojados evidenciaron que las habilidades lectoras se relacionaban entre sí. Además, al realizar una comparación entre las condiciones de vida entre los niños con necesidades básicas satisfechas (NBS) y los niños con necesidades básicas insatisfechas (NBI), se observó que el primer grupo presentó un mayor rendimiento en todas las habilidades que el segundo grupo. La variedad entre las habilidades lectoras se explicaba en gran medida por factores asociados a las condiciones de vida ya que cuando se parcializaban éstas, las correlaciones entre las habilidades lectoras dejaban de ser significativas (con excepción de las más básicas: "decodificación y "vocabulario". También se observó que parecen depender de factores adicionales.

Otra investigación realizada en el país pero en un nivel de educación secundario, fue la llevada a cabo por **Gisela Hirtz (2015)**, su objetivo consistió en conocer el porcentaje de alumnos de primer año del nivel medio de una escuela de Rosario con rendimiento inferior al promedio en el área de comprensión lectora y describir posibles intervenciones psicopedagógicas.

El estudio se realizó a 95 alumnos de los tres primeros años de una escuela secundaria confesional céntrica de la ciudad de Rosario. En un primer momento y utilizando una metodología cuantitativa, se evaluó la capacidad comprensiva del total de la población mediante la prueba llamada Test Leer Para Comprender II "TLC II", utilizando un texto de carácter informativo y otro narrativo. Luego se tomaron como muestra a aquellos alumnos cuyo resultado fue ubicado en los cuartiles "débil" y "muy débil". Finalmente, se realizó un análisis según la metodología cualitativa de los errores presentados por los alumnos en la prueba.

Los resultados de la primera etapa evidenciaron que un 37% de los alumnos presentaron un bajo rendimiento en comprensión de textos en el caso de la tipología narrativa y que un total de 43% de los estudiantes obtuvo una clasificación débil y muy débil en el caso del tipo textual informativo. La segunda etapa del estudio evidenció que todas las áreas del modelo multicomponencial evaluadas por la prueba estaban comprometidas, pero que las que más presentaron obstáculos son "esquema básico del texto", "hechos y

secuencias", "semántica léxica", "jerarquía", "estructura sintáctica", "modelos mentales" e "intuición del texto", en el orden expuesto. La autora realizó algunas propuestas de intervención, entre ellas que el psicopedagogo institucional realice capacitaciones a docentes para que éstos integren en su práctica profesional diversos métodos que faciliten la comprensión de textos en cada una de las asignaturas.

En cuanto a los estudios realizados sobre comprensión lectora en adultos, se pueden destacar los siguientes del ámbito internacional:

El estudio realizado en la Universidad del País Vasco Vitoria-Gazteiz por **Echevarría Martínez y Gastón Barrenetxea (2000)** tuvo como objetivo comprobar si los estudiantes de primer curso de estudios universitarios presentaban problemas en la comprensión de textos expositivo-argumentativos de cierta complejidad y si sus conocimientos previos influyeron en la comprensión de determinados textos expositivo-argumentativos y los modelos de situación que construyen los lectores.

La investigación consistió en la realización de una prueba de comprensión de opción múltiple y en la confección de resúmenes de un texto expositivo-argumentativo, a cargo de 87 alumnos de primer curso de la Diplomatura de Educación Social. Los resultados arrojaron que los problemas fundamentales en cuanto a la comprensión de textos expositivo-argumentativos de cierta complejidad, afectan a la selección y jerarquización de la información relevante y a la captación de la intencionalidad del autor. En cuanto a la captación de ideas, el de los estudiantes 46,6% ha captado menos de 2 ideas, de las 8 establecidas como básicas. Sobre la superestructura textual, el 55,5% no ha captado en absoluto la superestructura del texto y el 15,5% ha captado sólo parcialmente la superestructura textual, realizando una representación errónea del texto que responde al esquema. Acerca de la polifonía textual: el 62,2% no capta la existencia de 2 voces y el 13,3% es posible que haya captado la existencia de dos voces enunciadoras, pero el uso confuso por parte de los sujetos de términos como "texto", "informe", "autor", sin precisar claramente sus referentes, no permite poder asegurarlo.

La investigación llevada a cabo en Colombia y realizada por **Luis Cárdenas (2013)** tuvo como objetivo describir e interpretar los tipos de textos leído y escritos por estudiantes de licenciaturas y conocer las fuentes de información más utilizadas por ellos, así como las dificultades que presentan a la hora de interpretar y elaborar un texto académico.

En el estudio, de tipo cualitativo y etnográfico, se realizaron dos cuestionarios y dos entrevistas a 781 estudiantes del último semestre de diez licenciaturas de una universidad del Caribe colombiano y a 95 docentes de esas licenciaturas. Los resultados obtenidos revelaron que las dificultades en la elaboración y lectura de textos radican en el desconocimiento de la terminología científica: 53,01% de la muestra presentó dificultades en comenzar un escrito y 45,58% en organizar una idea. Además se evidenció que las fuentes informáticas que consultan los estudiantes y la manera en la que ellos elaboran los ensayos que escriben, serían los factores que más afectarían sus prácticas de lectura y escritura.

Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010) publicaron un trabajo realizado a partir de una investigación que realizaron entre los años 2007 y 2008 en Colombia. El objetivo de este estudio consistía en identificar las características y habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de las carreras de Psicología y de Derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Barrancabermeja.

En el estudio predominó el paradigma cuantitativo positivista, ya que se utilizó un diseño descriptivo contextual de tipo transversal para recoger datos y entrevistas realizadas a docentes de ambas carreras que fueron analizadas desde un enfoque cualitativo. La investigación fue realizada mediante la aplicación del test "CLOZE" en 19 alumnos de Derecho (que se encontraban en el cuarto y quinto semestre) y en 6 alumnos de Psicología (que cursaban el tercer trimestre). En los resultados del test no se evidenciaron diferencias significativas en cuanto a los estudiantes de una carrera y de otra: los dos grupos presentaron dificultades en la comprensión de textos y un elevado nivel de frustración, ya que no se apreciaba el manejo gramatical del lenguaje.

Los resultados del estudio permitieron concluir que no se evidencia por parte de los estudiantes el pasaje por los diferentes niveles de comprensión lectora evaluado por el test: adquisición, retención, integración, recuperación y transferencia de información, por lo que se hallarían en un nivel comprensivo literal, no pudiendo trascender lo expuesto en los textos. El 84% de los estudiantes de la muestra de los estudiantes de derecho, obtuvieron resultados en el nivel de frustración (con calificaciones "malo" y "pésimo"). En cuanto a la muestra de estudiantes de psicología, el 67% se encontraba en el nivel de frustración "malo".

En Argentina se han llevado a cabo estudios en el ámbito de la educación universitaria que han destacado en la materia:

La autora **Irrazabal (2010)** publicó un trabajo que tenía como objetivo evaluar el papel de los conocimientos previos intervinientes en la comprensión de textos, por medio de un análisis de las diferencias entre estudiantes avanzados en su carrera universitaria y entre los novatos, en medidas de contenido y coherencia del resumen.

El estudio fue llevado a cabo con un total de 94 alumnos de la carrera de Psicología de la Universidad Católica Argentina. Cuarenta y cuatro de ellos eran estudiantes del primer año (novatos) y los cincuenta restantes cursaban el último año de la misma carrera (expertos). Se utilizaron dos medidas en la investigación: las respuestas a preguntas literales e inferenciales sobre dos textos expositivos (uno general y otro disciplinar) y la confección de un resumen los mismos.

Los resultados no arrojaron diferencias significativas en cuanto a la confección del resumen del texto expositivo general, pero sí se evidenció un mejor desempeño del Grupo de Expertos en el texto disciplinar (los alumnos del Grupo de Novatos no habían cursado las materias relacionadas con lo expuesto en el texto disciplinar). En cuanto a las preguntas, no se hallaron diferencias en las respuestas relativas al texto expositivo general, pero nuevamente se observó un mejor desempeño del Grupo de Expertos en las respuestas vinculadas al texto expositivo disciplinar.

La autora pudo concluir que los resultados parejos entre el grupo Novatos y Expertos en su desempeño vinculado al texto expositivo general, reflejarían una capacidad existente en los estudiantes para la comprensión de dicho tipo de textos, pero que sin embargo, dadas las diferencias de rendimiento en los grupos con respecto al texto expositivo disciplinar, se puede evidenciar el rol facilitador del conocimiento previo en la comprensión de textos.

Las autoras **Graffigna, Luna, Ortíz, Pelayes, Rodríguez Manzanares y Varela (2008)** realizaron un estudio en el Instituto Superior de Formación Docente "Santa María" en la provincia de San Juan, durante los años 2006 y 2007. El trabajo tenía como objetivo indagar sobre los factores que inciden en la comprensión lectora de estudiantes de nivel superior.

Utilizaron un abordaje predominantemente cualitativo de cinco casos de alumnos de la cohorte 2005 del ISDF "Santa María". El trabajo se realizó en dos etapas: en la primera, llevada a cabo en el año 2006, la investigación se orientó a descubrir categorías desde los datos, utilizando técnicas de recolección con escasa estructuración. La segunda, realizada en el año 2007, profundizó y estableció relaciones entre las categorías específicas del abordaje de textos, mediante técnicas más estructuradas.

Los resultados de la primera etapa de la investigación les permitió concluir a las autoras que la dimensión afectiva, los condicionantes académicos y la disposición de los estudiantes, serían factores determinantes en la formación de nivel superior: éstos pueden funcionar como facilitadores o como obstáculos. Mientras mejor posicionados se encuentran académicamente los alumnos, éstos poseen una cantidad mayor de facilitadores que de obstaculizadores, y a la inversa. A su vez, se pudo comprobar que los aspectos que intervienen en la capacidad de comprensión lectora son muy variados y que inciden en las personas en forma diferencial.

La segunda etapa de la investigación, puso en relieve la importancia de la mediación del docente como facilitador de la comprensión de los textos de estudio. Además, demostró que los alumnos universitarios manifiestan grandes dificultades para identificar ideas principales en los textos, relacionar información que conocían previamente con la nueva que aporta el material de

lectura y para ejemplificar la información sobre aspectos cotidianos. La autoras concluyen en que esto tiene un impacto negativo en el rendimiento académico.

El trabajo realizado por **Ayelén Thobokot (2013)** se llevó a cabo en Rosario, provincia de Santa Fe. Tenía como fin observar si la comprensión lectora y el metaaprendizaje guardaban relación con la edad y los estudios previos de los ingresantes.

El estudio cuantitativo, descriptivo de covariación y transversal fue llevado a cabo en una población de 40 estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y 41 años. Se analizaron la comprensión lectora literal (mediante el reconocimiento de máximas, extracción de ideas principales y el agregado de ideas secundarias), la comprensión lectora inferencial (mediante la identificación de dos ideas implícitas y la producción de una síntesis textual), la comprensión lectora crítica (a través de la ejemplificación de las máximas previamente identificadas con vivencias o situaciones cotidianas) y la metacognición (mediante la corrección propia de la comprensión literal efectuada anteriormente).

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 reconocidas superior o igual a la media, destacando un superior reconocimiento por parte de los estudiantes de mayor edad y que poseían estudios previos. Las ideas centrales fueron identificadas por un 64% de los evaluados. La extracción de máximas (consigna también de tipo literal) se logró exitosamente en un 60%. En cuanto a la comprensión lectora inferencial, sólo 5 alumnos pudieron reconocer una de las dos ideas implícitas en el texto, la otra no fue reconocida por ninguno. En la elaboración de la síntesis textual y en relación con la utilización del máximo de conceptos extraídos esperables, arrojaron mejores resultados los participantes de mayor edad. Respecto a la comprensión lectora crítica, todos los estudiantes evaluados en esta consigna (el 60% de la población total) demostraron la posibilidad de acceso a la misma. En cuanto a las habilidades metacognitivas, el estudio demostró que no son frecuentes en los alumnos del primer año universitario y aunque los que contaban con estudios previos obtuvieron

mejores resultados, la autocorrección llevada a cabo sobre la propia comprensión, no estuvo dentro de los parámetros esperados ya que el 74% de los participantes no logró utilizarla correctamente.

La tesis doctoral de **Eduardo Gatti (2008)** tuvo como objetivo contrastar y valorar experimentalmente la eficacia de una intervención diseñada para ofrecer herramientas que faciliten la comprensión lectora a estudiantes universitarios.

El estudio, llevado a cabo en el marco de un diseño experimental, se realizó con una población de 63 adultos que iniciaban sus estudios de posgrado. La hipótesis inicial consistió en que los adultos entrenados en comprensión lectora, orientados en la selección de información, contarían con estrategias más eficaces al finalizar el entrenamiento que aquellos que no lo habían recibido. Los resultados obtenidos del estudio, permitieron verificar la hipótesis por medio de una doble comparativa: las diferencias en los resultados entre el Grupo Experimental y el Grupo de Control, y las diferencias entre el Grupo Experimental y el grupo de buenos lectores (Grupo A) y se evaluaron las variables: resumen, nivel expositivo-explicativo, nivel argumentativo y aplicación. En cuanto a la categoría resumen, el grupo experimental tuvo un crecimiento significativo de 4.35 puntos y el grupo control de 2.25 puntos, en el grupo A se observó un descenso de 0.79 puntos que no resultó significativo y que era esperable. Sobre el nivel expositivo-explicativo, las comparaciones múltiples mostraron que el único grupo que tuvo una ganancia significativa en esta variable fue el experimental, con un crecimiento de 1.11 puntos. Sobre el nivel argumentativo, las comparaciones mostraron un crecimiento significativo de los grupos experimental (3.25 puntos) y también del control (2.08 puntos). Sin embargo, aunque las puntuaciones de ganancia del grupo experimental tendieron a ser superiores a las del control, las diferencias entre ambos grupos no llegaron a ser significativas. Finalmente, en la variable aplicación se encontraron diferencias significativas entre grupos que sin embargo resultan poco relevantes si se considera el valor absoluto de la diferencia. A modo de conclusión, los resultados arrojados en el estudio permitirían afirmar que la intervención relativa a la comprensión lectora sería siempre pertinente, independientemente de la edad de los estudiantes y de sus estudios previos.

4. Planteo del problema

La educación formal supone la utilización de textos escritos como fuente de información, la comprensión lectora y los procesos involucrados en ella por lo tanto, suponen un desafío para la enseñanza. Se han realizado muchas investigaciones relativas al tema y abocadas a indagar el área desde la perspectiva del sujeto en su etapa infantil (Villalonga Penna, 2012) o adolescente (Hirtz, 2015), sin embargo, en comparación a ellas la cantidad de estudios basados en adultos resulta mucho menor.

Teniendo en cuenta el aporte realizado por Ayelén Thobokot (2013), cuyos resultados evidenciaron un considerable déficit al acceso de la comprensión lectora inferencial por parte de los estudiantes universitarios estudiados y que el 74% de la muestra (de 40 adultos) no logró utilizar la habilidad metacognitiva de la autocorrección, resulta más que evidente que las dificultades en la comprensión lectora constituyen una problemática que también afecta a estudiantes universitarios.

Durante la formación académica, independientemente de la orientación de ésta, suelen ser abundantes los materiales de lectura que los estudiantes deben leer para poder apropiarse de los contenidos requeridos por las diversas cátedras. Cuetos Vega (1990) estableció una diferenciación entre la lectura y la comprensión, destacando que el reconocimiento de las palabras no resulta suficiente para abordar a una comprensión de la información expuesta en un texto por parte del lector. Por su parte, Carlino (2006, citado en Thobokot, 2013) sostuvo que los textos académicos suelen ser derivados de otros de origen científico, no estando destinados a alumnos sino a conocedores de sus líneas de pensamiento, por lo que muchas veces, la falta de códigos compartidos entre el autor y el lector aún en formación, origina problemas de comprensión por parte de este último. Además, estos tipos de textos suelen presentarse durante la formación académica sin la especificación de escritos precedentes ni posteriores, sin índices, sin prólogos ni introducciones. Estos recortes textuales no permiten al lector ubicarse dentro de lo que lee o

comprender el contexto en el que fue escrito, dificultando así el proceso de comprensión lectora.

Los aportes de Eduardo Gatti (2008) permitieron observar que la capacitación que aporte técnicas y herramientas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios, independientemente de su edad y capacitación previa, facilitaría la comprensión de textos y supondría evidentes mejoras abocadas al rendimiento académico.

Partiendo del concepto de que los docentes son los educadores y facilitadores directos de los textos con los cuales trabajarán los alumnos, resulta imprescindible indagar sobre las intervenciones realizadas por ellos para fomentar un adecuado proceso de comprensión lectora.

5. Hipótesis

A partir de la investigación teórica y del planteo del problema de investigación, se puede comenzar la misma partiendo de dos hipótesis iniciales que guiarán el inicio del estudio:

Hipótesis N° 1:

Los docentes universitarios no realizan intervenciones adecuadas para facilitar herramientas a los alumnos de sus cátedras.

Hipótesis N° 2:

Los docentes universitarios necesitan capacitación psicopedagógica para poder realizar intervenciones que posibiliten la comprensión de textos en sus estudiantes.

6. Objetivos

Objetivo General:

- ✓ Indagar sobre las intervenciones docentes en estudiantes universitarios con relación a la comprensión lectora.

Objetivos Específicos:

- ✓ Descubrir y analizar el tipo de herramientas pedagógicas y técnicas utilizadas por los docentes universitarios para facilitar la comprensión de textos por parte de sus alumnos.
- ✓ Explorar la metodología utilizada por docentes universitarios para la evaluación de la comprensión lectora de sus estudiantes.
- ✓ Describir y reflexionar sobre la percepción de la comprensión lectora en docentes universitarios.
- ✓ Conocer la importancia otorgada por los docentes universitarios a la comprensión lectora.
- ✓ Indagar sobre la problemática derivada de la falta de comprensión lectora percibida por los docentes en el ámbito universitario.

7. Método

7.1 Diseño

El presente estudio es, según los criterios de Sampieri, Collado y Lucio (2010):

- ✓ Por el carácter de la medida, cuantitativo, ya que se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes y en relación con el contexto.
- ✓ Por su diseño, de teoría fundamentada puesto que el planteamiento básico del diseño comprende que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos.
- ✓ Por la recolección de datos utilizada, de fuentes primarias, puesto que se consultó directamente a docentes para acceder a sus experiencias y puntos de vista.
- ✓ Por la selección de la muestra, de muestreo no probabilístico, puesto que la elección de los participantes no dependió de la probabilidad sino de las características de la investigación.

7.2 Participantes

Los participantes del estudio fueron siete médicos y estudiantes de medicina que ejercen la docencia en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Cuatro de ellos corresponden al sexo masculino y tres al femenino. Las edades comprendidas oscilan entre los 23 y los 58 años.

Características principales de los participantes:

D1: Es hombre y tiene 37 años de edad. Tiene el título de médico con las especialidades: psiquiatría, farmacéutica y farmacología.

D2: Es hombre y tiene 34 años de edad. Tiene el título de médico con la especialidad: psiquiatría.

D3: Es mujer y tiene 23 años de edad. Cursa los últimos años de la carrera de medicina en la Universidad de Buenos Aires.

D4: Es hombre y tiene 58 años de edad. Tiene el título de médico con la especialidad: farmacología.

D5: Es hombre y tiene 31 años de edad. Tiene el título de médico con la especialidad: psiquiatría.

D6: Es mujer y tiene 26 años de edad. Cursa los últimos años de la carrera de medicina en la Universidad de Buenos Aires.

D7: Es mujer y tiene 25 años de edad. Cursa el último año de la carrera de medicina en la Universidad de Buenos Aires y va a especializarse como anestesista.

7.3 Técnica de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos implementado fue la entrevista semi-estructurada, la cual se caracteriza por la definición a priori de cuál es la información relevante que se quiere obtener y de qué elementos se va a valer el investigador para lograrlo. Con este fin, se realizan preguntas abiertas que dan la posibilidad de que el entrevistado se explaye, permitiendo que se reciban más matices de respuesta. El entrevistado puede así expresar sus opiniones e incluso desviarse de la pregunta inicial. Las preguntas abiertas fueron acompañadas de un cuestionario realizado en primera instancia con el fin de obtener datos como nombre de pila, edad, título y si se ha recibido capacitación pedagógica para ocupar el cargo.

7.4 Procedimiento

El procedimiento implementado consistió en visitar la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires el día 31 de Junio de 2018. Mediante un contacto facilitado se pudo acceder a la institución y a los

docentes de la misma, planificando el encuentro con anterioridad. El mismo se produjo después del dictado de una cátedra y durante una reunión del equipo docente. Las entrevistas fueron realizadas individualmente en una oficina facilitada para tal fin. Después de la presentación grupal de la investigadora, se les explicó a los voluntarios, de forma individual y a grandes rasgos, el tema de indagación del estudio y se les facilitó un acuerdo de confidencialidad para que sea firmado tanto por ellos como por la entrevistadora. Las entrevistas duraron en promedio 20 minutos cada una y todos los participantes se mostraron dispuestos a colaborar con la investigación.

8. Resultados

Desde el momento en el que se inició la entrevista con un breve cuestionario para obtener datos, la pregunta "¿Recibiste capacitación psicopedagógica?" suscitó comentarios sobre la misma. Seis de los siete entrevistados dijeron haber recibido algún tipo de capacitación y cuatro de ellos manifestaron inconformidad con la misma. Al indagar al respecto, los entrevistados demostraron una gran disparidad en cuanto a su capacitación, uno de ellos (que no expresó estar inconforme) dijo haber asistido a unas clases de capacitación que llama "escuela de ayudantes" durante un año y medio en total, en diversas universidades en las que ejerció. De los cuatro docentes inconformes, dos de ellos dijeron haber recibido capacitación durante un cuatrimestre, uno de ellos durante un año y el otro, durante tres clases. Cuando se consultó sobre las clases recibidas, surgieron comentarios como "no me sirvió" y "no aprendí nada".

Al indagar más en profundidad sobre la capacitación, los docentes disconformes coincidieron en haber recibido formación donde se abordaron temas como "qué es el aprendizaje" y "teoría de la educación", para agregar que "no les sirvió". Se les preguntó por qué consideraban que la formación recibida no les sirve y tres de ellos manifestaron que no obtuvieron herramientas, mientras que otro expresó "no te sirve para estar frente a una clase". Cuando se les preguntó sobre qué tipo de capacitación les hubiera gustado recibir, la mayoría coincidió en términos como "herramientas" y "técnicas" y uno de ellos respondió "algo que te guíe para saber cómo hacer una evaluación".

En cuanto a la primera pregunta de la entrevista, que fue "¿Cómo definirías la comprensión lectora?" todos los docentes pudieron arribar a una definición. Las palabras que más utilizaron para describir el tema del estudio fueron "capacidad" y "entender", destacando que solamente dos de los entrevistados respondieron aludiendo a la importancia de la reproducción de la información utilizando los términos "evocar" y "explicarlo". Ninguno de ellos mencionó distintos tipos, niveles ni áreas intervinientes en la comprensión

lectora, lo que demostraría una falta de conceptos teóricos básicos relativos al tema de estudio.

La segunda pregunta, que tenía por objetivo abordar la importancia otorgada por el docente a la comprensión de textos fue "¿Qué rol juega la comprensión lectora en la educación universitaria? ¿Por qué?" Todos los docentes coincidieron utilizando términos como "fundamental", "clave", "primordial" y "pleno". Destacó en las justificaciones una de las respuestas de un docente que contempló al igual que en la respuesta a la pregunta anterior, el fenómeno de explicar y expresar lo leído. Otra justificación destacada fue la de promover "pensar con lógica y no estudiar de memoria" y la de un tercer docente que argumentó "porque ciertos tipos de texto tienen estructuras más complejas." Solamente una de las entrevistadas mencionó al docente en la justificación de su respuesta, diciendo "porque hay un déficit de los alumnos y en los docentes a la hora de dar clases." Estas respuestas permiten entrever que la concepción de la comprensión lectora en el ámbito universitario estaría abordada como proceso únicamente referido al alumno, sin que los docentes se replanteen la importancia de su propia comprensión a la hora de leer y evaluar textos escritos por sus estudiantes o su forma de redactar las consignas para la realización de trabajos, tareas o evaluaciones.

La tercera pregunta, "¿Qué estrategias de comprensión lectora conocés y cuáles utilizás con tus alumnos?" tenía como finalidad explorar el conocimiento sobre intervenciones docentes y su aplicación. Cuatro de los entrevistados mencionaron en esta respuesta su falta de capacitación y expusieron que lo que utilizan como técnicas, lo hacen porque ellos las implementaban como estudiantes o porque lo vieron en docentes con los que ellos cursaban cuando eran alumnos: "que lean el título para saber de qué se trata el texto", "intento fomentar una lectura crítica y genero debates entre los alumnos", "que practiquen, prioricen la información y limito la cantidad de textos" y "aprendí a hacer esquemas, cuadros sinópticos y a integrar con dibujos en la secundaria. A ellos les pido que integren" fueron las respuestas de estos docentes. Se destaca que por primera vez en la entrevista, un participante mencionó la lectura crítica.

Los otros tres docentes, ofrecieron como respuesta: "Abrir preguntas y desarrollar conceptos para que puedan explicar procesos. Generar necesidad." "Hago preguntas sobre los conceptos, pido que repitan lo que expliqué y que expresen qué entendieron." "Doy cuestionarios guía. Uso mucho el humor." "Que comprendan el enunciado básico para después complejizar. Enseñar la etimología de los conceptos." Todas estas justificaciones podrían estar ligadas a las de la primera pregunta, donde se vería reflejada la falta de sustento teórico y de bases que permitan elaborar actividades que apunten a la implementación de estrategias que acentúen los diversos componentes de la comprensión lectora.

En cuarto lugar, se intentó descubrir qué tipo o tipos de comprensión lectora tienen en cuenta al evaluar a sus estudiantes los docentes, para ello se interrogó "¿Qué criterios utilizás para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes? ¿Por qué?" En ninguna de las respuestas otorgadas por los participantes se mencionó algún tipo de comprensión lectora en particular. La totalidad de los docentes entrevistados coincidió en que piden a sus alumnos que apliquen de forma práctica los conocimientos, sin mencionar categorías de comprensión ni justificar con bases teóricas sus respuestas. Uno de los docentes expresó: "hago preguntas dirigidas. Evalúo el propio criterio en vez de que repitan de memoria" y otro manifestó realizar "preguntas comprensivas de forma indirecta, que no repitan lo que está en el libro" aludiendo los dos a categorías de comprensión sin explicitarlas ni demostrar que apuntan a ello.

La quinta pregunta de la entrevista buscaba indagar sobre la comprensión lectora en los alumnos desde la perspectiva docente y fue "¿Qué tipo de dificultades has percibido en los alumnos en cuanto a la comprensión lectora?" Las respuestas de los participantes se abocaron a tres conceptos básicos: la falta de comprensión de consignas y pautas a seguir, la carencia de motivación y participación en clase y el déficit de razonamiento, priorizando el estudio de memoria. Una de las docentes destacó sobre los últimos aspectos mencionados que los alumnos "cuando responden en el *multiple choice* no demuestran criterio".

En sexto lugar, se intentó conocer la opinión y posibles sugerencias de los docentes sobre intervenciones mediante la pregunta "¿Cómo pensás que podría mejorarse la comprensión lectora de los alumnos?" Las respuestas obtenidas en este caso fueron más diversas: cuatro de los docentes mencionaron la necesidad de que los estudiantes aprendan técnicas de lectura eficaz y optimización del tiempo, algunos de ellos expresaron que se necesita aprender más articulación práctica de los contenidos y que se necesitan preguntas que guíen al lector en los contenidos de los textos. Un docente expresó que para él puede mejorarse la comprensión lectora con "auto-práctica" por parte de sus alumnos, expresando que en su caso, cuando era estudiante, se explicaba a sí mismo lo que acababa de leer para asegurarse comprenderlo. Dos participantes dijeron además que consideran que debe mejorarse el vínculo entre docente y alumno y que se tiene que estimular el interés por el estudio. Un entrevistado mencionó también, que la comprensión lectora puede mejorarse "con formación a docentes". Una docente expuso que para ella los cambios deben hacerse desde el sistema educativo, ya que "hay falta de presupuesto" y que en el primer año, sumando todos los turnos llegó a ver hasta 1200 alumnos.

Las preguntas realizadas en séptimo lugar tuvieron como objetivo descubrir la percepción del docente sobre la comprensión de textos de sus alumnos, según su propio marco teórico y fueron "¿Cómo considerás que es el nivel general de comprensión lectora de tus estudiantes? ¿Por qué?" Cinco de los entrevistados dijeron que el nivel general es bueno en los últimos años de la carrera, pero destacaron que en los años iniciales el rendimiento es muy bajo. Uno de los docentes expresó que considera el nivel de la cátedra regular, agregando que "la mitad no razona" y que "cada vez hay menos exigencia". Otro dijo que la mayoría presenta dificultades de comprensión lectora.

La octava y final pregunta "¿Qué manifiestan tus alumnos en cuanto a la comprensión lectora necesaria para abordar los textos de la cátedra?" se realizó con el fin de cotejar la opinión del docente con las manifestaciones de los alumnos. Dos de los entrevistados coincidieron en que los estudiantes manifiestan contar con poco tiempo y que se expresan en contra de la cantidad de material que tienen que abordar. Uno de estos docentes señaló además que

los alumnos "no tienen autocrítica", acordando con otros dos entrevistados que dijeron que "no se dan cuenta" y "directamente no leen, no quieren leer". Otro entrevistado expresó que los alumnos realizan muchas preguntas "sobre todo en los primeros años por la falta de vocabulario" destacando que este concepto apareció por primera vez en la entrevista. Los otros dos docentes mencionaron que los estudiantes no realizan preguntas durante la cursada, pero que lo hacen animosamente en los períodos anteriores a los exámenes y durante las actividades prácticas.

9. Conclusiones y discusión

Observando las diferentes respuestas otorgadas por los participantes de la investigación, se pueden destacar diversos puntos:

Gracias a la definición de comprensión lectora a la que arribaron los docentes, se puede entrever que conocen la noción básica de que comprender un texto involucra entenderlo. Sin embargo, ninguno parecía conocer una definición más holística del concepto ni ninguna teoría ya que no mencionaron diversas áreas, componentes ni autores que hayan estudiado el tema en profundidad ni han fundamentado su definición con ningún sustento teórico. Dos entrevistados destacaron los puntos de "evocar" o "explicar" lo leído en su definición, lo que llevaría a interpretar que comprenden la importancia del vocabulario en el área. Teniendo en cuenta que el proceso de decodificación es la capacidad de reconocer y nombrar de forma apropiada las palabras que conforman un texto, lo que implica que el reconocimiento de las palabras escritas y su pronunciación es indispensable para arribar a la comprensión, y que la comprensión de textos es la habilidad de alcanzar el significado global del texto leído (Hirtz, 2015) podría inferirse que los docentes quizás conciban las nociones iniciales de la comprensión lectora, observándose un desconocimiento en el proceso global.

En cuanto a los tipos de comprensión lectora, se pudo observar que los docentes desean promover que sus alumnos puedan "pensar con lógica y no estudiar de memoria". También se mencionaron frases como "intento fomentar una lectura crítica y genero debates entre los alumnos". Probablemente sin saberlo, estarían refiriéndose al tipo de comprensión lectora definido con Vallés (2005) como comprensión crítica, la que requiere efectuar una lectura reflexiva sobre el texto para interpretar sus contenidos y así poder emitir un juicio crítico valorativo o una opinión sobre él. Una docente llegó a mencionar que le pide a sus alumnos que "integren" los contenidos. Vallés (2005) definió la comprensión inferencial como aquella que le permite al lector atribuir un significado en relación a los conocimientos previos. El autor considera a este tipo como el nivel más alto de comprensión ya que el lector al analizar el texto logra deducir o inferir ideas que no están de forma explícita en el escrito,

siendo un aporte en el que prima la interpretación y el uso de saberes previos. Sin embargo, a la hora de detallar las técnicas utilizadas para propiciar este tipo de comprensiones o al describir los criterios de evaluación utilizados para conocer el nivel comprensión lectora en los estudiantes, se han mencionado las "preguntas dirigidas" y los "cuestionarios guía". Éstos serían aportes utilizados para fomentar el nivel inicial de comprensión, denominado por Vallés (2005) como comprensión literal. Estas respuestas, incitan a la reflexión de que a pesar de las intenciones de los profesionales en sus cátedras, faltaría una correcta guía psicopedagógica para que logren arribar a los objetivos que se plantean.

Una justificación destacada a la respuesta relativa al rol de la comprensión lectora en la educación universitaria fue "porque ciertos tipos de texto tienen estructuras más complejas". Este concepto concuerda con el área número 7 del modelo multicomponencial expuesto por Abusamra et. al. (2014) que se llama "intuición del texto". Esta habilidad, ubicada en el núcleo metacognición, consiste en poder identificar el tipo de texto según la estructura, la forma o la organización; el buen lector podrá juzgar entonces, por ejemplo, sobre la dificultad y la temática del algún texto a partir del título del mismo o basándose en el contexto en el que está inmerso. Sin embargo, no se pudo apreciar conocimientos por parte de los docentes para poder trabajar los textos en función de sus clasificaciones y las características expuestas por el modelo de comprensión lectora mencionado.

Lo expuesto hasta el momento, permitiría abordar la hipótesis primera generada a partir de la investigación teórica y del planteo del problema: "Los docentes universitarios no realizan intervenciones adecuadas para facilitar herramientas a los alumnos de sus cátedras." La misma podría ser validada con las respuestas recibidas, no sin matizar que la falta de intervenciones adecuadas parecen ser fruto de la falta de capacitaciones psicopedagógicas asertivas y que se pudo observar buena predisposición de los docentes junto con un buen manejo de sus recursos disponibles, ya que varios demostraron compensar la falta de formación pedagógica con recursos propios que desarrollaron como estudiantes o reproduciendo los observados en profesores durante su formación.

En cuanto a la segunda hipótesis elaborada: "Los docentes universitarios necesitan capacitación psicopedagógica para poder realizar intervenciones que posibiliten la comprensión de textos en sus estudiantes" podría ser desestimada por un matiz, ya que ellos manifestaron haber recibido capacitaciones pero éstas parecen no haber resuelto sus inquietudes. A partir de la consulta abocada a conocer el tipo de capacitación recibida, todos concordaron en que recibieron conceptos teóricos sobre "qué es el aprendizaje" entre otros, y expresaron que lo visto en las clases "no les sirvió". Esto podría llevar a pensar sobre la necesidad de integrar concepciones teóricas, no solamente abocadas a la comprensión de textos, sino a cuestiones vigentes en la problemática educacional actual y a concebir la psicopedagogía como vehículo facilitador de técnicas y estrategias que no solamente aspire a realizar aportes a alumnos, sino también a brindar herramientas a docentes.

Asimismo, uno de los entrevistados, al ser indagado sobre el tipo de capacitación que le hubiera gustado recibir, respondió "algo que te guíe para saber cómo hacer una evaluación". Esto podría poner en evidencia la necesidad de una capacitación psicopedagógica que resuelva interrogantes específicos propios del ámbito universitario, donde la mayoría de los profesionales de diversas áreas están abocados a la tarea didáctica sin haber recibido la capacitación requerida para ejercer el rol docente en su formación.

De esta forma, quizás sea válido el replanteamiento de la segunda hipótesis, formulándola ahora como "Los docentes universitarios necesitan capacitación psicopedagógica **adecuada** para poder realizar intervenciones que posibiliten la comprensión de textos en sus estudiantes" destacando la asertividad y utilidad de las contribuciones que se ofrezcan a los profesionales que ejercerán la pedagogía a nivel universitario. Los aportes de las entrevistas podrían permitir a su vez contemplar las sugerencias brindadas por los participantes para poder idear intervenciones que añadan ideas prácticas y solucionen inquietudes de índole curricular en la mayor cantidad de aspectos posibles. La finalidad última de las intervenciones en capacitación docente en el ámbito universitario debería ser la de brindar herramientas para que los profesionales se sientan preparados para estar frente a las clases, realizar

evaluaciones y adquirir técnicas y herramientas que "les sirvan" para poder enfrentar el desafío.

Algunos de los docentes entrevistados definieron el nivel general de comprensión lectora de sus estudiantes como "bueno" en los últimos años de la carrera, pero destacaron que en los años iniciales el rendimiento es muy bajo. Los autores Van Dijk y Kintsch (1978, 1983) habían expuesto que el resultado de la comprensión global de un texto supone la elaboración de una representación mental por parte del lector. En ésta pueden distinguirse el nivel de representación semántica o proposicional y el nivel de representación referencial o situacional, siendo esta última un modelo de carácter interactivo que consiste en la integración de la información obtenida del texto con los conocimientos previos que el lector tenga almacenados en su memoria.

Teniendo en cuenta los aportes realizados por Carlino, (2006, citado en Thobokot, 2013) quien sostuvo que los textos académicos suelen ser derivados de otros de origen científico, no estando destinados a alumnos sino a conocedores de sus líneas de pensamiento, se puede entrever que estos textos científicos son creados para ser dirigidos a colegas y compañeros del área de estudio en cuestión, por lo que muchas veces, la falta de códigos compartidos entre el autor y el lector aún en formación, origina problemas de comprensión por parte de este último.

Lo expuesto precedentemente, podría llevar al planteamiento de una necesidad de intervenciones psicopedagógicas a docentes universitarios, donde se enfoque la comprensión lectora teniendo en cuenta las necesidades en los años iniciales de las carreras y que permita realizar un enfoque específico en capacitar a profesionales que eduquen en estos primeros años. Realizar una adecuada selección de los diversos textos a abordar y tener en cuenta las características de cada uno, podría suponer una guía eficiente para docentes y una gran ayuda a los estudiantes a la hora de arribar correctamente a la comprensión lectora durante esta instancia educativa.

Al momento de indagar sobre la problemática percibida por los docentes en cuanto a la comprensión lectora de sus alumnos, varios entrevistados coincidieron en las dificultades de éstos para entender consignas y seguir

pautas. Cabe destacar que un docente mencionó en cuanto a su formación pedagógica, la carencia de información para realizar evaluaciones. En este aspecto puede contemplarse que desde la capacitación a docentes se pueden brindar herramientas pedagógicas a éstos para que elijan el modelo y tipo de evaluación que más concuerde con los objetivos perseguidos. Asimismo, pueden facilitárseles recursos que les resulten una guía eficaz a la hora de redactar consignas que faciliten la comprensión por parte del lector.

Cuando se intentó conocer la opinión y posibles sugerencias de los docentes sobre intervenciones de comprensión lectora, varios destacaron la necesidad de que los estudiantes aprendan técnicas de lectura eficaz y optimización del tiempo. Una intervención psicopedagógica adecuada deberá entonces tener en cuenta estos conceptos y brindar el conocimiento necesario para que se comience a conceptualizar la comprensión lectora desde una perspectiva de doble vía, donde los docentes y alumnos trabajarían juntos para obtener resultados más óptimos. Generar conocimientos y sustento teórico relativo a diversas técnicas de lectura eficaz a los profesionales, con la aplicación de nociones para que puedan ser transmitidas, podría elevar considerablemente no sólo el rendimiento académico de los estudiantes, sino facilitar la seguridad del profesional y a su vez posibilitar el trabajo entre el vínculo de docentes y alumnos. La optimización del tiempo podría trabajarse en igualdad de condiciones que la categoría anteriormente detallada, teniendo en cuenta además la capacitación a docentes que los ayude a seleccionar el material a trabajar con sus alumnos desde una perspectiva que aborde no solamente el tipo de textos escogidos (como se expuso anteriormente) sino la cantidad de los mismos.

Por otra parte, varios docentes hicieron hincapié en aspectos motivacionales de la educación, mencionando el humor, la falta de participación en clase, entre otros. Estas menciones nos pueden permitir reflexionar sobre la importancia de realizar intervenciones psicopedagógicas que permitan el desarrollo de diversas dinámicas de clases donde se propicie la participación de los estudiantes y se permita generar un espacio que permita los debates, el planteamiento de dudas y la discusión de los temas abordados.

Del mismo modo, otro aspecto mencionado durante la entrevista fue el de las condiciones educativas. Una docente expresó que hay una falta de presupuesto y que en la carrera en la cual ella da clases, los alumnos de todos los turnos llegan a ser 1200. Lo expresado permite la reflexión sobre diversas intervenciones a docentes que conceptualicen la realidad educativa actual, teniendo en cuenta aspectos sociales y culturales a los que responde la educación universitaria en nuestro país actualmente. Las técnicas más utilizadas en comprensión lectora mencionadas en este trabajo, están diseñadas desde una perspectiva que no se corresponde con el contexto y puede dificultarse su aplicación. Resulta imprescindible entonces, generar herramientas que faciliten la comprensión de textos, cuya aplicación pueda realizarse de manera satisfactoria en ambientes educativos que distan evidentemente de ser los más adecuados.

Tal como expresó Gatti (2008), los diseños curriculares actuales exponen, repiten, hacen hincapié e insisten en la necesidad de lograr que los alumnos *"aprendan a aprender"*, cabe entonces destacar la importancia de diseñar un modelo de apoyo psicopedagógico adecuado que contemple las diversas realidades del sistema educativo y que funcione como sustento y apoyo, propiciando las herramientas necesarias para *"enseñar a enseñar"*.

10. Referencias

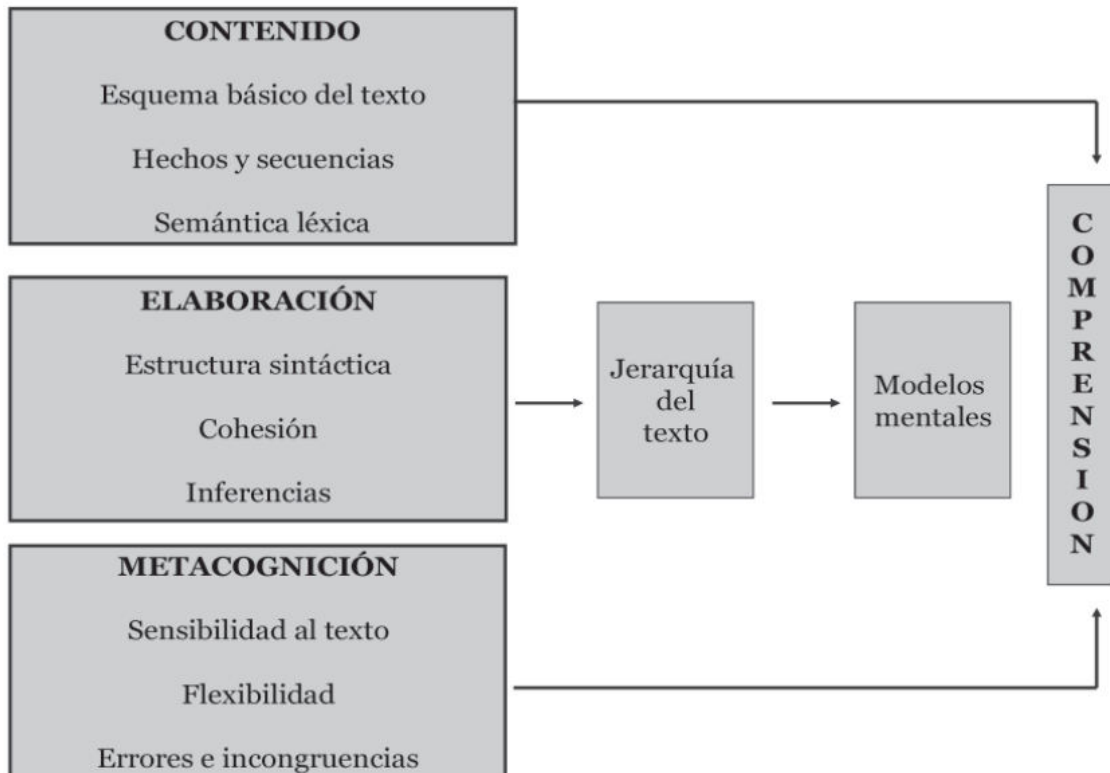
- Abusamra, V. Cortoceti, R., Ferreres, A., De Beni, R., Cornoldi, C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El test "Leer para comprender". *Prensa Médica Latinoamericana. Ciencias Psicológicas*, 3 (2),193-200
- Abusamra, V. Cortoceti, R., Ferreres, A., De Beni, R., Cornoldi, C. (2014). "Test leer para comprender II TLC II. Evaluación de la comprensión de textos". 1° edición. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V. Cortoceti, R., Ferreres, A., De Beni, R., Cornoldi, C. (2014) "Test leer para comprender II, Libro Teórico". 1° edición. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V. Cortoceti, R., Ferreres, A., De Beni, R., Cornoldi, C. (2010) "Test leer para comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos". 1° edición. Buenos Aires: Paidós.
- Baumann, J. F. (1983). A generic comprehension instructional strategy. *Reading World*, 22, 284 – 294.
- Benedictis, C. (2016). Comprensión lectora: jerarquía del texto. *Revista del Departamento de Letras*. 505-515
- Blanco, M., Groppo, M., Laera A., Mateo, S. (2000). *El libro del lenguaje y la comunicación 8*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía.
- Brown, A. L. y Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. En J. Borkowsky y J. D. Day (eds.), *Intelligence and cognition in special children: Comparative studies of gift*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Calderón-Ibáñez, A., y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Cárdenas, L. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad. ¿Qué y cómo leen y escriben los estudiantes de licenciaturas? *Revista Amauta*, (21), 139-162.
- Carlino P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. *Fondo de cultura económica*.
- Carlino, P. (2006). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *La biblioteca del docente*. Gobierno de Buenos Aires.

- Cornoldi, C. y Oakhill, J. (1996). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corral, A. (1998). *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*. Madrid: Trotta, UNED.
- Cuetos Vega, F. (1990). *"Psicología de la lectura"*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Cuetos Vega, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Davis, F. (1972). Psychometric research on comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 7, 628-678.
- Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque neurocognitivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Echevarría Martínez, M., & Gastón Barrenetxea, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, (10), 0.
- García Madruga, J.; Elosúa M. R.; Gutiérrez F.; Luque J.L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- Gatti, A. (2008). *Comprensión de textos y aprendizaje en la formación universitaria. Diseño y valoración de una intervención educativa orientada a mejorar la comprensión lectora con adultos universitarios*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Graffigna, M.L., Luna, A.AE., Ortiz, A.M.M., Pelayes, S.A., Rodríguez 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*, 46 (2).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana Editores.
- Hirtz, G. (2015). *"Bajo rendimiento en comprensión lectora de alumnos de 1º Año de una escuela secundaria confesional céntrica de Rosario. 2015. Posibles intervenciones psicopedagógicas"*. Universidad Abierta Interamericana: Rosario, Argentina. 2015.
- Irrazabal, N. (2010). La comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios, *Revista de Psicología*, 6 (12), 7-21.
- Kertész, R. (2010). *"El placer de aprender"*. 2º edición. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Flores.

- Loprete, C. (1981). *Lengua y Literatura 2*. 1° edición. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- Mitchell, D.C. (1982). *The process of reading*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Thobokot, A. (2014). *La comprensión lectora de los ingresantes 2013 a la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana - Sede Regional Rosario: ¿habilidad o destreza aprendida?* Rosario, Argentina: Universidad Abierta Interamericana.
- Vallés Arándiga, A. (1998). "*Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*". Valencia: Editorial Promolibro.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona y Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1992.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Villalonga Penna, M. (2014). Comprensión lectora en niños de escolaridad primaria de San Miguel de Tucumán que viven en contextos de pobreza. *Población y sociedad*, 21(1), 156-158.

11. Anexos

Anexo I: Esquema de áreas y sus relaciones en el modelo multicomponencial



Extraído de Abusamra et. al., 2009 p. 195

Anexo II: Modelo de entrevista

Nombre:

Edad:

Título:

¿Capacitación pedagógica? SÍ NO

1. ¿Cómo definirías la comprensión lectora?

2. ¿Qué rol juega la comprensión lectora en la educación universitaria?
 ¿Por qué?

3. ¿Qué estrategias de comprensión lectora conocés? ¿Cuáles utilizás con
 tus alumnos?

4. ¿Qué criterios utilizás para evaluar la comprensión lectora de los
 estudiantes? ¿Por qué?

5. ¿Qué tipo de dificultades has percibido en los alumnos en cuanto a la
 comprensión lectora?

6. ¿Cómo pensás que podría mejorarse la comprensión lectora de los
 alumnos?

7. ¿Cómo considerás que es el nivel general de comprensión lectora de tus
 estudiantes? ¿Por qué?

8. ¿Qué manifiestan tus alumnos en cuanto a la comprensión lectora
 necesaria para abordar los textos de la cátedra?

Anexo III: Preguntas y objetivos

| Pregunta | Objetivo |
|---|---|
| 1. ¿Cómo definirías la comprensión lectora? | Indagar sobre la concepción del docente relativa al tema de estudio y qué aspectos menciona del mismo. |
| 2. ¿Qué rol juega la comprensión lectora en la educación universitaria? ¿Por qué? | Descubrir la importancia otorgada por el docente a la comprensión lectora. |
| 3. ¿Qué estrategias de comprensión lectora conocés? ¿Cuáles utilizás con tus alumnos? | Explorar el conocimiento sobre intervenciones docentes y su aplicación. |
| 4. ¿Qué criterios utilizás para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes? ¿Por qué? | Descubrir qué tipo/s de comprensión lectora (Según Vallés, 2005) evalúa el docente. |
| 5. ¿Qué tipo de dificultades has percibido en los alumnos en cuanto a la comprensión lectora? | Indagar sobre la comprensión lectora en los alumnos desde la perspectiva docente. |
| 6. ¿Cómo pensás que podría mejorarse la comprensión lectora de los alumnos? | Conocer la opinión y posibles sugerencias del docente sobre intervenciones. |
| 7. ¿Cómo considerás que es el nivel general de comprensión lectora de tus estudiantes? ¿Por qué? | Descubrir la percepción del docente sobre la comprensión de textos de sus alumnos, según su propio marco teórico. |
| 8. ¿Qué manifiestan tus alumnos en cuanto a la comprensión lectora necesaria para abordar los textos de la cátedra? | Cotejar la opinión del docente con las manifestaciones de los alumnos. |