



Niris Caba *



Raúl Yunén **

Estrategias de lectura *¿moda o necesidad académica?*

Reading Strategies *¿trend or academic necessity?*

Recibido: 11-07-14

Aprobado: 04-08-14

Resumen

Se presenta una investigación donde los autores valoran las estrategias de comprensión lectora para la formación académica de comunicadores sociales en la PUCMM: estudio de caso de dos asignaturas. Los conceptos básicos en que se apoya la investigación son: la comprensión lectora y los puntos críticos de incomprensión lectora, la alfabetización académica, estrategias de lectura y estrategias didácticas. Las conclusiones se agrupan en tres aspectos: la lectura y procesos cognitivos; los estudiantes y su comprensión lectora y el rol de los docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura.

Abstract

This article presents a case study of two subjects: an investigation in which the authors assessed the reading comprehension strategies as a fundamental component for the Social communication curriculum in PUCMM. The basic concepts on which the research is based are: reading comprehension and its critical aspects for students, academic literacy, reading strategies and teaching strategies. The findings are grouped into three areas: Reading and cognitive processes; students and their reading comprehension and the role of teachers in the teaching learning processes of reading.

Palabras claves

estrategias; lectura; resumir; inferencias; enseñanza aprendizaje.

Key words

strategies; reading; summarizing; inferences; teaching and learning.

* **Niris Caba:** Licenciada en Comunicación Social, por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Especialista en Pedagogía Universitaria y Docente por Asignatura del Departamento de Comunicación Social. Ha ejercido la Comunicación Corporativa en diversas instituciones sociales (ONGs), orientando su trabajo en esta área en los temas de migración e infancia en situación de riesgo. Actualmente, se desempeña como editora de las Revistas Especiales y Coordinadora Editorial de la Revista Ritmo Platinum del Listín Diario. Para contactar a la autora: nl.caba@ce.pucmm.edu.do

** **Raúl Yunén:** Licenciado en Comunicación Publicitaria, por la Universidad Iberoamericana (UNIBE). Maestría en Gestión Cultural, por la Universidad Internacional de Cataluña, en Barcelona, España. Especialidad en Pedagogía Universitaria de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Actualmente es profesor de tiempo completo en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar al autor: raue.yunen@ce.pucmm.edu.do

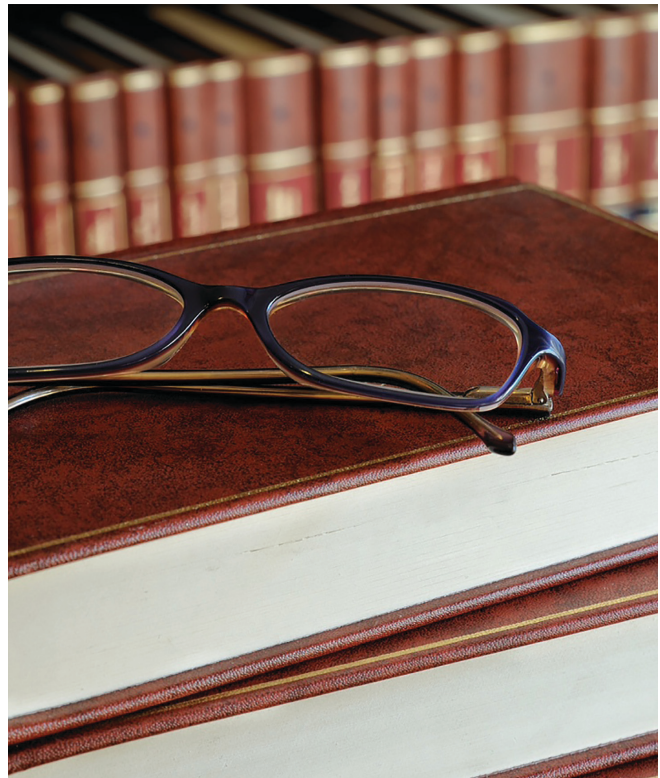
El presente artículo se deriva del proyecto pedagógico “Valoración de estrategias de comprensión lectora para la formación académica de comunicadores sociales en la PUCMM: estudio de caso de dos asignaturas”, Yunén & Caba (2014), el cual se realizó en el marco de la Especialidad en Pedagogía Universitaria, un programa del Centro de Desarrollo Profesional de la PUCMM, dirigido a docentes de la Institución y cuyo objetivo es la reflexión permanente sobre el ejercicio docente como un proceso de construcción continua, el cual cursaron sus autores.

El proyecto pedagógico tuvo como objetivo general: “Valorar estrategias de comprensión lectora para la formación académica de comunicadores sociales en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra” y como una de las estrategias principales para la realización del proyecto, los autores participaron en el plan piloto del Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículum en el Nivel Superior, organizado por el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE). Ambos autores participaron como oyentes con la finalidad de adquirir formación especializada sobre el tema de estrategias de lectura y escritura y, de esa manera, poder implementarlas eficazmente.

Ese proyecto que inició como toda investigación, con la ambivalencia inicial, se fue estructurando paralelamente a la madurez académica de sus autores. El proyecto fue, como mismo se proponía desde la Especialidad en Pedagogía Universitaria, un medio de transformación a través del cual los autores se formaron sobre el tema implicado en el mismo: estrategias para la comprensión lectora y su aplicación didáctica.

Desde la realidad del contexto universitario de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), y específicamente, desde la realidad particular del Departamento de Comunicación Social, donde se desempeñan como docentes los autores de la investigación, la comprensión lectora se convirtió en un tema de preocupación, que ha sido rigurosamente estudiado por reconocidos autores, cuyos aportes teóricos sirvieron de base para el desarrollo del proyecto.

Si bien es cierto que la globalización y los imperantes avances tecnológicos (de los que tanto se alardea en el campo de la comunicación), permiten un amplio acceso a una diversidad y cantidad de fuentes bibliográficas impensables, no es menos cierto, que la práctica docente nos enfrenta cada día con la dificultad del estudiantado para usar de manera adecuada y eficaz dichas informaciones. En este sentido, como afirman Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo, “las tecnologías de la información están generando nuevas formas de distribuir socialmente el conocimiento, que solo



estamos empezando a atisbar. Están generando una nueva cultura del aprendizaje, a la que la enseñanza universitaria no puede —o al menos no debe— dar la espalda”. (Pozo & Monereo, 2009, párr. 4).

Por otra parte, Carlino (2009) afirma que: “aunque la calidad bibliográfica de estos insumos sea excelente, su utilidad es relativa ya que los alumnos (y también los docentes) no saben convertir por cuenta propia en saberes procedimentales, los saberes declarativos contenidos en estos libros” (pp. 6-14). Asimismo, el Modelo Educativo de la PUCMM (2011), refiere: “una opción educativa que se centre en el estudiantado convierte los contenidos disciplinares en contenidos de aprendizaje...” (p. 7).

Si como afirman Carlino (2003) y Vélez (2002), citados por Carlino (2009), “uno de los rasgos más típicos de la educación universitaria, particularmente en las Ciencias Sociales, es estar organizada alrededor de textos y de autores” (p.6), entonces un ejercicio sistemático y consciente de lectura en la universidad se hace necesario como estrategia de rigor, no solo para el abordaje adecuado de esos textos y autores, sino también para la construcción de conocimientos a partir de los mismos.

En este sentido, distintos autores consideran que la problemática de incomprensión lectora implica una “responsabilidad compartida entre los distintos actores” (Carlino, 2009, p.7) y es esta la perspectiva adoptada para los fines de esta investigación.

Al respecto, (Carlino, 2004, citada por Marta Marucco, 2011) afirma que “así como es cuestionable que los alumnos, por su cuenta deban saber leer y escribir en la universidad, también lo es que los docentes sepan enseñarlo”.

Esa última afirmación fue el punto de partida de esta investigación, cuyos autores tuvieron desde entonces la certeza de que en su idea de investigación estaba implicado el concepto de “aprender a aprender”, lo cual tocaba por igual a los estudiantes que harían parte del proyecto, como a los docentes mismos que decidieron abrir sus mentes y la perspectiva que tenían sobre la docencia para realizar este proyecto pedagógico que más que un fin, se constituyó en un medio cuyos aprendizajes no terminaron al concluir el mismo, más bien sembró nuevas incertidumbres y motivó nuevas ideas que esperamos se materialicen en futuras investigaciones educativas.

Sobre la investigación

De esta manera el estudio, una Investigación Educativa de tipo Acción Participativa, se realizó en el período académico 3 2012-2013 en la PUCMM-Santiago y tuvo como unidades de análisis dos asignaturas: “Teoría Comunicación Social II” y “Escritura Creativa”. La muestra participante la conformaron 25 estudiantes de la asignatura Teoría Comunicación Social II y 24 de la asignatura Escritura Creativa, además, de los dos docentes de las asignaturas: Niris Caba y Raúl Yunén, respectivamente.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron mixtas porque la naturaleza del estudio requería de técnicas tanto del enfoque cuantitativo como cualitativo que permitieran el cruce de información, en este sentido, los instrumentos de levantamiento de información utilizados fueron: una entrevista semi estructurada realizada a la entonces directora del Departamento de Comunicación Social, Chiarina Zárate, a través de la cual se buscaba construir el objeto de estudio de la investigación. Dos cuestionarios: el primero aplicado al ex Director y al ex Coordinador del Departamento de Comunicación Social, Juan López y Alejandro Esteban, respectivamente, y cuyo objetivo era validar el objeto de estudio de la investigación buscando una mesoperspectiva de la misma.

El segundo cuestionario, aplicado al final de la investigación a los estudiantes que cursaron ambas asignaturas, con la finalidad de obtener sus valoraciones sobre la aplicación de las estrategias de lectura. Los estudiantes participantes estaban en un rango de edad entre 18-20 años, cursando los primeros períodos académicos de la carrera.

Asimismo, se realizó observación participante por parte de los docentes, la cual fue sistematizada en sus Diarios Reflexivos durante todo el período académico en que se llevó a cabo la investigación. Además, se diseñaron rúbricas con el acompañamiento de la asesora disciplinar, la doctora Liliana Montenegro, para evaluar la aplicación de las estrategias de lectura por parte de los estudiantes en cada una de las asignaturas implicadas en la investigación.

Entendemos que a través de la enseñanza de la lectura se desarrolla la comprensión lectora, y es por esto que es vital no solo leer, sino también que el individuo logre hacer un esquema mental de interiorización de lo que ha leído, es decir, qué ha comprendido a través de la lectura y cómo este lo ha hecho.

No cabe duda que para la educación superior esto es vital ya que toda la enseñanza, o al menos toda la parte teórica, se centra en textos que deben ser abordados y comprendidos por los estudiantes, presentándose aquí el reto para los docentes que deben guiar a través de sus intervenciones didácticas dicho proceso.

Sin embargo, ¿cómo logramos que nuestros estudiantes comprendan lo leído? Según Cubo (2007) en su libro “Leo pero no comprendo”, este es un problema difícil, porque la comprensión lingüística es compleja. Debemos identificar qué no están comprendiendo y por qué, lo que nos lleva, según ella, a problemas macros que deben resolverse en un primer paso:

1. ¿Qué es comprender un texto escrito? ¿Qué procesos y subprocesos realizamos? ¿Qué estrategias utilizamos? Luego de resolver estas interrogantes le siguen desvelar otras inquietudes.
2. ¿Cómo podemos saber si nuestro alumno-lector realizó adecuadamente el proceso íntegro, si completó los subprocesos necesarios, si aplicó las estrategias adecuadas? Si logramos salir victorioso de este desafío es necesario resolver:
3. ¿Cómo hacemos para desarrollar y optimizar esa o esas estrategias de manera eficiente, gradual y selectiva? Y aún entonces, una vez propuesto un plan de trabajo, tendríamos que preguntarnos:
4. ¿Cómo sabemos que nuestra propuesta sirve?

Teniendo este escenario, determinamos la tipología textual de cada una de las asignaturas implicadas, con la finalidad de poder elegir estrategias de lectura acordes a la misma. En este sentido, se estructuró de la manera que está representada en la tabla presentada a continuación.

Tabla 1.1: Estrategias de lectura y didácticas de acuerdo a la tipología textual de cada asignatura.

ASIGNATURA	TIPOLOGÍA TEXTUAL	ESTRATEGIA DE LECTURA	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
<p>Teoría II de Comunicación Social.</p> <p>Es una asignatura teórica de tres créditos que tiene como prerrequisito a la asignatura "Teoría de Comunicación Social I", la misma tiene como finalidad exponer a los estudiantes un panorama amplio y general sobre la perspectiva académica del estudio de la comunicación.</p> <p>La asignatura accede a las principales escuelas de pensamiento y paradigmas teóricos que han orientado los estudios sobre la comunicación.</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Manejo de los elementos proposicionales (hilo conductor y temático). 2. Construcción de la macroestructura (significado global). 3. Reconocimiento de la superestructura). 4. Uso de las macrorreglas: <ul style="list-style-type: none"> • Omitir • Seleccionar • Generalizar • Construir o integrar 5. Uso efectivo de los conocimientos previos. 6. Construcción de un nuevo texto. 	Resumir para uno mismo.
<p>"Escritura Creativa".</p> <p>Asimismo, se realizó observación participante por parte de los docentes, la cual fue sistematizada en sus Diarios Reflexivos durante todo el período académico en que se llevó a cabo la investigación. Además, se diseñaron rúbricas con el acompañamiento de la asesora disciplinar, la doctora Liliana Montenegro, para evaluar la aplicación de las estrategias de lectura por parte de los estudiantes en cada una de las asignaturas implicadas en la investigación.</p>	Narrativa	<p>Inferencias de diferentes tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluativas • Elaborativas • Macroestructurales • Contextuales 	Lectura con ayuda de guías.

De las estrategias seleccionadas

En el caso de la asignatura "Teoría de Comunicación Social", como puede apreciarse en la tabla anterior, se eligió la estrategia didáctica "Resumir para uno mismo", esta estrategia consiste en solicitarle a los estudiantes un resumen de cada tema desarrollado en clase y el profesor va guardando en una carpeta una copia de los resúmenes del estudiante, los cuales devuelve el día del examen final y el cual los estudiantes pueden utilizar como material de consulta.

Se aconseja al docente permitir que los estudiantes mejoren su resumen si así lo desean, siempre y cuando lo hagan antes del día del examen. Esta modificación, los estudiantes la realizan en la medida que el profesor hace su intervención pedagógica y les retroalimenta en cada caso para mejorar su competencia de resumir.

Carlino (2002) establece que:

Esta actividad es una adaptación de la llevada a cabo por una profesora universitaria australiana, quien -a su vez- refiere que la tomó prestada de un colega inglés (Summers, 1999, citado por Carlino, 2009). Para cada clase, los estudiantes elaboran un resumen, en media carilla, de los textos que se van a discutir.

Estas fichas resúmenes, precedidas del nombre del alumno/a en la parte superior y de la referencia bibliográfica del texto fuente en la segunda línea, son entregadas a la profesora, quien las conserva hasta el día del examen final.

En esa ocasión, el conjunto de las fichas es devuelto a cada estudiante para que pueda emplearlo como único material de consulta al preparar su respuesta a las preguntas que se le formulan. Los alumnos suelen conservar una fotocopia de estos resúmenes y, si al releer la bibliografía determinan que es necesario modificar alguno, podrán rehacerlo y llevar al examen final el nuevo resumen, debiendo justificar frente a la profesora las razones de ese cambio.

En la clase correspondiente a la primera entrega de estas fichas, la docente propone reflexionar sobre la tarea de resumir. El problema más común es la dificultad de reducir a media carilla los textos fuente. Esta limitación de espacio no permite que los alumnos retengan de los textos todo lo inicialmente considerado necesario. Lejos de ampliar la extensión permitida de los resúmenes, la docente propone analizar esta dificultad.

Alimenta la toma de conciencia de que leer es un proceso interactivo en el cual el lector debe aportar sus conocimientos previos y ponerlos en relación con la información textual, a fin de comprender lo leído.

Pregunta: “¿Cómo sabe un lector qué es lo importante en un texto?”. La discusión lleva a concluir que el significado de una lectura es relativo (Lerner, 1985, citado por Carlino, 2009) porque depende no solo de lo que contiene el texto, sino también de lo que aporta el lector. La limitación de espacio, condición de la tarea de resumir, obliga al lector a realizar una rigurosa selección basada en la jerarquización que otorga a sus contenidos.

Este orden de prioridades está determinado triplemente: por el propósito de lectura, el conocimiento previo y las claves que da el texto para señalar sus ideas centrales (sistema de títulos y subtítulos, introducción, conclusión y sumario, reiteraciones, preguntas enunciativas, letras destacadas) (Chalmers & Fuller, 1996; Chou Hare, 1992; Ramspott Heitzmann, 1996, citados por Carlino, 2002, p.5).

En el caso de la asignatura “Escritura Creativa”, la estrategia didáctica “Leer con ayuda de guías”, la cual consiste en asignar a los estudiantes la lectura de un capítulo o tema, habiéndoles entregado previamente una guía a través de la cual ellos van conduciendo su proceso de lectura.

Esta estrategia hace alusión a la idea que desarrolla Carlino (2009) al respecto de que los docentes deben orientar a los estudiantes con los conocimientos que los mismos docentes tienen sobre la estructura de los textos que asignan. De manera concreta, la estrategia se ejecuta, según Carlino (2002):

Entregando al principio del curso, junto al programa de la asignatura, un dossier con la bibliografía que se habría de discutir en clase. En este, cada texto aparece precedido de una portada que restituye en parte el contexto ausente en las fotocopias, en la medida que especifica su referencia bibliográfica completa y contiene el índice de la obra, si se trata de algún capítulo del libro. En la portada también se incluye un conjunto de preguntas que permiten enfocar el análisis del texto hacia sus ideas nucleares, para retomarlas posteriormente en clase.

Asimismo, los docentes deben incluir en la guía de lectura, información acerca de por qué cada texto ha sido incluido en la materia y quién es su autor. Durante la clase se distribuye a pequeños grupos de alumnos la tarea de discutir algunas respuestas

específicas del texto y, en conjunto, se reconstruyen las tesis centrales de cada artículo, a través de la confrontación de las interpretaciones y el tratamiento de las dudas y dificultades.

La importancia de esta estrategia radica en que orienta a un lector no experimentado en la selección y jerarquización de los contenidos de un texto complejo. En este caso, la guía de lectura y los comentarios previos relativos al texto funcionan, en parte, como marcos interpretativos con los cuales dar sentido a lo leído y, a la vez, señalan qué información es la que debe buscarse y priorizarse. Sin embargo, debe aclararse que este único recurso es insuficiente, tanto para motivar la lectura como para promover las relecturas necesarias a fin de lograr una interpretación más cabal del texto, por lo cual la misma debe ser complementada con otras estrategias y actividades. (Carlino, 2002, p.4)

Implementación de las estrategias en cada una de las asignaturas

La estrategia “Resumir para uno mismo” se implementó a lo largo del período académico en la asignatura “Teoría de Comunicación Social II” y los estudiantes produjeron un total de tres resúmenes, como sugiere la autora de la estrategia, ninguno de los tres resúmenes tuvo un valor sumativo pero sí podían ser utilizados como material de consulta en el examen y, en ese sentido, como también se establece en la conceptualización de la estrategia, ellos podían mejorar la versión de su resumen antes del día del examen, tantas veces como quisieran en la medida que recibían retroalimentación al respecto.

La estrategia tenía a su vez, seis implicaciones cognitivas o estrategias de lectura que se perseguía desarrollar con el objetivo de que la comprensión lectora de los textos de la asignatura fuera más eficaz, como se ilustra en la tabla 1.2.

De los tres resúmenes, el primero tenía una función diagnóstica para evaluar la comprensión de los textos que debían resumir. De manera, que no recibieron instrucciones para la construcción del mismo. Los otros dos sirvieron para contrastar el primero ya que fueron asignados con instrucciones precisas y criterios de evaluación que fueron socializados con ellos.

Tabla 1.2. Implementación de estrategias de lectura y didácticas en la asignatura “Teoría Comunicación Social II”

Período Académico	3 (2012-2013)	
Asignatura	Teoría Comunicación Social II	
Número de estudiantes	25	
Estrategias de lectura desarrolladas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manejo de los elementos proposicionales (hilo conductor y temático). 2. Construcción de la macroestructura (significado global). 3. Estrategia estructural (reconocimiento de la superestructura). 4. Uso de las macrorreglas: <ul style="list-style-type: none"> • Omitir • Seleccionar • Generalizar • Construir o integrar <p>Uso efectivo de los conocimientos previos: Las inferencias.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Construcción de un nuevo texto (producción). 	
Entregas realizadas por los estudiantes en función de la estrategia didáctica “Resumir para uno mismo”	Resumen 1	“Teoría Crítica” (15 en la primera entrega y 2 en la entrega modificada).
	Resumen 2	“Estructuralismo” (15 en la primera entrega y 1 modificado).
	Resumen 3	“Estudios Culturales” (10 en la primera entrega y 1 modificado).

De los tres resúmenes, el primero tenía una función diagnóstica para evaluar la comprensión de los textos que debían resumir. De manera, que no recibieron instrucciones para la construcción del mismo. Los otros dos sirvieron para contrastar el primero ya que fueron asignados con instrucciones precisas y criterios de evaluación que fueron socializados con ellos.

Resumen 1 sobre el tema “Teoría Crítica”

El primer resumen se realizó sobre el tema de la “Teoría Crítica”, de este la entrega (la cual era voluntaria) fue de 15 resúmenes de los 25 estudiantes que tenía la asignatura, y de estos 15, 2 estudiantes entregaron una versión mejorada del mismo tras la intervención pedagógica de la profesora en la cual se entregaron las correcciones del mismo y fueron retroalimentados al respecto.

La intervención pedagógica se enfocó en definir y establecer los criterios de evaluación de los resúmenes siguientes, los cuales fueron fundamentados teóricamente, en una presentación donde se les explicaba qué se buscaba con cada criterio, qué competencias demandaba de ellos y a través de cuáles estrategias de lectura ellos podían desarrollar dichas competencias.

Los criterios de evaluación se formularon con el apoyo de la asesora disciplinar del proyecto y a la luz de bibliografía especializada, los cuales se constituyeron en una rúbrica que se elaboró para la evaluación de los mismos. En total, los criterios eran cinco: estructura, coherencia, claridad, cohesión y concisión y producción de nuevo texto, los cuales sumaban en total el 100 % de la rúbrica y cuyos porcentajes estaban distribuidos de acuerdo a la relevancia e implicación de cada uno de los mismos. La rúbrica tenía 4 niveles de logro: Totalmente Logrado, Medianamente Logrado, Escasamente Logrado y No Logrado, como se ilustra a continuación:

Tabla 1.3: Rúbrica de evaluación

CRITERIOS A EVALUAR	TOTALMENTE LOGRADO (85-100)	MEDIANAMENTE LOGRADO (60-84)	ESCASAMENTE LOGRADO (40-59)	NO LOGRADO (Menos de 40)
<p>Estructura: La organización textual está acorde con la superestructura del texto leído, y los datos se jerarquizan con estilo propio pero conservando el sentido esencial del texto original.</p> <p>20 puntos</p>	<p>El resumen está organizado de acuerdo a la superestructura del texto leído y los datos se jerarquizan con estilo propio conservando el sentido esencial del texto original.</p> <p>20</p>	<p>La organización textual está acorde con la superestructura del texto leído, pero los datos se jerarquizan de manera similar a la del texto original.</p> <p>12</p>	<p>La organización textual es acorde con la superestructura del texto original, pero no hay jerarquización específica de los datos, aparecen ideas discordantes del sentido del texto original.</p> <p>6</p>	<p>El resumen no presenta ninguna organización textual y se aleja del sentido esencial del texto original.</p> <p>0</p>
<p>Coherencia: La macroestructura del texto es reinterpretada y explicada de una manera organizada donde las ideas principales y de apoyo se complementan adecuadamente.</p> <p>20 puntos</p>	<p>Se reinterpreta la macroestructura del texto organizadamente donde las ideas principales y de apoyo se complementan proporcionando el significado de dicha macroestructura.</p> <p>20</p>	<p>Se presentan las ideas principales de apoyo del texto pero no se reinterpreta la macroestructura del texto original de manera global.</p> <p>12</p>	<p>Se presentan algunas de las ideas principales y no siempre se presentan las ideas de apoyo sin llegar a reinterpretar la macroestructura del mismo.</p> <p>6</p>	<p>No se reinterpreta la macroestructura del texto original ni se presentan las ideas principales de apoyo de manera complementaria.</p> <p>0</p>
<p>Claridad: Las ideas están expresadas de un modo que permiten realizar un correlato cognitivo texto mundo a través del conocimiento que se transmite y el que el mismo texto activa.</p> <p>15 puntos</p>	<p>La presentación de las ideas permite establecer un correlato cognitivo entre lo que se expresa en el texto y el conocimiento que el mismo va suscitando.</p> <p>15</p>	<p>Una parte de las ideas expresadas permiten establecer un correlato cognitivo entre el texto y el conocimiento sobre el mundo.</p> <p>9</p>	<p>Muy pocas ideas permiten establecer un correlato cognitivo texto mundo.</p> <p>5</p>	<p>La presentación de las ideas no permite establecer ningún correlato cognitivo entre la dualidad texto-mundo.</p> <p>0</p>

En la segunda parte de la intervención pedagógica se realizó una lectura colectiva del texto que había sido asignado y en función de los criterios previamente definidos, se fue analizando dicho texto de manera colectiva, así se fue determinando dónde estaban y cuáles eran las ideas principales de la lectura y con ellas intentar construir un nuevo texto.

Resumen 2 sobre el tema “Estructuralismo”

El segundo resumen se realizó sobre el tema “estructuralismo” y fueron entregados 15 resúmenes de los cuales solo un estudiante entregó una versión modificada del mismo, luego de recibir retroalimentación. La intervención pedagógica se enfocó en presentar un documento que explicaba paso a paso el proceso de resumir desde el subrayado de las ideas principales del texto original, pasando por la realización de un esquema donde se jerarquizan las ideas principales y las secundarias que complementan el proceso para posteriormente redactar el cuerpo de dichas ideas.

Después de compartir el documento, se proyectó un paso a paso realizado por la profesora sobre el mismo texto que había sido asignado, así los estudiantes pudieron observar, en un primer momento, las ideas subrayadas; en un segundo momento, el esquema donde se presentaban de manera jerárquica las ideas principales y complementarias y, finalmente, el resumen con las ideas desarrolladas.

Resumen 3 sobre el tema “Estudios Culturales”...

El tercer resumen se realizó sobre el tema “Estudios Culturales”, de este fueron entregados 10 resúmenes y de estos un estudiante entregó su versión mejorada antes del día del examen; es importante señalar, como se verá más adelante en los resultados, que en este nivel los estudiantes, habiendo pasado por el proceso de retroalimentación sistemática, consideraban mucho esfuerzo realizar los resúmenes con el rigor y la sistematicidad que se les había sugerido, sobre todo teniendo en cuenta, que los mismos no eran sumativos.

La estrategia “Leer con ayuda de guías” implementada, a su vez, en la asignatura “Escritura Creativa”, se desarrolló a partir de la técnica narrativa a través de tres actividades realizadas a lo largo del período académico. La misma tenía como implicación cognitiva el uso de inferencias, específicamente, inferencia contextual, elaborativa, evaluativa y macroestructural. Asimismo, también se perseguía que el estudiante comprendiera lo leído y que a partir de ello produjera críticamente textos originales. Durante la asignatura el uso de las normativas gramaticales, al igual que la originalidad y la creatividad, fueron objetivos transversales. Al final de la clase se evaluó un portafolio, basado en los aprendizajes significativos y la apreciación y valoración del libro “El dedo mayor de la realidad me saluda” del dominicano Joan Prats (2010).

Tabla 1.4: Aplicación de la estrategias de lectura y didácticas en la asignatura “Escritura Creativa”

Período Académico	3 (2012-2013)	
Asignatura	Escritura Creativa	
Número de estudiantes	24	
Estrategias de lectura desarrolladas	Inferencia Contextual Inferencia Elaborativa Inferencia Evaluativa Inferencia Macroestructural	
Entregas realizadas por los estudiantes en función de la estrategia didáctica “Resumir para uno mismo”	Actividad 1	Guía de lectura sobre el texto “La aventura de los bailarines”.
	Actividad 2	Primer parcial: lectura del texto “La caja de cartón”.
	Actividad 3	Uso autónomo de inferencias a través de la lectura del libro “El dedo mayor de la realidad me saluda”.

Primera actividad: Inferencias Elaborativas

La primera actividad consistía en -luego de leer las preguntas guías- comprender un texto narrativo del autor inglés Arthur Conan Doyle, “La aventura de los bailarines”. Esta actividad consistía en responder un cuestionario elaborado con 5 preguntas inferenciales.

Se trabajaron las inferencias evaluativas y elaborativas, para obtener un diagnóstico de cómo era la comprensión lectora de los estudiantes. A través del uso de rúbricas se evaluaron sus respuestas y obtuvieron un buen avance para una primera actividad –tomando en cuenta que esta sería la primera vez donde ellos fueron expuestos a este tipo de estrategia inferencial. Para evaluar la misma se elaboró la siguiente rúbrica:

Tabla 1.5: Rúbricas de inferencias elaborativas

Preguntas					
1) ¿Qué problema de comunicación presenta el caso de “La aventura de los bailarines”?					
Totalmente logrado: (20) Identifica y explica que el problema de comunicación es la incapacidad de decodificar el lenguaje de los monigotes y la falta de comunicación entre la pareja.	Medianamente logrado: (12) Identifica y explica que hay un problema de comunicación entre los esposos, pero no hace referencia al problema de decodificación del mensaje de los bailarines (monigotes). O viceversa.	Escasamente logrado: (8) Solo identifica que el problema de comunicación se debe al mensaje de los monigotes, pero no define adecuadamente o no identifica el problema de comunicación entre los esposos.	No logrado: (0) No identifica que el problema de comunicación se debe a la incompreensión de los monigotes ni a la falta de comunicación de los esposos.		
2) ¿Qué papel juega el código y la decodificación de mensaje?					
Totalmente logrado: (20) Identifica y define la importancia del papel que representa el código y la decodificación del mismo para la resolución del caso de “La aventura de los bailarines”.	Medianamente logrado: (12) Identifica, pero no define la importancia del papel que representa el código y la decodificación del mismo para la resolución del caso de “La aventura de los bailarines”.	Escasamente logrado: (8) Reconoce que al menos, o el código o la decodificación del mensaje de los monigotes, son un problema de comunicación en “el caso de los bailarines”, pero no lo relaciona con la importancia que tiene para resolver el caso.	No logrado: (0) Reconoce que el código o la decodificación del mensaje de los monigotes son un problema de comunicación en “el caso de los bailarines” ni logra relacionarlo con la importancia que tiene para resolver el caso.		
3) ¿Cuál es su valoración del relato? (Dos párrafos)					
Totalmente logrado: (20) Activa varios de sus conocimientos previos, se fundamenta en el texto y construye una nueva hipótesis con criticidad.	Medianamente logrado: (12) Se basa solo en un conocimiento previo, se fundamenta en el texto y construye una nueva hipótesis con criticidad.	Escasamente logrado: (8) Se basa solo en un conocimiento personal. No se fundamenta en el texto o no construye una nueva hipótesis con criticidad sino que se queda en la mera descripción.	No logrado: (0) No activa ningunos de sus conocimientos personales ni lo fundamenta con el texto, se queda en la mera descripción.		
4) ¿Cómo Sherlock Holmes pudo decodificar el mensaje?					
Totalmente logrado: (20) Identifica y explica el método deductivo usado por Holmes para decodificar el mensaje y lo relaciona con el texto.	Medianamente logrado: (12) Solo identifica sin explicar el método deductivo usado por Holmes para decodificar el mensaje y lo relaciona con el texto.	Escasamente logrado: (8) Explica el método deductivo usado por Holmes para decodificar el mensaje y no lo relaciona con el texto.	No logrado: (0) No logra explicar ni identificar el método utilizado por Holmes.		
5) Mencione algunas frases u oraciones que poseen estética narrativa en el caso de los bailarines y explique.					
Estudiantes	Totalmente logrado: (20) Menciona frases del texto que poseen estética narrativa, es decir, bien construidas, haciendo referencia al menos a la sintaxis, semántica, y justificando porqué las frases escogidas poseen estética narrativa.	Medianamente logrado: (12) Menciona frases del texto que poseen estética narrativa, es decir, bien construidas, pero no hace referencia al menos a la sintaxis, semántica o pragmática ni justificando el porque de las frases escogidas poseen estética narrativa.	Escasamente logrado: (8) Menciona una frases del texto que poseen estética narrativa, es decir, bien construidas, pero no hace referencia al menos a la sintaxis, semántica o pragmática. No justifica el porque de las frases escogidas poseen estética narrativa.	No logrado: (0) No menciona frases del texto que poseen estética narrativa, ni las justifica.	

Segunda actividad: Leer con ayuda de guía un extracto del texto narrativo “La caja de cartón”

La segunda actividad se realizó en el marco del primer parcial de la asignatura, en el cual se incluyó un extracto del texto “La caja de cartón” del mismo autor inglés, Sir Arthur Conan Doyle. Todos los textos fueron leídos en su traducción al español y su pertinencia estaba determinada por la naturaleza narrativa del autor expresada en el texto donde un detective, Sherlock Holmes, buscaba pistas para resolver cada caso y, además, en la estrategia de las inferencias para la comprensión lectora, las preguntas siempre sirvieron de pistas, y aunque esto no se explicitó en los trabajos, el estudiante actuaba como si fuera un detective que iba formulando hipótesis para responder a las preguntas inferenciales.

En esta actividad se añadió el uso de inferencia macroestructural y se incluyó una cantidad de inferencias más uniforme que en el primero, para así obtener resultados más contundentes. Se presentó una pregunta de cada inferencia; una macroestructural, dos elaborativas y una evaluativa. En sentido general, los resultados mostraron que las elaborativas y evaluativas subieron su rendimiento, pero las macroestructurales se mantuvieron como en la primera actividad, lo que representó un desafío como docente al tener que repensar y orientar la intervención pedagógica desde esta perspectiva.

Tercera actividad: Uso autónomo de inferencias sobre el libro: “El dedo mayor de la realidad me saluda” del autor dominicano Joan Prats

Por último, la tercera actividad tuvo un carácter autónomo, es decir, el alumno, luego de hacer el papel de detective guiado por preguntas que le permitían realizar sus hipótesis, ahora elaboraba sus propias preguntas para valorar el libro “El dedo mayor de la realidad me saluda”, del autor dominicano Joan Prats. Esta actividad se complementó con la visita sorpresa a la clase del autor del libro, Joan Prats, quien compartió con los estudiantes en un conversatorio de aproximadamente una hora respondiendo preguntas sobre la obra leída, así como preguntas de motivación sobre la lectura y la escritura.

Al final del curso, los estudiantes entregaron un portafolio, basado en los aprendizajes significativos y la valoración del libro “El dedo mayor de la realidad me saluda”.

El propósito de dicha actividad era no inducirlos al uso exclusivo de un tipo de inferencia, sino que en este caso los estudiantes elaboraran sus propias preguntas inferenciales: contextuales, elaborativas, evaluativas, macroestructurales y evaluativas metacognitivas.

El portafolio se evaluó teniendo en cuenta la cantidad y tipos de inferencias utilizadas por los estudiantes y aunque durante todo el proceso se hizo énfasis en las inferencias evaluativas debido a su importancia para producir nuevos textos, fueron las inferencias metacognitivas en las que los estudiantes mayormente se fundamentaron para su comprensión lectora, al parecer porque les daba mayor libertad para expresarse.

Asimismo, de manera transversal al curso, se dio un proceso que no había sido planificado como parte de la implementación de las estrategias, pero teniendo en cuenta que enriqueció el mismo, nos permitimos compartir, se trata del uso de un grupo de la asignatura que fue creado en Facebook y a través del cual los estudiantes y el profesor interactuaron sobre las lecturas que se iban realizando.

La importancia de esto radica en que, de algún modo, el espacio sirvió para la construcción colectiva de aprendizajes. Esto permite una nueva mirada, quizás académica, a los posibles usos e integración de las redes sociales como herramientas didácticas en la docencia.

Resultados

Para la asignatura “Teoría de Comunicación II” y la aplicación de la estrategia didáctica “Resumir para uno mismo”, los resultados fueron los siguientes:

Este primer resumen, como se ha especificado, tenía una función diagnóstica para evaluar el nivel de comprensión lectora que tenían los estudiantes y, al mismo tiempo, lo que entendían ellos por resumir.

Observando los resultados ilustrados, la intervención pedagógica se dirigió a varios aspectos: el primero, definir el concepto que se adoptaría de manera colectiva de resumir, así, nos acogimos al propuesto por Sylvia Nogueira, para quien resumir es contener en sí. “Como se ve, entonces, resumir es tanto una práctica cognitiva como textual. Al resumir, se reduce un texto, lo que significa que se deben hacer ciertas operaciones mentales que permiten llevar a cabo esa reducción; pero, al mismo tiempo, el producto de esa reducción suele presentarse como un nuevo texto.

Aprender a resumir, desde este punto de vista, implica todo el dominio de las facultades cognitivas que lo permiten como el de la capacidad de producir ciertos

tipos de textos, a los que se llama “resúmenes”. Resumir, es una actividad que tiene que ver tanto con la comprensión como con la producción” (Nogueira, 2005, pp. 171-172).

Algo particular que ocurrió en este primer momento al socializar dichos criterios, es que los estudiantes decían comprender lo que se les estaba solicitando y saber hacerlo. Sin embargo, como veremos más adelante en el segundo resumen, aunque hubo crecimiento de los indicadores, ellos comenzaban a dudar si realmente sabían hacer lo que se les pedía en cada criterio y a expresarlo así: “profe es que cuando uno empieza a hacerlo es diferente, no le sale a uno”. Una de las expresiones de los estudiantes recogidas en el Diario Docente de la profesora durante el proceso de la investigación.

De alguna manera, esa expresión denotaba que las seguridades que ellos tenían sobre lo que se les había solicitado (los diferentes criterios a evaluar en los resúmenes) no habían sido ejercitadas en la práctica, al menos de manera constante. Tenían, más bien, un conocimiento teórico sobre aspectos como: estructura, producción textual, coherencia, claridad y cohesión y concisión.

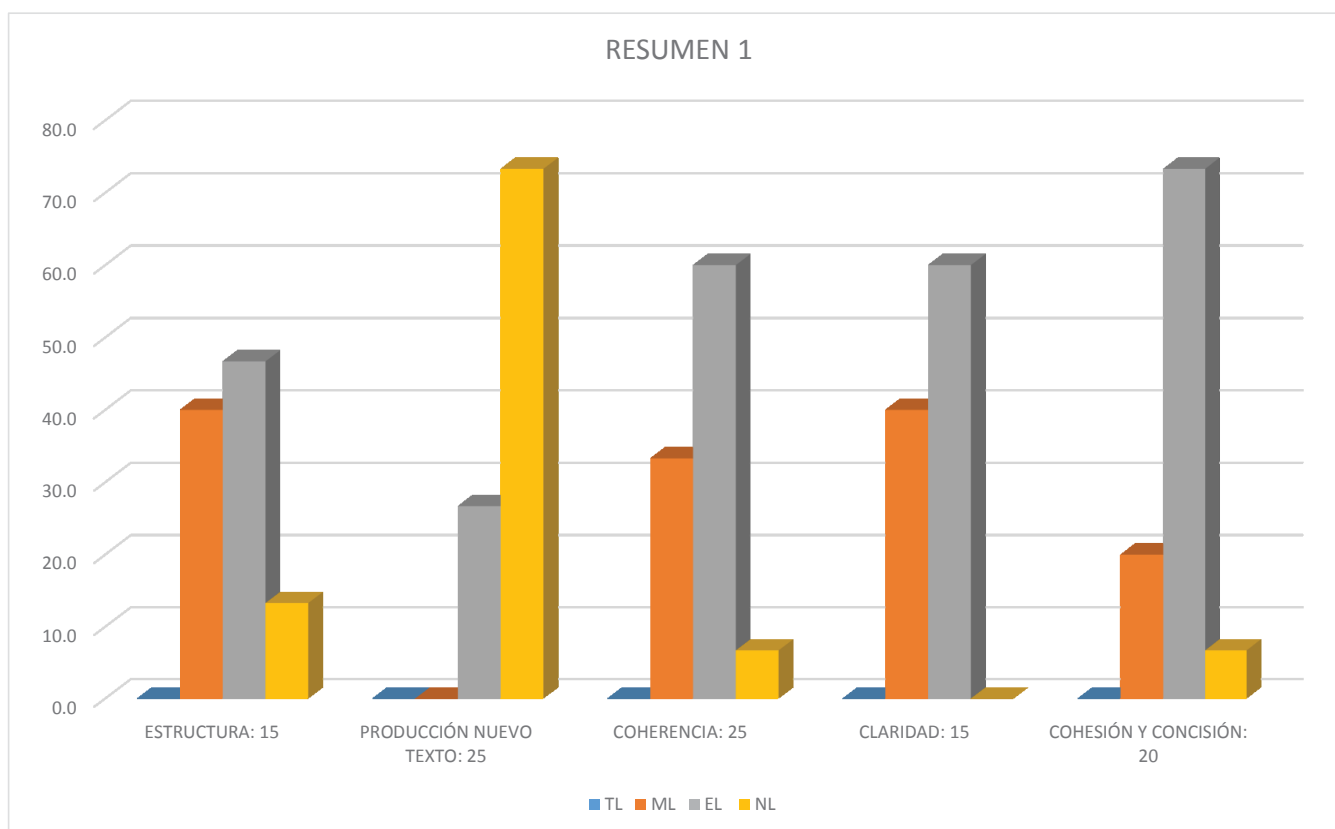
En este punto es importante recordar que se estaba trabajando con textos expositivos, los cuales encierran

cierta complejidad debido a que generalmente versan sobre información desconocida para los lectores y contienen conceptos abstractos.

En este sentido, como refiere García (2006), la comprensión de los textos expositivos, supone que se construyan esquemas mentales que son igualmente abstractos.

Desde esta perspectiva, lo que se estaba evaluando a través del resumen era la comprensión lectora de los textos suministrados, más que el resumen mismo. De alguna manera, y esta es una de nuestras nuevas hipótesis: lo que ellos describían como “complejo” después del primer intento, no era “hacer el resumen”, sino comprender el texto que debían resumir y, en este sentido, es válido retomar la idea sobre puntos críticos de incompreensión de la lectura: investigaciones actuales señalan las extremas heterogeneidad y complejidad composicional de los textos académicos expositivos-explicativos que circulan en el nivel superior, y también la extrema complejidad y heterogeneidad de sus articulaciones proposicionales, las que conforman redes de equivalencia, de causalidad, de justificación, de parte de todo, de inclusión, de relación entre hechos y leyes generales, etc. (Pereira & Di Stéfano, 2001; Lemke, 1997 citados por Marin & Hall, 2002). Así, los textos suministrados a los estudiantes tenían dicha complejidad.

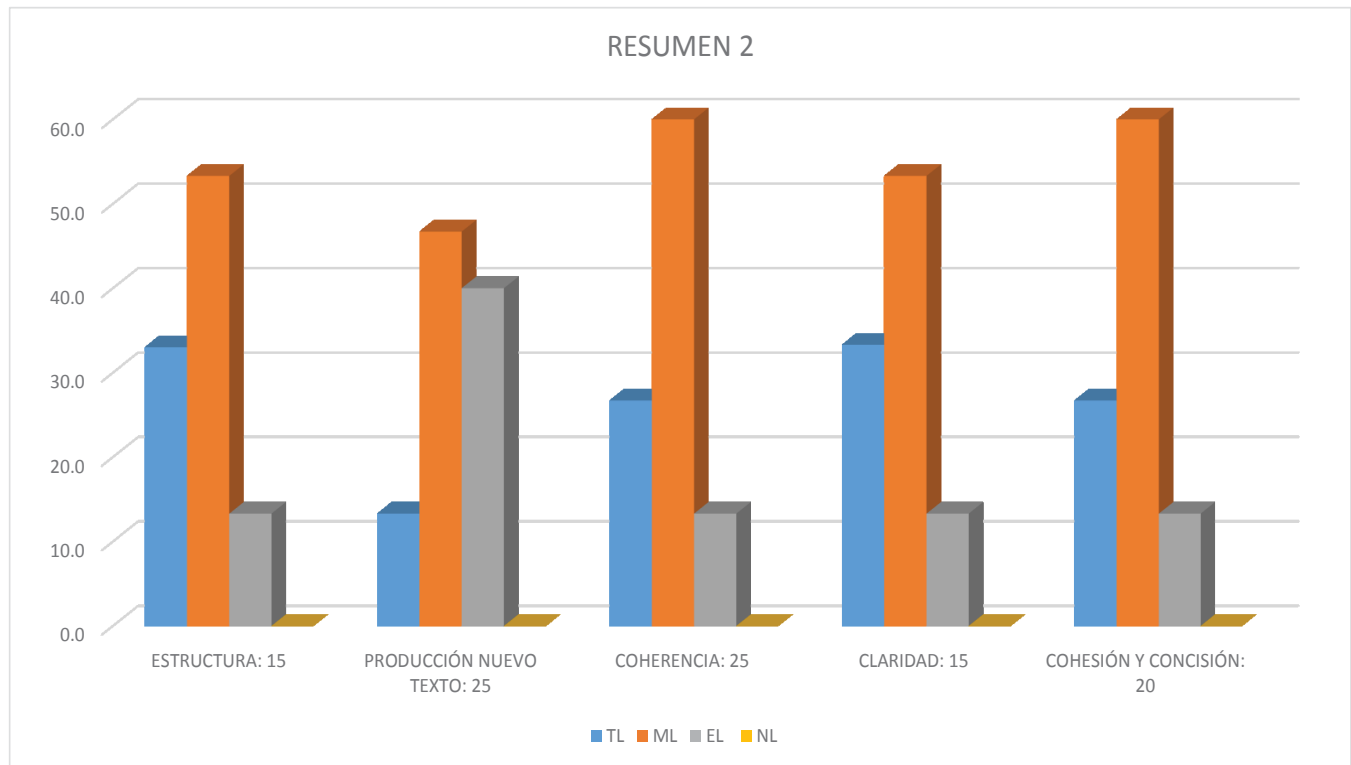
Gráfico 1.1. Resultados resumen 1 sobre el tema “Teoría Crítica”



Teniendo en cuenta estos elementos sobre la incomprensión de los textos académicos, en la segunda parte de la intervención pedagógica se realizó una lectura colectiva del texto que había sido asignado para ir analizando en función de los criterios de evaluación,

así como para ir determinando dónde estaban y cuáles eran las ideas principales de la lectura y con ellas intentar construir un nuevo texto. Se profundizó entorno a cada uno de los aspectos implicados en los criterios de evaluación.

Gráfico 1.2. Resultados resumen 2 sobre el tema “Estructuralismo”



Los resultados en el segundo resumen, aunque muestran avances, aún no llegaban a un óptimo nivel y eso se reflejaba en los exámenes a los cuales los estudiantes podían llevar sus resúmenes y utilizarlos como material de consulta, al no haber procesado adecuadamente la información, la comprensión de los textos no era tan profunda y, por ende, lejos de lo que ellos pensaban que solo con llevar el resumen al examen “les iría bien”, la realidad es que les iba en la misma medida en que habían comprendido o no lo leído, y en la manera en que lo habían sabido expresar en el resumen. En este sentido, las actividades procesuales de comprensión y producción textual que se realizaban sistemáticamente en las clases, servían para reforzar la estrategia del resumen, pero no todos lograban demostrar sus aprendizajes de las prácticas realizadas en clases, al momento de realizar el resumen por sí solos y otros simplemente se abstendían de hacerlo.

Como para este segundo resumen, se habían definido y socializado los criterios a evaluar ahora ellos argumentaban que “es más fácil resumir sin tener cosas que te limiten”, esas “cosas” que les limitaban eran los

criterios que se habían definido y que ellos mismos habían validado. Esos criterios, además, como puede constatarse en la rúbrica de evaluación responden, en gran medida, a una comprensión lexical elemental, para poder procesar la información contenida en los textos. Es decir, cada uno de los criterios tenía implicaciones lingüísticas que debían conocer y dominar para procesar la información de los textos suministrados. Como sugieren Marin y Hall (2002) “entre la lingüística y la comprensión lectora se da un movimiento pendular”.

En este sentido, el segundo resumen generó una realidad dual, por un lado, motivó al grupo al ver que iban comprendiendo mejor las lecturas, eso significa que iban desentrañando significados que antes no buscaban y que cuanto “mejor” hacían los resúmenes, más útiles les eran en los exámenes como material de consulta y, por otro lado, para aquellos a los que el resumen no les “sirvió” tanto en el examen, reaccionaban molestos, pero el curso de la investigación evidencia, que aun cuando el resumen solo, sin la debida profundización en los textos leídos, no era suficiente para “pasar” el examen, aun así el crecimiento de los

indicadores, que como puede apreciarse casi todos llegaron al nivel de “medianamente logrados” expresa un avance importante en la comprensión lectora de los textos leídos en comparación con los resultados del primer resumen. Esto significa que las implicaciones cognitivas de la estrategia se estaban desarrollando.

Así se iba generando un proceso de metacognición, en tanto que empezaban a regular su propio conocimiento y saber qué les funcionaba y qué no, para comprender mejor los textos suministrados y cuanto más profundizaban en los textos, más complejo pensaban que era leer, pero así iban desarrollando, como propone Sánchez Miguel (2004), tres tipos de estrategias:

Estrategias para operar con (desentrañar) la información del texto.

- Estrategias para usar los conocimientos previos en el curso de la lectura.
- Estrategias para autorregular el curso de la actividad interpretativa.

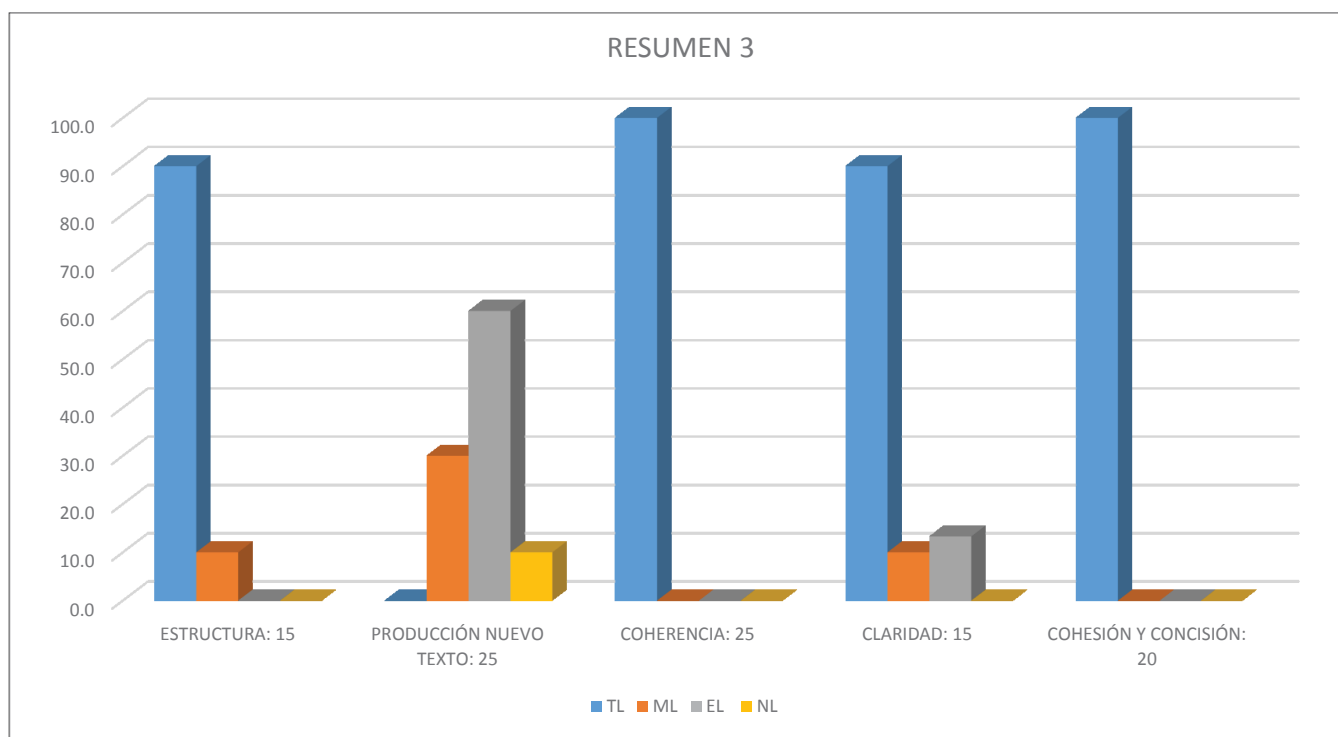
En este sentido, “hacer el resumen bien”, era la consecuencia de un ejercicio consciente de los tres tipos de estrategias, anteriormente citadas. Podríamos decir, habiendo acompañado como docentes el proceso, que los estudiantes realmente estaban empezando a “sumergirse” de una manera profunda en aquellos textos que otras veces habían leído para solamente sustraer

información, no así para comprenderla.

Para el momento de este segundo resumen, había por tanto, una atmósfera de encanto-desencanto, en el entendido de que estaban encantados de “descubrir” nuevas e interesantes ideas en aquellos textos que antes les parecían solamente complejos, pero en la medida que el ejercicio del resumen, suponía una disciplina y entrenamiento para hacerlo, ellos se desencantaban un poco y volvían a motivarse cuando el resumen les resultaba cada vez más útil en el examen porque “profe, es que eso que está en el examen, ya tuvimos que entenderlo para poder hacerlo en el resumen”. En esta expresión de uno de los estudiantes y recogida en el Diario Reflexivo, hay un nuevo punto en el que deseamos detenernos para reflexionar: el resumen había funcionado para que ellos se probaran a sí mismos la comprensión de los textos leídos, antes de ir al examen, es decir, el paso no había sido de la lectura al examen, sino que al estar mediado por la producción del resumen, ellos habían construido un conocimiento significativo y particular sobre dichos textos.

Entonces el examen no era la primera vez en que ejercitaba la capacidad analítica y de comprensión lectora profunda sobre el texto del que estaban siendo evaluados y eso les daba seguridad. Así que la coherencia de la evaluación con los procesos de estudio incentivados durante el curso, era un punto importante a tener en cuenta para que la estrategia funcionara.

Gráfico 1.3. Resultados resumen 3 sobre el tema “Estudios Culturales”



Observando estos resultados es posible que nos cuestionemos sobre el indicador producción de un nuevo texto porque aún cuando se trata del tercer resumen, no se alcanzó el nivel deseado.

Al respecto se podrían ofrecer diversas explicaciones, así como también diferentes hipótesis que nosotros como investigadores tenemos y que nos permitimos compartir, primero, ese resultó ser a lo largo de la asignatura el indicador más complejo, pues el mismo suponía tres procesos cognitivos diferentes y aunque nos detendremos en cada uno de los indicadores más adelante, es preciso ilustrar a grandes rasgos, las implicaciones del mismo:

1. La correcta utilización de las macrorreglas: omitir, seleccionar, generalizar y construir, propuestas por Van Dijk (1977).
2. La activación e integración de conocimientos previos.
3. La producción de nuevas ideas relacionadas y su adecuada integración con las demás.

Por lo demás, en este tercer resumen, observando los resultados anteriores, los estudiantes no solo estaban instruidos en el desarrollo de diversas estrategias de lectura que desarrollaban de manera conjunta para la

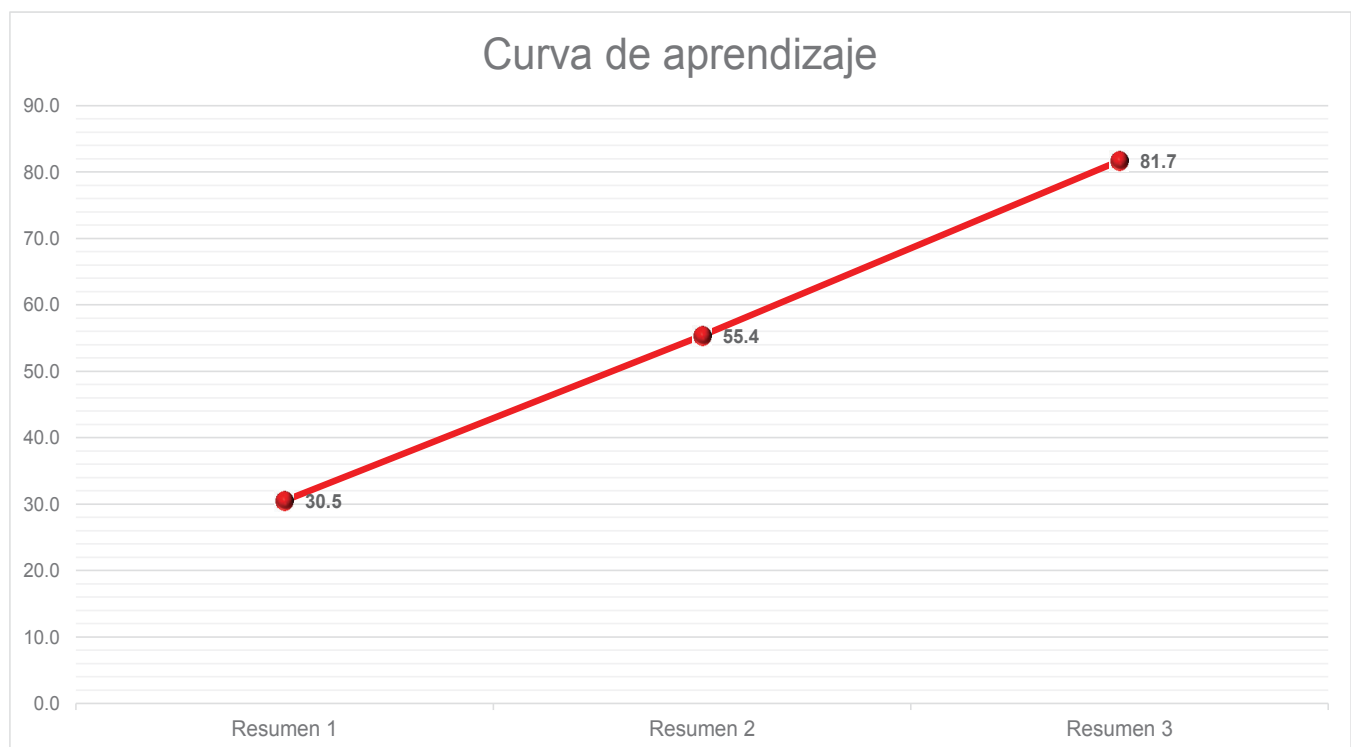
realización del resumen, sino que tenían un mayor autocontrol de su propia experiencia de aprendizaje.

Lo valorable en este aspecto fue identificar no solo los aportes de las estrategias en cuanto a la comprensión lectora y por ende, la cognición de los estudiantes sino también, la metacognición que a través de la experiencia ellos pudieron realizar. En este sentido, las estrategias terminaron impactando hasta en lo actitudinal de los estudiantes respecto a la asignatura y sus contenidos porque lograron valorar los contenidos de la asignatura en función de su utilidad práctica en el campo de la comunicación.

Los estudiantes consideraban inicialmente que Teoría II de Comunicación Social era una asignatura muy teórica y con poca utilidad, pero al profundizar en la comprensión de sus contenidos, encontraron nuevos y profundos significados que vincularon con cuestiones prácticas de la disciplina de Comunicación Social y su ejercicio.

Finalmente, la curva de aprendizaje que mostraron los estudiantes teniendo como puntos de referencia el resumen 1 y el resumen 3 a lo largo del período académico en cuanto a comprensión lectora de los textos asignados, fue la siguiente:

Gráfico 1.4. Curva de aprendizaje desde el resumen 1 hasta el resumen 3

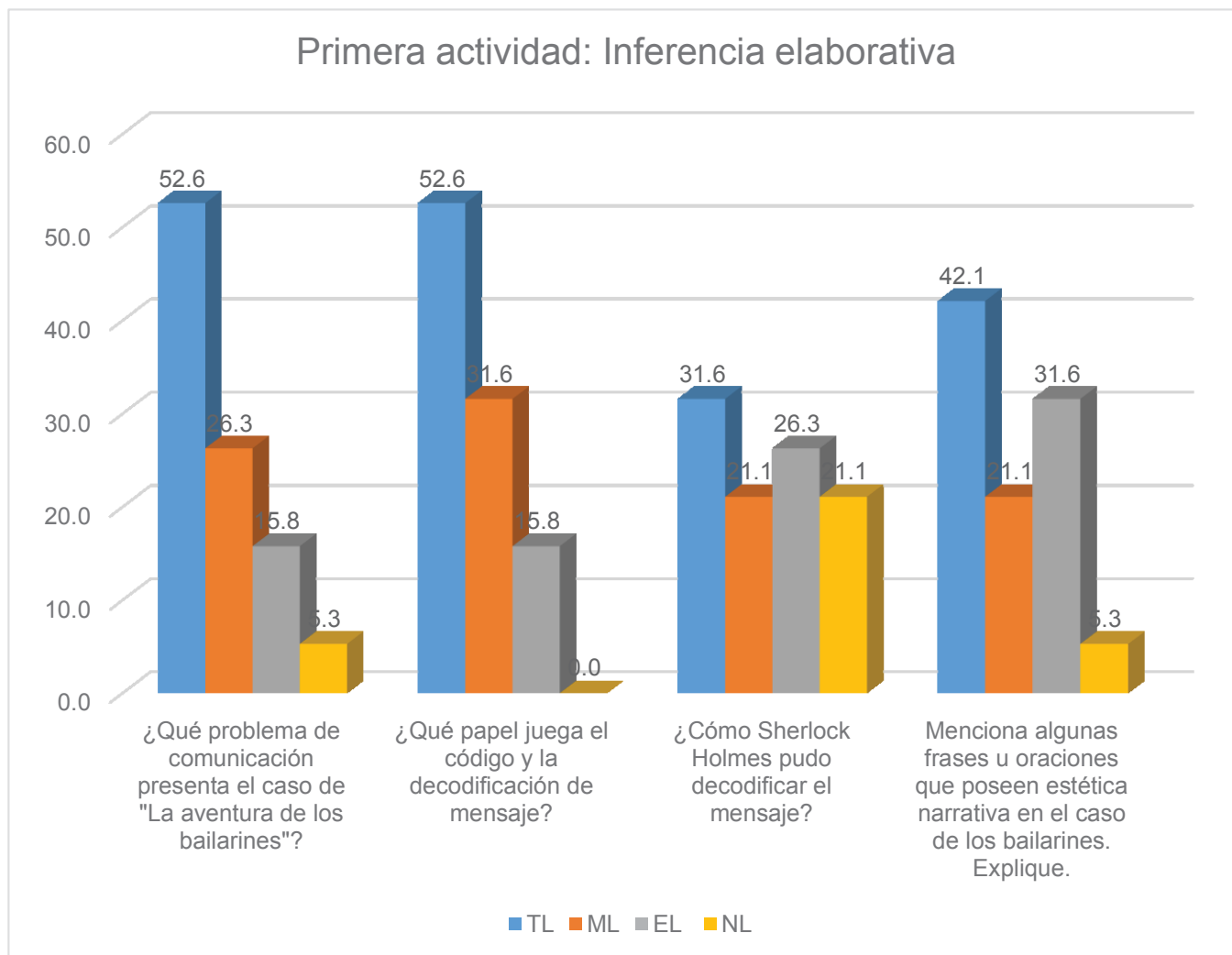


Si a esto le sumamos las valoraciones cualitativas que expresaron los estudiantes a través de la aplicación de un cuestionario y en la que valoraron la aplicación de las estrategias, podríamos concluir que la misma resultó fructífera, no solo porque les ayudó a procesar información que debían aprender, sino también porque terminaron elaborando algo útil como material de consulta que podían utilizar en los exámenes: “profe, con esa estrategia, la gente no tiene que hacer fraude por qué y para qué”, dijo una estudiante un día y eso ha

despertado en estas reflexiones, primero, ¿qué les daba el resumen que ellos entendían que también les daba un “fraude”? seguridad talvez o, simplemente, ellos no se habían demostrado a sí mismos que podían construir su propio conocimiento.

Para la asignatura “Escritura Creativa” y la aplicación de la estrategia didáctica “Leer con ayuda de guías”, los resultados pueden resumirse de la siguiente manera:

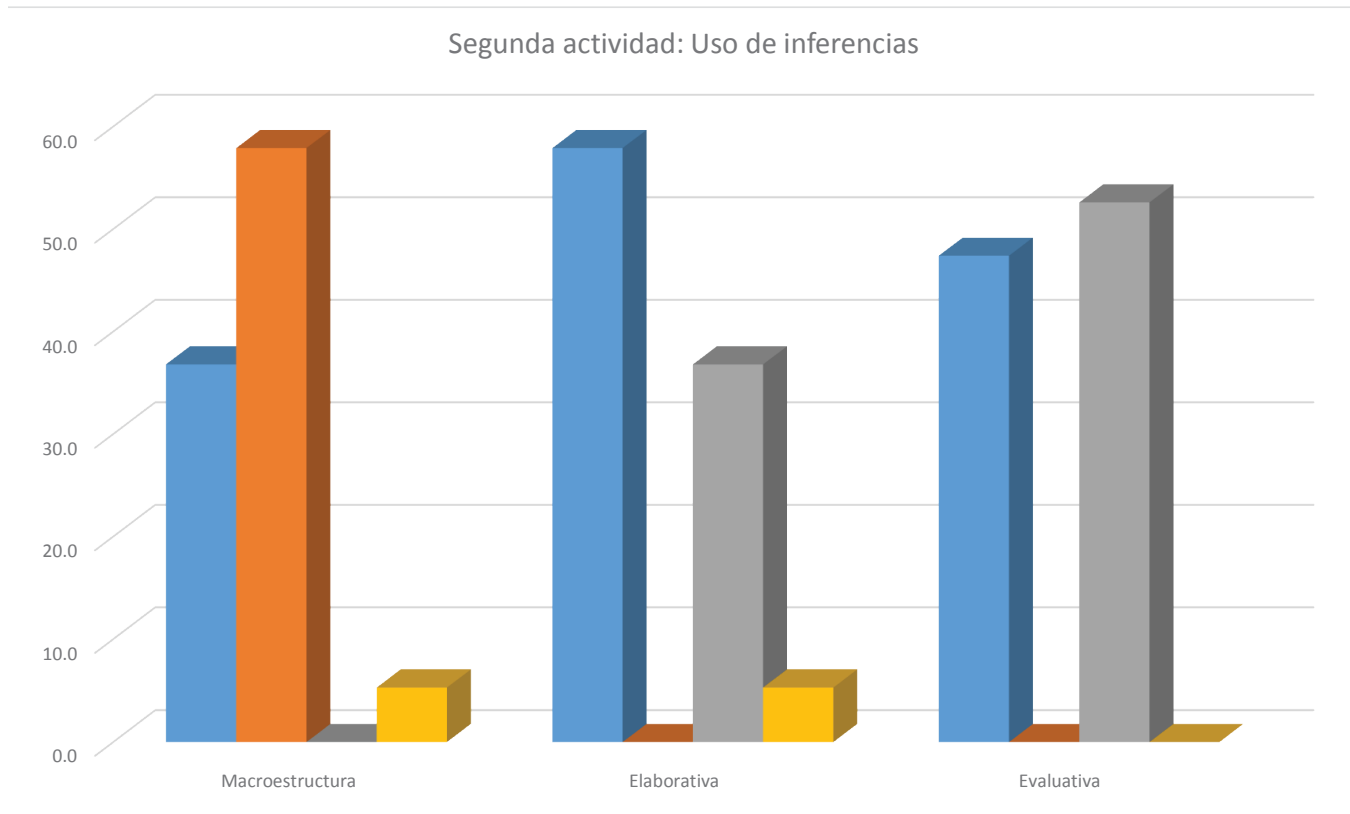
Gráfico 1.5. Resultados primera actividad 1 “Uso de inferencias elaborativas”



La Primera actividad: “La aventura de los bailarines”. Esta consistió en responder un cuestionario con 5 preguntas inferenciales. La misma estaba enfocada en ver cómo reaccionaban a las preguntas inferenciales evaluativas y, sobre todo, elaborativas, ya que el objetivo era tener un diagnóstico de cómo era su comprensión lectora.

Es por eso, que en el cuestionario se hicieron 4 preguntas elaborativas que se presentan en la siguiente gráfica. A través del uso de rúbricas se evaluaron sus respuestas y obtuvieron un buen avance –tomando en cuenta que esta era la primera actividad de la asignatura donde ellos fueron expuestos a este tipo de estrategia inferencial–.

Gráfico 1.6. Resultados segunda actividad “Uso de inferencias elaborativas, evaluativas y macroestructurales



Segunda actividad: esta actividad consistió en la lectura de un extracto del texto narrativo “La caja de cartón”. En esta actividad se añadió el uso de la inferencia macroestructural respondiendo a la siguiente pregunta: Si tendría que explicarle a un amigo lo que ha leído en un solo párrafo ¿Cómo lo haría? Aquí el estudiante debe estructurar y jerarquizar ideas para producir un nuevo texto. En esta actividad se utilizó una cantidad de inferencias más uniforme que en la primera actividad, para así obtener resultados más contundentes. Se utilizó una pregunta de cada inferencia macroestructural, dos elaborativas y una evaluativa.

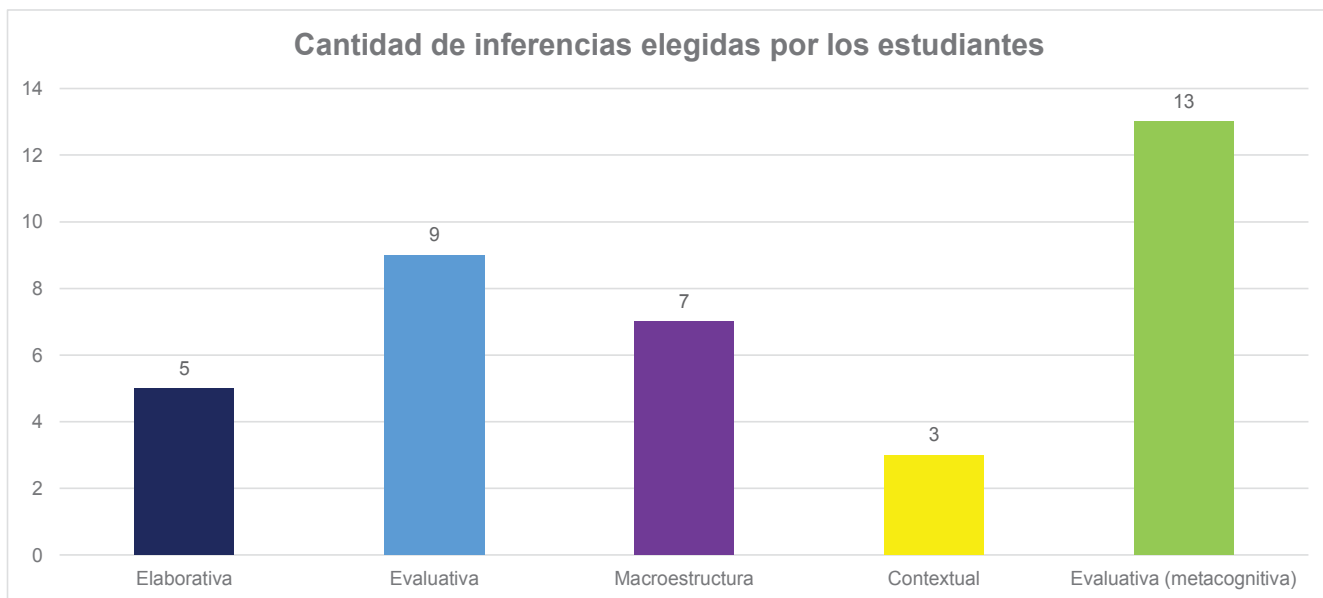
El gráfico anterior muestra cómo se logra más satisfactoriamente que en la primera actividad, lo cual se puede atribuir a la uniformidad del número de preguntas. Vemos como las elaborativas y evaluativas subieron su rendimiento, pero las macroestructurales mostraron un nivel parecido al de la primera actividad, lo que puede confirmar la hipótesis: de que la primera vez que los estudiantes son expuestos a un tipo de inferencia se muestra un rendimiento que puede ser mejorable y, a la vez, esto representa un desafío para el docente, quien debe reorientar la intervención pedagógica. Aún así, lo que se perseguía era que

todos los promedios de evaluación llegaran a un nivel de un lector experto, es decir, un lector que lee y que comprende el significado de lo que lee.

Las preguntas inferenciales de tipo elaborativas fueron: ¿cuál es la cosmovisión del autor a partir de la última declaración de Holmes en el texto? y ¿cuál es la cosmovisión de este auto? A partir de un nuevo extracto del texto “Orígenes”, de Amin Maalouf. Por otro lado, la pregunta inferencial evaluativa fue: Imaginemos que usted es Dr. Watson, ¿cómo actuaría usted ante las preguntas que hace Holmes al final del texto?

Con este resultado se pudo evidenciar cómo la formulación de las preguntas influyen en el resultado, es decir, que no solo es la cantidad de preguntas que se realizan sino también la puntualidad de las mismas y que estas sean comprendidas para que el estudiante no experimentado pueda responder satisfactoriamente. Cabe destacar que en cada pregunta, nuestra responsabilidad fue que el estudiante entendiera correctamente lo que se le pedía, por tanto, el concepto de cosmovisión del autor fue explicitado en clases anteriores.

Gráfico 1.7. Resultados tercera actividad “uso autónomo de inferencias”



Tercera actividad: Uso autónomo de inferencias sobre el libro: “El dedo mayor de la realidad me saluda”, del dominicano Joan Prats. Antes de realizar las actividades, se explicaron las diferentes inferencias a partir de la definición construida por varios autores sobre las mismas, es decir, que en este caso los estudiantes debían elaborar sus propias preguntas inferenciales: contextuales, elaborativas, evaluativas, macroestructurales, evaluativas y metacognitivas. Estas últimas, como exponen varios autores, son apoyadas por todo aquello que le ayude a construir sus hipótesis, pero las mismas van más allá de sus experiencias y conocimientos previos. Es una profundización personalizada en lo que a cada estudiante relaciona que le pudo ayudar a comprender el texto.

En este sentido, la utilización autónoma de inferencias fue una estrategia que permitió saber cómo el estudiante se siente mejor para comprender el texto. Sin embargo, a pesar de esta libertad, ellos no estaban descontextualizados de lo que pretendía la actividad: usar la lectura como herramienta para la producción crítica de textos. Entonces, era coherente no inducirlos al uso exclusivo de un tipo de inferencia. Fue una actividad muy valiosa porque permitió ver cómo el alumno, a través de su autonomía, puede construir su propio aprendizaje.

Durante todo el proceso de las actividades se hizo énfasis en las inferencias evaluativas debido a su utilidad para producir nuevos textos, justificándose siempre en la valoración de su hipótesis. En este sentido, los resultados anteriores muestran que las inferencias evaluativas adquirieron un rol muy importante, aún así fueron las de carácter metacognitivas en las que los estudiantes mayormente se fundamentaron en su comprensión

lectora. Esto indica la relación que ellos hicieron con sus experiencias. Aunque lograron superar las inferencias cognitivas, muchos optaron por las metacognitivas al parecer porque les daban mayor libertad para expresarse y abordar el texto.

El uso autónomo de las inferencias se apoyó en la idea desarrollada por Serrá y Oller (2001) de que:

El aprendizaje de las habilidades necesarias para leer comprensivamente ha de tener como uno de sus objetivos finales la capacidad de aprender autónomamente. Si favorecemos el conocimiento y aprendizaje de los microprocesos que intervienen en la comprensión de un texto, favorecemos que alumno y profesor puedan reconocer las dificultades que la comprensión de un texto conlleva y el origen de éstas... y de manera muy importante, favorecemos los mecanismos de autorregulación de la lectura por parte del lector inexperto. Cooper (1986), Solé (1992) y Sánchez (1993) (citados en Serrá y Oller, 2001, pp. 35-43).

Conclusiones

Desde el escenario ilustrado, tendríamos que concluir que leer con estrategias resultó productivo no solo para los estudiantes que lo demostraron a través de la comprensión que fueron exhibiendo de los textos, sino también para los docentes involucrados que paralelamente se formaron en el tema, lo cual despertó una gran motivación por una intervención pedagógica cada vez más planificada e intencionada hacia el logro de los objetivos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín. Buenos Aires.

Conan Doyle, A. (1903). *El regreso de Sherlock Holmes: "La aventura de los bailarines"*. Londres: The Strand Magazine.

Conan Doyle, A. (1893). *El regreso de Sherlock Holmes: Memorias de Sherlock*. Londres: The Strand Magazine.

Cubo, L. (2007). *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Córdoba, Comunicarte.

García, J. A. (2006). *Lectura y Conocimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica

Marín, M. & Hall, B. (2003). *Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio. Estado de la cuestión. Revista de Lectura y Vida*. Año XXIV. Nº 1. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*. Recuperado de: <http://www.biomilenio.net/RDISUP/portada.htm>.

Nogueira, S. (2005). *Manual de lectura y escritura universitaria*. Buenos Aires: Biblos.

Prats, J. (2010). *El dedo mayor de la realidad me saluda*. Santo Domingo: Punto de Lectura.

Pozo, J. I. & Monereo, C. (2009). *La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender*. Sección *El aprendizaje universitario: De la Información al conocimiento*. Madrid. Ediciones Morata.

Sánchez, M. E. (2004). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Santillana S.A.

Serrá, J. & Oller, C. (2001). *Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. Comprensión lectora: uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.

Yunén & Caba (2014). *Valoración de estrategias de comprensión lectora para la formación académica de comunicadores sociales en la PUCMM: estudio de caso de dos asignaturas*. Proyecto Pedagógico presentado como uno de los requisitos para optar por el título de especialista en Pedagogía Universitaria.

Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.

