

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN
CONVOCATORIA 2018**

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL INSTITUTO Y RESPONSABLES DEL PROYECTO

Número y nombre del instituto	ISFDy T N° 9-002: Normal Superior "Tomas Godoy"
C.U.E.	500130100.
Correo electrónico institucional	iesfdyt9002@gmail.com
Nombre del rector	Prof. Cristian Barzola
Nombre y correo del referente de investigación	Patrick Boulet - Jerelaut@yahoo.com.ar
Nombre del director del proyecto	María Isabel López (jubilada) Irma Graciela Miranda (codirectora a cargo del presente informe)
Título del proyecto	Comprensión Lectora. Una herramienta indispensable para la vida académica
Resolución del Consejo Directivo respecto del proyecto original	

Equipo de trabajo			
Rol*	Apellido	Nombres	DNI
Codirectora	Miranda	Irma Graciela	14607734
Docente investigadora en formación	González	Mariela Fabiana	24566445
Docente investigadora en formación	Nicolau	Ana	29487587
Docente egresada	Pedano	Mónica	17441221
Docente investigadora en formación Profesora Instituto 9-001	Rinaldi	María Belén	22.731.433

I. Título

Comprensión Lectora. Una herramienta indispensable para el éxito académico.

II. Resumen

Se trata de un trabajo de investigación-acción-educativa destinado a mejorar las

prácticas de comprensión lectora de textos académicos de estudiantes de primer año, a partir de diagnosticar sus capacidades lectoras en el test de ingreso a los estudios superiores.

La población objeto de estudio está conformada por la totalidad de los ingresantes al Instituto 9-002 y la muestra por aquellos estudiantes que no alcanzaron buen nivel de rendimiento. El marco teórico recupera estudios sobre la temática realizados durante la última década en España y América Latina, lo prescripto en los documentos curriculares del nivel y aportes teóricos de especialistas relacionados con los conceptos de mediación pedagógica y procesos de comprensión lectora. Los datos se obtendrán a partir grupos focales, de pre y postest de comprensión de textos académicos y de la observación sistemática de talleres implementados para resolver las problemáticas lectoras detectadas.

III. Palabras clave

Educación - comprensión- textos académicos – mediación pedagógica -investigación-acción

IV. Problematicación y focalización del objeto

El escaso dominio de los procesos de comprensión de textos académico de los estudiantes al llegar a los estudios superiores constituye una problemática planteada a nivel internacional. En relación con nuestro círculo de influencia, en los últimos años, hemos detectado que un gran número de ingresantes a los profesorados del Instituto 9-002, poseen serias dificultades para la comprensión de los textos que deberán abordar a lo largo de su formación.

Si se tiene en cuenta que deben enfrentarse a diario con una cantidad considerable de textos específicos de los distintos espacios disciplinares, resulta de vital importancia determinar la problemática de manera fehaciente y tomar medidas al respecto para resolver los problemas detectados.

V. Pregunta y objetivos (objetivo general y objetivos específicos)

- ✓ ¿Cuáles son las dificultades de comprensión de los ingresantes a primer año?
- ✓ ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes para comprender textos académicos?
- ✓ ¿De qué manera es posible desarrollar las capacidades de lectura de los estudiantes?
- ✓ ¿Qué estrategias de mediación pedagógica facilitan el desarrollo de la comprensión de textos académicos?

Objetivo general

Mejorar la comprensión de textos académicos de los estudiantes de primer año.

. Específicos

- Diagnosticar las dificultades de los ingresantes.
- Establecer cuáles son las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan en su proceso de lectura de textos académicos.
- Diseñar secuencias didácticas destinadas a mejorar la comprensión de textos académicos de los estudiantes de la muestra.
- Validar las secuencias elaboradas en talleres de trabajo.
- Construir un dispositivo mediación pedagógica de estrategias validadas.

VI. Justificación o relevancia

En la formación académica de los futuros educadores, la comprensión de textos académicos es fundamental porque es habitual su contacto con materiales de estudio. En los últimos años, se ha detectado una dificultad concreta que presentan los estudiantes al tener que abordar la comprensión de textos como libros, apuntes de clase, artículos científicos, reseñas de libros, ensayos, documentos de cátedra, entre otros, con el fin de apropiarse de saberes disciplinares. Esta situación problemática se debe a que no han desarrollado las capacidades necesarias para interpretar textos del área del saber en el nivel primario ni secundario del sistema educativo. Esto ha provocado que, al ingresar a los estudios superiores, se plantee la necesidad de generar espacios destinados a superar las dificultades de comprensión, y más aún seguir incrementando destrezas lectoras en los estudiantes de primer año del Instituto 9-002. En este contexto, es relevante y pertinente evaluar la comprensión de textos académicos al momento de ingresar con el fin de proponer alternativas de solución que den respuesta a la situación de los estudiantes que inician su formación docente.

Este proceso investigativo anual indagó acerca de las estrategias de comprensión utilizadas por los estudiantes en el curso de ingreso 2018, las analizó, se realizaron acciones de acompañamiento por medio de la Servicio de Orientación, Tutoría y Acompañamiento Psicopedagógico (SOTAP) y luego, procedió a la reformulación de algunas actividades, con la intención de aplicarlas en el curso de nivelación 2019.

VII. Estado del arte

La problemática de la comprensión de textos en la universidad comienza a desarrollarse en las dos últimas décadas del siglo XX en Estados Unidos y desde comienzos del siglo XXI en América Latina. A los efectos de esta investigación la búsqueda de antecedentes se circunscribe a la última década y se centra en los programas de gobierno

para la educación en Argentina, y en las investigaciones desarrolladas en Iberoamérica.

En relación con los programas de gobierno, el Plan de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación en su resolución N°707, del 17 de junio de 2008, apoyándose en la Ley N°26.206, explicita como “fines y objetivos de la política nacional”, en el capítulo II, inciso L: “Fortalecer la centralidad de la lectura y escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”. Asimismo, el Plan de Lectura y Escritura lanzado por el Ministerio de Educación de la provincia de Mendoza, desde Dirección General de Escuelas, mediante resolución N° 1822 del año 2016; contempla entre sus líneas de acción la investigación en el área.

En lo inherente a las investigaciones es posible mencionar, entre otros, los siguientes trabajos:

- Gordillo Alfonso, Adriana (2013). Las bases textuales y los géneros discursivos: técnicas para el aprendizaje de la comprensión y la producción académicas en la educación superior. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Clavijo Olarte, Amparo (2007). Prácticas innovadoras de lectura y escritura. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pérez Grajales, Héctor (1992). Producción y comprensión de textos. Santa Fe de Bogotá: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González Pinzón, Blanca Yaneth & Vega, Violetta (2010). Prácticas de lectura y escritura en la universidad: el caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Filosofía y Humanidades. Departamento de Gramática - Lectura y Escritura Académicas.
- Cárdenas, C. L. (2014). Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano.
- Méndez Rivera, Pilar Esther & Narváez Cardona, Elizabeth (2008). “Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles”. En: Colombia. Editorial: Programa editorial: Universidad Autónoma de Occidente. p. 101 – 126.
- Carrasco Altamirano, Alma; Encinas Prudencio, María Teresa Fátima; Castro Azuara, María Cristina; López Bonilla, Guadalupe. Lectura y escritura académica en la educación superior y superior. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 349-354 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Calderón-Ibanez, A.y Quijano-Penuela, J. (2010). Características de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Revista Estudios Socio-Jurídicos, 12, (1), pp.337-364. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0124-05792010000100015
- Piacente, T. y Tittarelli, A. M. (2006) Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual (2006). Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación vocacional ocupacional Orientación y Sociedad. v.6 La Plata. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851->

[88932006000100005&script=sci_arttext&lng=en](http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf)

- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Guerra Morales, E. & Forero Baena, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos Strategies for the development of academic text comprehension. Zona próxima Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte n° 22 enero- junio (electrónica) Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n22/n22a04.pdf>
- D'Amario, M. y Pérez, G. Leer y comprender textos académicos: una experiencia con alumnos ingresantes (2013) La letra inversa. Publicación del Profesorado de Lengua y Literatura. Instituto de Formación Docente Continua. Villa Mercedes. San Luis. Recuperado de <http://www.letrainversa.com.ar/li/lectura-escritura-y-ensenanza/144-leer-y-comprender-textos-academicos-una-experiencia-con-alumnos-ingresantes>.

VIII. Marco teórico

La competencia comunicativa

El modelo de competencia comunicativa planteado por Canale y Swain (1980) concibe la competencia comunicativa como una asociación de competencias interrelacionadas: lingüística, sociolingüística, y estratégica cuyos alcances son:

1. La competencia lingüística

La competencia gramatical o lingüística se enfoca en el conocimiento y habilidad que tiene un hablante para expresarse de manera adecuada el sentido literal o denotado de las diversas expresiones. Por tanto, incluye “el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología” (Canale y Swain, 1980: 29). Este componente supone el conocimiento directo y la habilidad necesarios para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados.

2. La competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística incluye las reglas socioculturales, haciendo que los enunciados sean producidos y comprendidos “de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción” (Canale, 1983: 7). Esta competencia se explica como la capacidad que tiene el hablante para producir de forma adecuada expresiones lingüísticas según los diferentes

contextos en que la lengua es empleada. En palabras de Cenoz (2004:), “La competencia sociolingüística se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones”.

3. La competencia discursiva

La competencia discursiva hace referencia a la capacidad del hablante de poder desenvolverse de manera eficaz, pertinente y adecuada combinando formas gramaticales y significados para obtener un texto unificado. Incluye las habilidades y estrategias que permiten producir e interpretar textos de diferentes características de acuerdo con los géneros de una comunidad determinada. Géneros que en la universidad se inscriben en lo descriptivo, explicativo y/o argumentativo.

4. La competencia estratégica

La competencia estratégica es el componente relacionado con el uso efectivo y real de la lengua por parte del hablante. “Está formado por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente» (Canale y Swain, 1980: 30). Es así como, favorece, por una parte, la efectividad en la comunicación y, por otra, permite compensar posibles fallos o errores que pueden producirse en la comunicación.

La presente propuesta reconoce la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa en el espacio de educación superior, sirviendo de apoyo para que los estudiantes sean usuarios de la lengua, en situaciones reales de la vida cotidiana y escolar. Este planteamiento apuesta porque el espacio académico terciario, atienda a los saberes en un contexto en el que el uso y manejo de los lenguajes sea realmente significativo, global y funcional, así como para que los procesos de lectura de textos académicos sean significativamente mejores.

Proceso de comprensión de lectura

La comprensión lectora es una actividad básica con la que los estudiantes deben enfrentarse si pretenden avanzar en los espacios académicos. La realidad que se evidencia es que llegan con niveles de lectura deficientes, lo que ocasiona que sus procesos de aprendizaje se vean afectados y se tornen lentos.

La primera cuestión que nos interesa son los objetivos con los que se realiza el proceso de comprensión relacionado con la construcción de conocimiento, esta relación práctica de construcción y desarrollo de un pensamiento más complejo y elaborado. Debe tenerse en cuenta que, el proceso no consiste en la reproducción del conocimiento como parece ser la norma en espacios de secundaria. Por lo tanto, la labor de los docentes de este nivel consistirá en acompañar y facilitar que los procesos de comprensión de los documentos académicos tengan que ver con los diferentes saberes disciplinares.

Dentro del área de lenguaje, los objetivos fundamentales para el mejoramiento de la competencia comunicativa de los estudiantes están ligados a actividades concretas en los espacios académicos en los que transitan a diario. Lo anterior, tiene que verse reflejado en áreas específicas, pues los estudiantes deben comprender diversos textos académicos, y es aquí donde debemos elaborar secuencias didácticas que les permitan de la mejor manera llevar a cabo esta práctica.

Un gran número de estudiantes no cuentan con las habilidades necesarias para la comprensión de textos que se requiere en cada espacio académico. La falta de habilidades para enfrentarse a un concepto muestra dificultades en lo comunicativo, en cuanto que dificulta a quienes lo leen la comprensión del texto que produce el estudiante, y en lo cognitivo evidencia que el estudiante no realiza una representación adecuada del conocimiento. Por consiguiente, consideramos que, es necesario dar a los estudiantes las estrategias para que puedan interpretar textos académicos de manera adecuada, en esta propuesta investigativa abordaremos solo la interpretación, aunque consideramos que la producción debe trabajarse desde una investigación que parta de dificultades reales de los estudiantes.

El abordaje de la lectura no lo concebimos como un intento de brindar a los estudiantes una especie de recetario al que ellos pueden acudir. La dinámica consiste en comprender que se aprende a leer leyendo, desde esta perspectiva, nos interesa trabajar con estudiantes que inician su formación y que deberán realizar lecturas académicas. Por consiguiente, ante esta realidad consideramos que es de vital importancia que los estudiantes lleguen a ser capaces, entre otras cosas, de acuerdo a los requerimientos académicos de realizar esta tarea de la manera más enriquecedora.

Es necesario que los docentes les brindemos a los estudiantes la posibilidad de reflexionar en torno al lenguaje y su uso, que se evidencie en el desarrollo de las habilidades comunicativas de lectura y escritura y, particularmente, que se aborde desde lo teórico como desde lo práctico los problemas que se plantean en el uso del lenguaje, pues el ejercicio de leer y escribir debe ser constante y planificado a partir de la ejercitación sistemática de dichos procesos. Bien lo señala Peña (2008) cuando afirma que:

“La importancia que tiene el lenguaje en la formación universitaria puede sintetizarse en sus tres funciones principales: una función comunicativa, en cuanto sirve como instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento; una función social, como mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos; y una función epistémica, como herramienta intelectual y de aprendizaje. El énfasis que se le ha dado a la primera de estas funciones ha hecho que se subestime la importancia que tiene el lenguaje como herramienta psicológica y cultural y como mediación en los procesos de formación propios de la educación superior.”

A partir de lo anterior, consideramos básico que los estudiantes comprendan el funcionamiento de los discursos y las estrategias de aprendizaje que ponen en juego; comprensión que implica el acercamiento sistemático de poner en evidencia la consciencia lingüística y el mejoramiento de la competencia comunicativa que se evidencia en los

procesos de producción y comprensión cada vez que hacen uso de sus estrategias de aprendizaje con un fin comunicativo.

Entonces pues, consideramos a la comprensión lectora, desde el siguiente concepto, como:

la competencia que desarrollan los sujetos en relación con las buenas prácticas de lectura, entendida esta como interpretación. La Comprensión Lectora, por lo tanto no es una técnica sino, como ya señalamos, un proceso transaccional entre texto y el lector, que involucra operaciones cognitivas (vinculadas con la producción de inferencias) y un complejo conjunto de conocimientos (incluidos los relativos al discurso al que pertenece un texto dado)(Zalba,p.7)

Desde esta perspectiva, abordaremos la comprensión lectora tomando como referencia la propuesta desarrollada por docentes investigadoras de la UNCuyo y que se implementa en la misma desde 2002. Este modelo organiza el proceso de comprensión como una secuencia lógico-cognitiva. En torno a esta temática la profesora Estela Zalba aporta:

Es necesario que los diversos pasos o momentos de la secuencia propuesta se vayan relacionando entre sí. El lector, entonces, operará tanto desde su memoria a largo plazo (MLP), para activar los saberes previos requeridos, como con su memoria operativa (MO), para ir integrando los resultados obtenidos en la secuencia de operaciones que va realizando en el proceso lector (p.11)

Este proceso de comprensión describe **tres fases** para lograr la comprensión de un texto: lectura exploratoria, lectura analítica y representación de la información.

Lectura exploratoria

La lectura exploratoria, como su nombre lo indica, supone un primer acercamiento al texto, observación que tendrá en cuenta los datos del contexto de producción, a quiénes estará dirigido este texto (tendrá en cuenta el lector modelo), el tipo de género discursivo al que pertenece el texto; pretenderá que el lector active su enciclopedia o sea, el conjunto de representaciones mentales, conocimientos adquiridos a lo largo de la vida y la formación para poder reponer supuestos; y aproximará la temática relacionándola con el título.

Lectura analítica

Durante la lectura analítica, el lector debe profundizar su razonamiento acerca del contenido textual en cuestión y realizar operaciones como dilucidar el sentido de los términos, analizar qué aportan los diferentes al tema; responder y formular preguntas relacionadas con la temática, es decir, observar la macroestructura textual con detenimiento para identificar el eje temático articulador del contenido textual. Esta fase implica una lectura profunda y minuciosa en la que se debe procurar reponer información, implícitos textuales para solucionar dudas.

Representación de la información

La fase de representación de la información puede desarrollarse de forma paralela a la lectura analítica o luego de finalizada la misma. Implica que, luego de la lectura exploratoria y la lectura analítica, el lector pueda representar por medio de un organizador gráfico- verbal -acorde a la modalidad discursiva del texto leído (explicación, descripción, narración o argumentación)- el contenido del texto leído. También en esta fase puede resumirse el texto a partir de las ideas nucleares que lo conforman.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje han sido conceptualizadas de maneras múltiples y variadas. Teniendo en cuenta los aportes de especialistas como: O'Neal (1978), Diez Barriga, Castañeda y Lule (1986) Nisbet y Shuckmith (1987), Monereo (1990) y Hernández (1991) se las puede definir como conjunto de operaciones mentales flexibles, conscientes e intencionales, constituidas por técnicas, operaciones o habilidades específicas, que se emplean intencionalmente para aprender o solucionar problemas académicos. En esta línea Monereo (1990:4) las define como: *comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje*. La estrategia es considerada como una acción orientada al logro consciente, racional, en la que se tiene en cuenta unos motivos, motivaciones, necesidades personales y una habilidad que nos exige ser conscientes de qué es lo que utilizamos cuando aprendemos.

Es así que, las estrategias se vinculan necesariamente a lograr un aprendizaje significativo y efectivo, es decir, a iniciar el camino para que podamos en condiciones hablar de aprendizaje autónomo, aprender a aprender, y toda la fraseología que circula en el mundo académico. De esta manera, las estrategias de aprendizaje son condiciones esenciales para que se produzca en realidad un aprendizaje efectivo y dinámico. La manera en que un estudiante asume una tarea ha sido aprendida con certeza a partir de las experiencias previas de aprendizaje, ya sea porque algunas estrategias le han servido antes para llevar a cabo un proceso de aprendizaje o bien porque ha interiorizado los modos de aprender de otros sujetos (pares, profesores, amigos, familia). Vigotski (1979:94) al plantear la "Ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores" explicita que: *(...) toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.*

Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. Esta doble relación hace énfasis en la importancia del medio sociocultural y de los instrumentos de mediación para la autoformación y evolución de los procesos psicológicos superiores da el sentido lógico al tratamiento del aprendizaje y el desarrollo es, además, aquí donde cobra su razón de ser el docente en su interacción con los contenidos y con los estudiantes.

IX. Metodología

El trabajo se enmarca en la investigación acción educativa que requiere de procesos de observación e intervención rigurosos y apropiados. Se propone estudiar la comprensión de textos académicos, de estudiantes de primer año de nivel superior, con la intención de comprender e interpretar las representaciones previas de los jóvenes, sus hábitos lectores las fortalezas y debilidades en los procesos de lectura, las estrategias que utilizan y la manera en que se apropian y desarrollan de estas.

La población objeto de está conformada por la totalidad de los ingresantes a primer año del ciclo lectivo 2018 del Instituto N° 9-002 y la muestra por los estudiantes (362) que manifestaron importantes debilidades en la comprensión de textos académicos.

Preveamos abordar el objeto de estudio partiendo de la realidad para comprenderla e interpretarla y desde allí interactuar, con la finalidad de derivar conocimiento y planteamientos teóricos.

Como técnicas para la recolección de datos hemos previsto la observación participante, la conversación informal (entrevista como diálogo), y el análisis documental. En cuanto a los instrumentos: test de comprensión al inicio y fin del proceso, y guías de comprensión.

En la fase de análisis de datos, pondremos énfasis en la construcción inductiva de categorías que posibiliten agrupar la información obtenida alrededor de temáticas comunes.

Finalmente, los datos no pudieron triangularse debido a que el postest no fue tomado, pero el análisis del pretest permitió tomar decisiones en torno de la problemática..

X. Presentación de resultados

La población con la que se desarrolló la experiencia estuvo conformada por 514 aspirantes a ingresar a las carreras de todos los profesorado que se ofrecen en el Instituto de Educación Superior de Formación Docente y Técnica N° 9-002 "Tomás Godoy Cruz". Los profesorado que se dictan en el Instituto son Profesorado de Educación Primaria, Profesorado en Lengua y Literatura, Profesorado en Matemática, Profesorado de Educación Inicial, Profesorado en Artes Visuales y Profesorado en Biología. Además se incluyó en la muestra a los aspirantes a ingresar a la Tecnicatura Superior en Producción Artística Artesanal.

El criterio de selección de la muestra se relacionó directamente con la necesidad de conocer el nivel de desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de todas las carreras con el fin de tomar decisiones de acompañamiento y apoyo, de ser necesario, en su futura trayectoria académica.

Si bien el cronograma presentado inicia con la toma del pretest, el proceso comienza cuando la gestión toma la decisión de unificar criterios en cuanto a la comprensión lectora para los ingresantes a primer año. Las decisiones tomadas fueron:

1. Priorizar la comprensión de textos académicos.

Para ello, nos encomendó la tarea a las profesoras López y Miranda, especialistas en Didáctica de la Lengua, para que construyéramos una propuesta de mediación pedagógica de la comprensión de textos académicos e implementarla en el ingreso de todos los profesorados como una capacidad básica.

2. Presentar la propuesta al Consejo Académico de la institución.

Se realizaron reuniones que permitieron compartir con los miembros del consejo académico las líneas teóricas y la propuesta didáctica que se implementarían en las guías de trabajo presentadas a los estudiantes. Material elaborado especialmente para el ingreso 2018.

Realizar la difusión y explicación de la propuesta a los docentes encargados de dictar el curso de nivelación. Los docentes convocados a dictar el curso de ingreso fueron invitados al menos dos reuniones con el fin de realizar acuerdos para la implementación del material elaborado.

3. Trabajar el material de comprensión lectora.

Todos los aspirantes a ingresar, en las instancias de curso de nivelación de diciembre de 2017 y febrero 2018, tuvieron contacto con las guías de comprensión lectora elaboradas para esta instancia. También, contaron con clases teórico- prácticas con el fin de proporcionar herramientas para realizar el examen de ingreso. Este examen constituyó además el diagnóstico (pretest) que posibilitaría tomar decisiones en cuanto al apoyo académico necesario para lograr una trayectoria exitosa en la formación profesional de los estudiantes que ingresaran.

Recolectar datos, etapa diagnóstica

En el cronograma original se preveía como primera actividad la elaboración, implementación y análisis de un diagnóstico que brindara conclusiones válidas a un estudio experimental como el que se propuso. Uno de los requisitos para extraer conclusiones válidas de cualquier estudio experimental es contar con pruebas adecuadas para evaluar las variables en él implicadas. En este caso, se optó por tomar un test al iniciar el proceso y otro igual al finalizar la etapa experimental. Si bien, la evaluación final no se implementó, los resultados obtenidos pretermitieron:

a. Dar respuesta a los primeros interrogantes de la presente investigación: ¿Cuáles son las dificultades de comprensión de los ingresantes a primer año?; ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes para comprender textos académicos? ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes para comprender textos académicos? Como se explicita en los dos primeros objetivos que

proponen:

- ✓ Diagnosticar las dificultades de los ingresantes.
- ✓ Establecer cuáles son las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan en su proceso de lectura de textos académicos.

b. Realizar acciones de acompañamiento a la trayectoria académica que iniciaban los ingresantes 2018.

El instrumento empleado en este estudio fue una prueba de comprensión lectora realizada por 514 ingresantes. A continuación, presentaremos los resultados obtenidos del análisis del test.

Análisis de los instrumentos de recolección de datos

En relación con la elaboración de este instrumento, se decidió que el modelo de comprensión lectora abordaría aspectos esenciales al proceso cognitivo y que los momentos serían: lectura exploratoria, lectura analítica y representación gráfica de la información, tal como se detalla en el marco teórico. Para conocer en profundidad cada una de estas etapas se consideraron aspectos netamente perceptivos, de proceso cognitivo y lingüísticos, tanto textuales como ortográficos siempre relacionados con el texto y en función de la comprensión, no de un saber inmanentista de la lengua o meramente lingüístico.

El test, instrumento de investigación, que permitió diagnosticar la comprensión lectora de la totalidad de los aspirantes a ingreso, se consigna en el **ANEXO I**.

Análisis de los datos obtenidos

De una población conformada por 514 estudiantes ingresantes al IES, el 69,45% no alcanzó el 60% de los procesos evaluados. La muestra con la que se realizó el siguiente análisis quedó conformada por 357 estudiantes.

Se optó, como criterio de análisis, separar los resultados obtenidos en tres grupos, estos fueron: los que no realizaron la actividad, los que las realizaron (totalmente), aunque no lo hicieron bien (parcialmente) y los que no pudieron resolverla (nulo). Posteriormente, se agruparon según estas dificultades y los resultados en porcentaje de dificultad se extraen de la suma entre los resultados parciales y nulos.

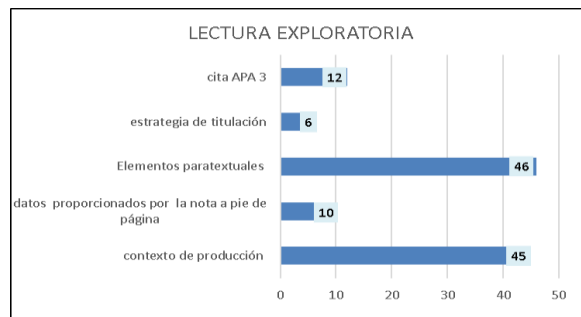
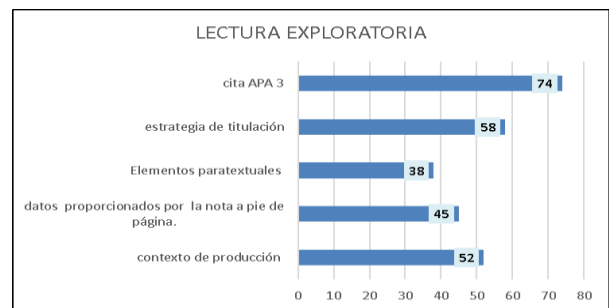
Con el fin de realizar con más claridad el informe se darán datos generales de los resultados, aunque en las grillas se encuentra el detalle. **ANEXO II**.

Para resguardar la identidad de los estudiantes se trabaja con el número asignado por sección alumnos en el momento de la evaluación.

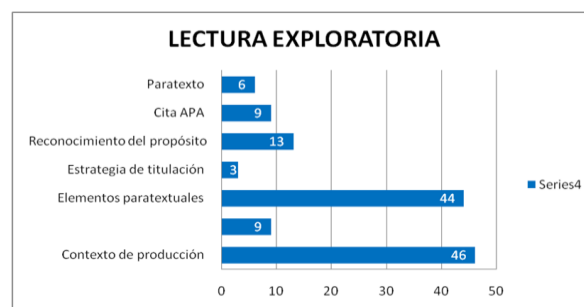
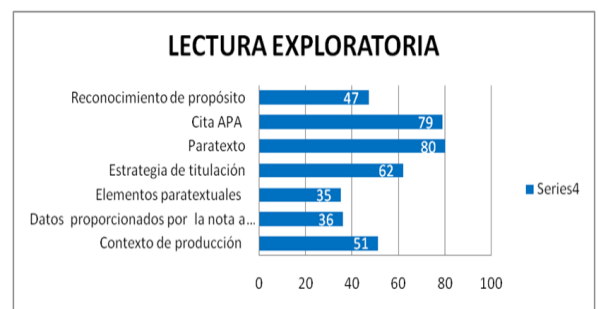
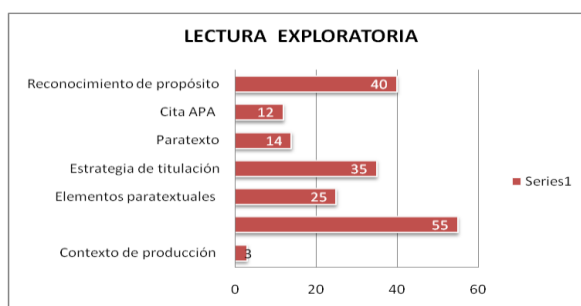
Las dificultades encontradas se detallan a continuación.

Lectura exploratoria

Tema I



Tema II



Análisis del proceso de Lectura exploratoria

En relación al momento de lectura exploratoria, los aspectos considerados fueron: estrategia de titulación, contexto de producción, información paratextual y registro de la fuente a través de las normas APA.

En relación a la **estrategia de titulación**, los estudiantes de la muestra evidencian dificultades en un 65% para determinar qué tipo de título utiliza el autor. En cuanto al **contexto de producción**, los datos arrojan que el 92% de los alumnos no pudo precisar algún dato de la situación comunicativa en la que se produjo el texto presentado.

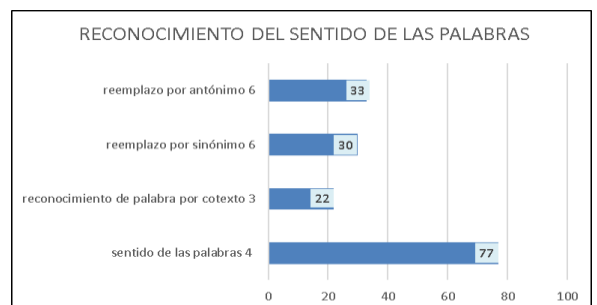
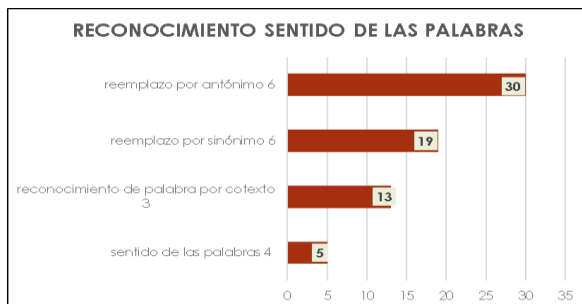
De la lectura de los gráficos de ambos temas, se puede deducir que en relación a la información brindada por las **notas a pie de página**, el 53% de los estudiantes tuvo problemas para determinar el valor o función de este elemento paratextual habitual en los textos académicos.

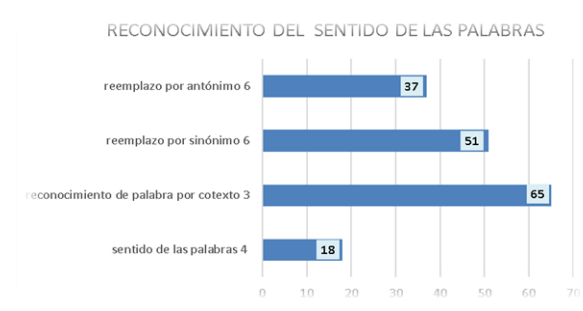
Finalmente, se puede afirmar que 82% mostró dificultades en la cita del autor incorporando las normas APA.

Lectura analítica

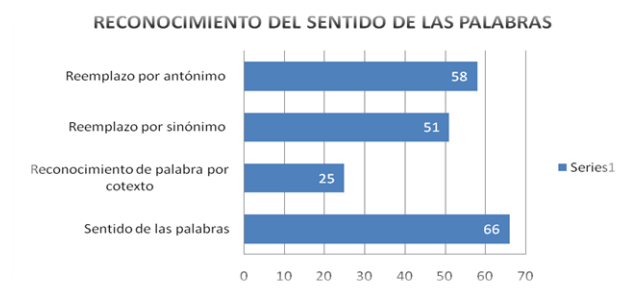
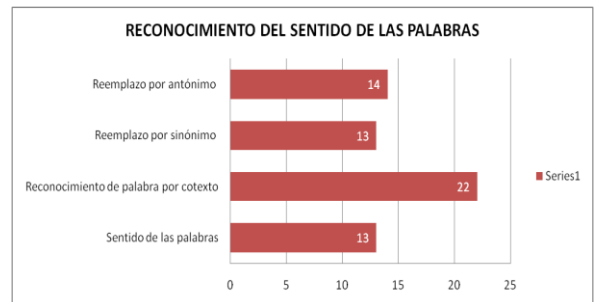
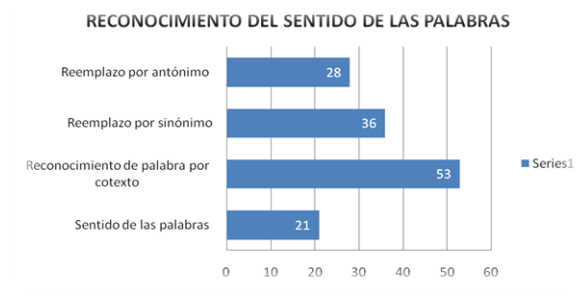
En este proceso el lector experto, recurre a diferentes estrategias para dilucidar el sentido de los términos. Estas estrategias fueron evaluadas a través de actividades que buscaban determinar sentido de las palabras a través de pistas cotextuales, recurriendo a sinónimos, antónimos o acepciones de diccionarios y los resultados se presentan a continuación. Además, en relación al contenido se les propuso responder preguntas inferenciales y literales relacionadas con la temática, determinar si aspectos textuales como la superestructura, la macroestructura o la microestructura textual posibilitan identificar el eje temático articulador del contenido textual. También, se tuvo en consideración los aspectos de normativa ortográfica que permitieran discernir el sentido de palabras y enunciados del texto. Por esto, esta fase es un momento fundamental en la construcción del texto base. ...

Tema I



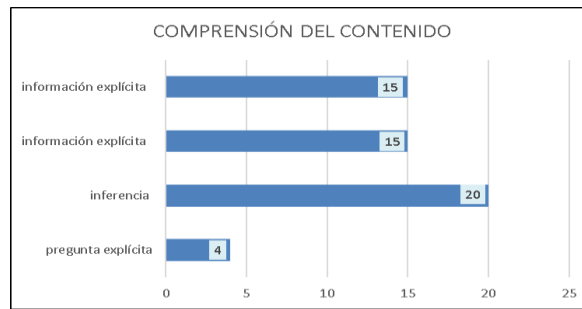
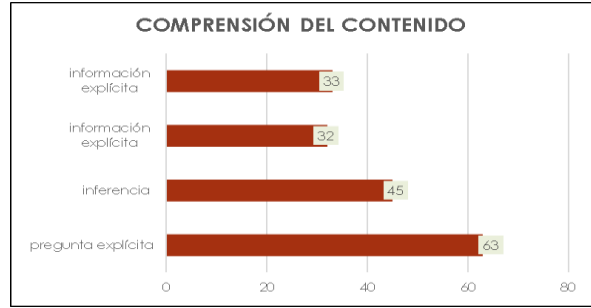
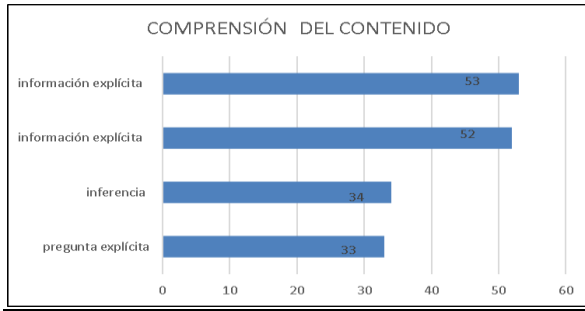


Tema II

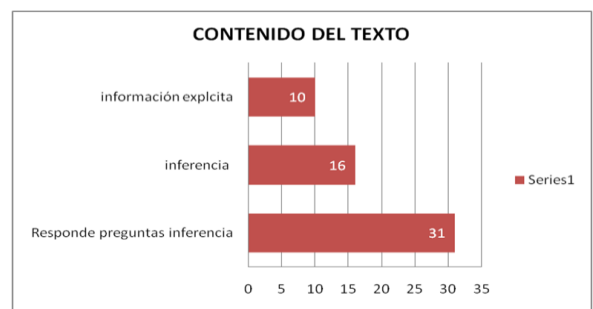
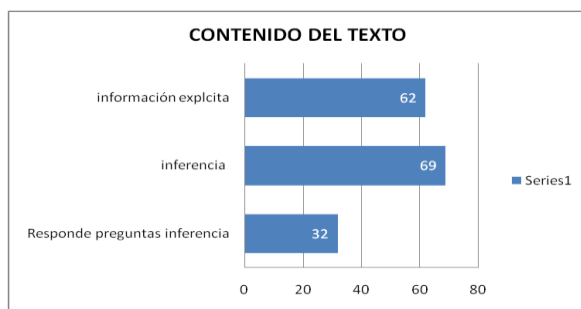


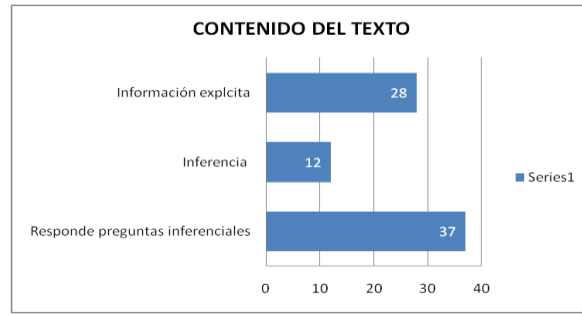
En cuanto al **reconocimiento del sentido de las palabras** la interpretación de los datos arroja que el 78% de los alumnos manifestó dificultades en el reconocimiento de las palabras por cotexto, esto no pudo precisar el sentido de las palabras a partir de lo expresado en el texto. Además, del cotexto se diagnosticó la capacidad de establecer relaciones de semejanza o diferencia con el fin de evaluar la constatar si podían interpretar el vocabulario del texto, en el reemplazo de las palabras por su antónimo, el nivel de dificultad llegó al 78%, este mismo porcentajes presentó dificultad para identificar la definición en el mismo texto; mientras que el 84% mostró dificultades en el reconocimiento y reemplazo de las palabras por su sinónimo.

Tema I



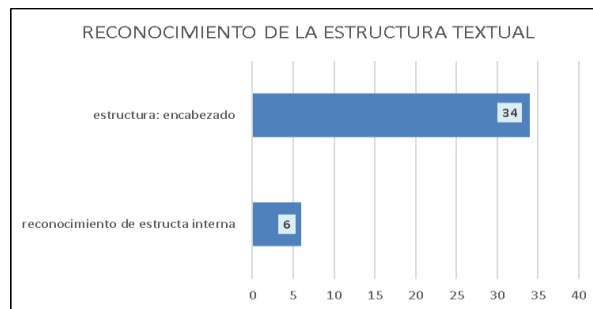
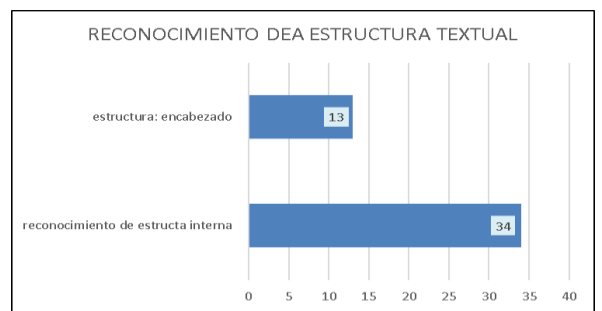
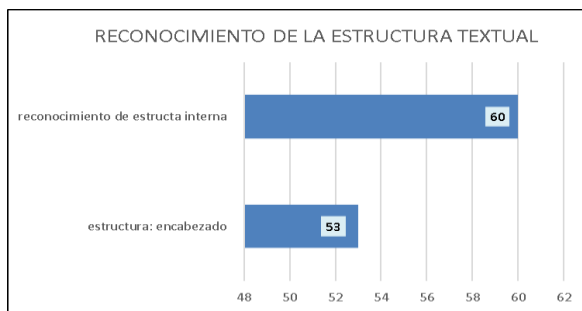
Tema II



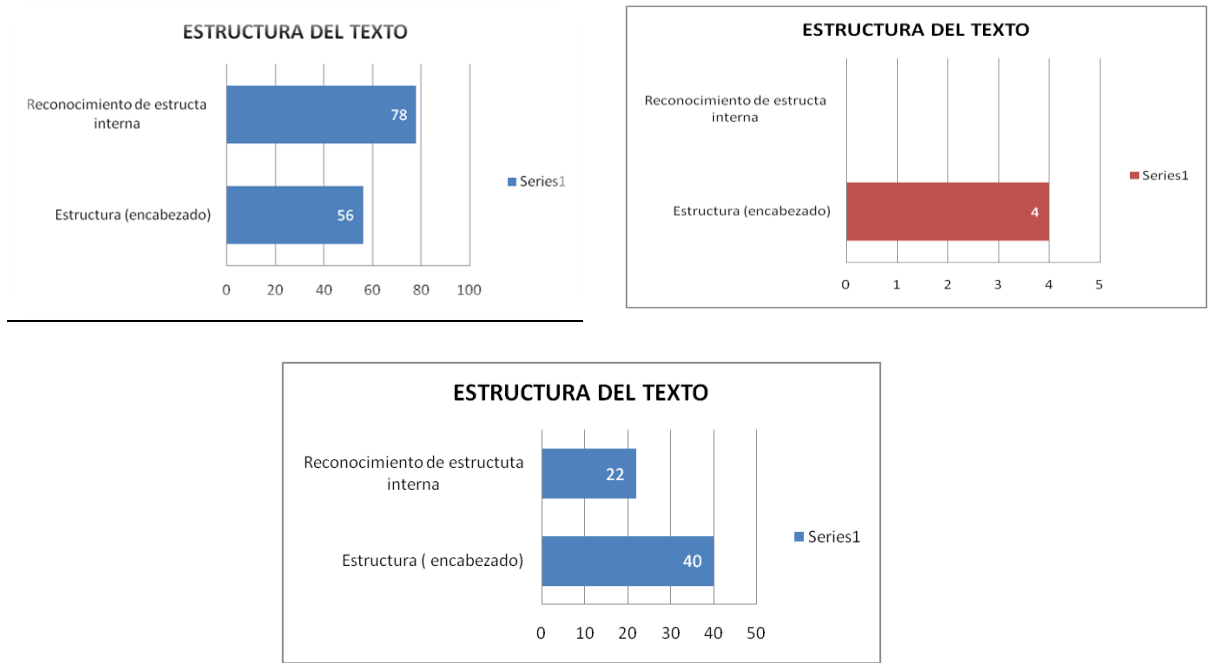


En relación a la **comprensión del contenido** el 34% de los estudiantes manifestó dificultades en el reconocimiento de la información explícita del texto es decir que frente a preguntas que comprueban información literal hubo menor nivel de dificultad, mientras que el 81% de los estudiantes no pudo resolver cuestionarios que pretendían identificar la información implícita del contenido. Esto evidencia un problema a la hora de establecer relaciones del orden de causalidad, consecuencia, temporales, entre otras.

Tema I

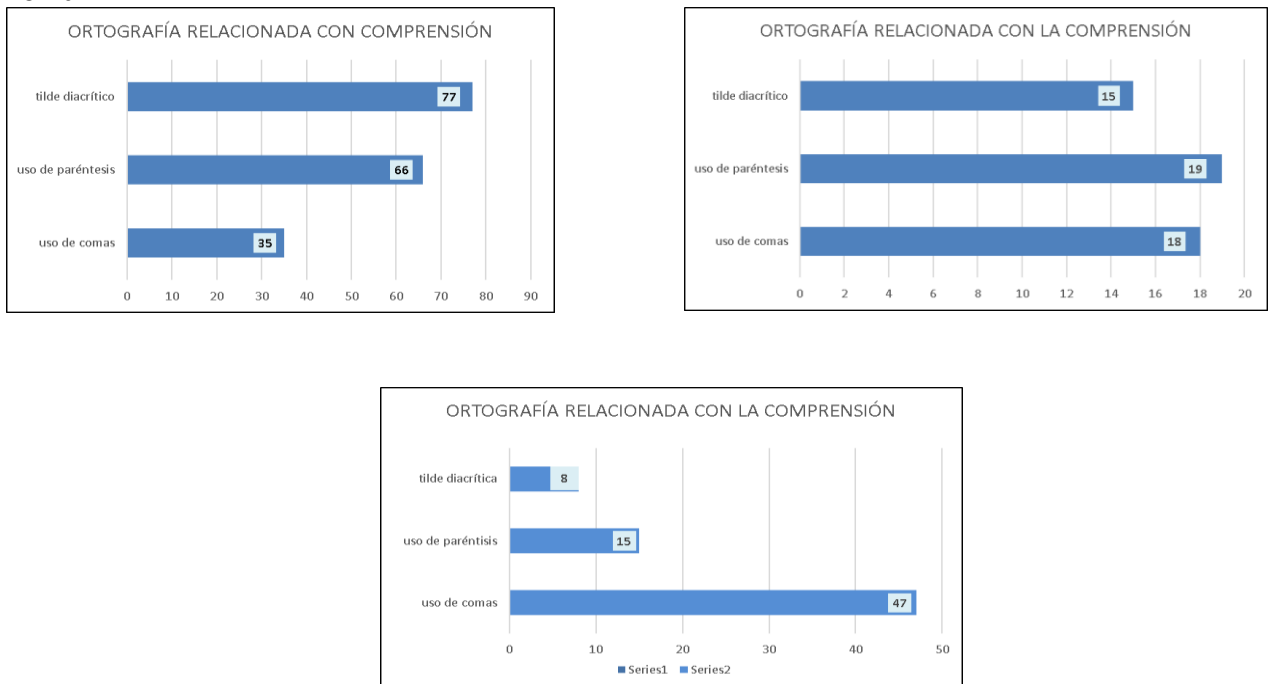


Tema II

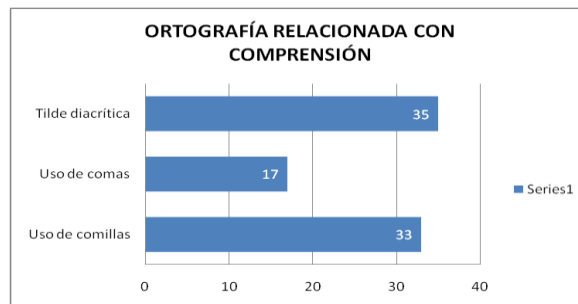
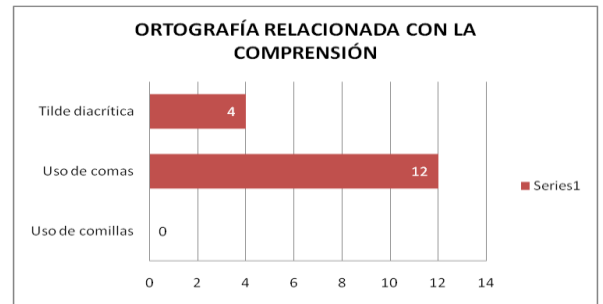
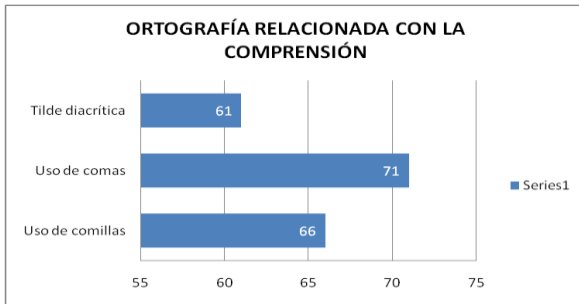


En cuanto a la **estructura textual** el 75% de los estudiantes mostró dificultades en el reconocimiento de la información del encabezado y de la estructura interna. Esto pone en evidencia la una lectura desorganizada que no hace foco en las estructuras con el fin de determinar géneros discursivos, saber que le posibilitaría realizar hipótesis predictivas para luego emitir juicios de valor.

Tema I



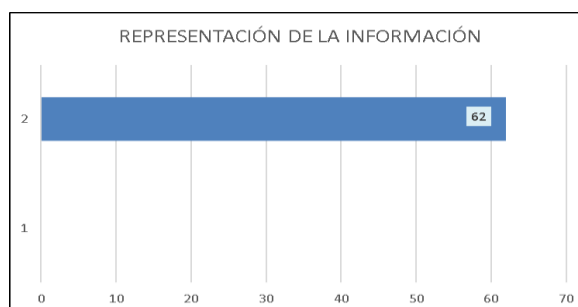
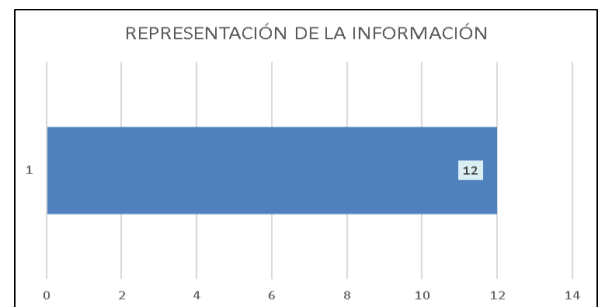
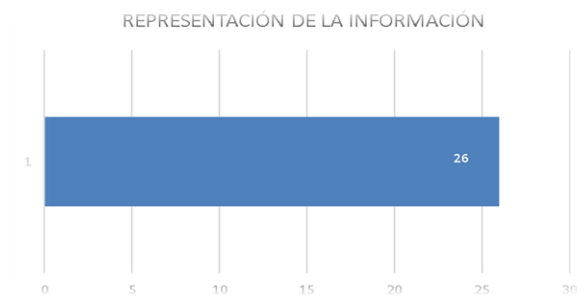
Tema II



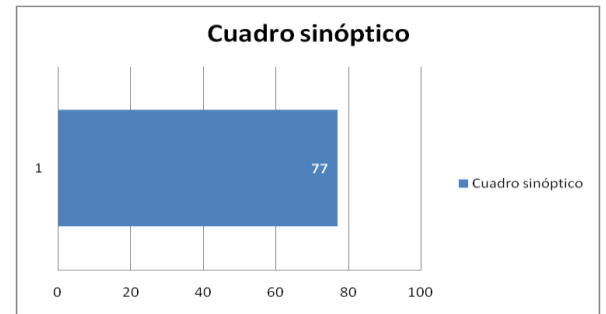
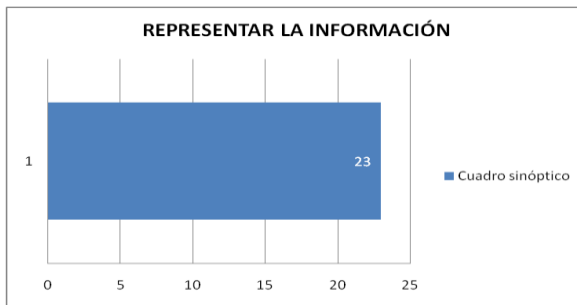
Los saberes diagnosticados de **ortografía relacionada** están íntimamente relacionados con la comprensión. Conocer el valor y el uso de comas, puntos y tildes diacríticas permite dilucidar el valor semántico de términos y enunciados. En relación al uso de comas, los datos arrojan que el 85% de los estudiantes tuvo dificultades en el reconocimiento de las funciones respecto del empleo de comas; el 90% en la función del uso de paréntesis en el texto y el 91% en el reconocimiento de las funciones de la tilde diacrítica.

Representación gráfica de la información.

Tema I



Tema II



Representación gráfica de la información: análisis

En este momento del proceso, el lector expresa la interpretación del texto poniendo en evidencia el proceso realizado en las etapas previas, una forma de visualizar las operaciones cognitivas realizadas en proceso lector. Es decir que, la operación de sintetizar o representar la información permite advertir si durante la etapa de análisis se ha podido comprender en profundidad el texto. En esta instancia los gráficos confirman el nivel de dificultad que presentan los aspirantes ya que el 94% de los estudiantes tuvo dificultades en representar la información del texto a partir de la confección de un organizador gráfico (cuadro sinóptico).

XI. Conclusiones y discusión

A partir del análisis presentado se tomaron algunas decisiones que permitieron concluir el proceso y arribar a conclusiones parciales. El proyecto preveía una intervención del equipo de investigación con estos estudiantes, no se pudo implementar porque varias razones, entre ellas el número de estudiantes excedía ampliamente la disponibilidad horaria destinada a la acciones de talleres compensatorios, de espacios y horarios institucionales para convocar a más de 100 y finalmente, un marco académico que comprometiera a estos estudiantes a asistir. Por lo tanto, y con el deseo de dar respuesta a las necesidades detectadas, se consensuaron algunas estrategias institucionales que permitieron acompañarlos y contenerlos durante el primer año de cursado.

Para lograr este propósito, se acordaron reuniones con miembros del equipo del Servicio De Orientación Tutoría y Acompañamiento Psicopedagógico (SOTAP) quienes informados de los resultados de esta investigación se encargarían de citar a los estudiantes

de la muestra, entrevistarlos para detectar problemáticas sociales y realizar las fichas de acompañamiento, para luego brindarles apoyo académico a través de actividades planificadas y guiadas por ellos.

Además, en reunión del Consejo Académico, los coordinadores de carrera convinieron en solicitar a los docentes del espacio curricular: Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad para que reforzaran debilidades evidenciadas en el test.

El análisis realizado ha dejado demostrado los aspirantes a ingresar no han desarrollado en los niveles de escolaridad primaria y secundaria, las capacidades para comprender textos académicos que una institución de nivel superior, como la nuestra, requiere.

Entre las dificultades detectadas es importante destacar que determinar sentido de las palabras en un texto, primera actividad de lectura analítica en el test, permite recuperar tanto las hipótesis predictivas de la lectura exploratoria como activar la “enciclopedia” o “lexicón” personal del estudiante porque otorgar sentido a las palabras en un texto permite actualizar diferentes estrategias: del orden semántico-textual (cotexto), la relativas a la semántica o morfología (sinónimos, antónimos, familia de palabras o formaciones derivativas) y las propias discurso social (o género discursivo) en las que se inserte el texto. Todos procedimientos inferenciales que realiza un lector experto. El alto porcentaje de respuestas inadecuadas nos permite reflexionar acerca de que un estudiante que no puede realizar estos procesos adecuadamente puede evidenciar un predictor de fracaso en sus estudios superiores.

El segundo aspecto a considerar es la necesidad de implementar talleres continuos de comprensión de textos para los estudiantes con un trabajo sistemático relacionado con los textos académicos; especialmente, atendiendo dificultades relacionadas con las actividades de interpretación de inferencias acerca del contenido textual. Y, por último, tomar conciencia de la necesidad de que la lectura es un proceso complejo y que para poder apropiarse del contenido un lector debe poner en juego una serie de estrategias que le permitirán jerarquizar la información para apropiarse de conceptos.

Este análisis nos interpela como docentes a reflexionar acerca que la formación de nuestros estudiantes, futuros docentes, deberá revertir esta situación tanto en su formación como en su práctica futura. docente

XII. Transferencias realizadas

Los resultados de la investigación se han transferido parcialmente porque los resultados de la primera parte que se presenta en este informe se han presentado en jornadas en el Consejo Directivo y en el Consejo Académico de nuestra institución. Así como, en una jornada institucional.

Durante este año, enviaremos los resultados a la revista de la institución.

XII. Referencias

- Adams, M. & B. Bertram. 1980. Background knowledge and reading comprehension. Reading Educational Report No. 13. Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading (ERIC Document Reproduction Service No. ED 181 431)
- Almaguer Luaiza, C. B. (2009). La lectura y las diferencias entre entender, comprender e interpretar. (A. A. Lectura, Ed.) La Lectura. Publicación en línea, 13(11).
- Avendaño, F. (2007). Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. Educación y lenguajes, 132-137.
- Cabrera, F., Donoso, T., & Marín, M. Á. (1994). El proceso lector y su evaluación. Barcelona: Laertes.
- Canale, M y Swain M (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos.

Revista Signos.

- Canale, M y Swain M (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. Revista Signos. Teoría y práctica de la educación, 18 abril-junio, pp. 78/89
- Cárdenas Marrero, B., del Risco Machado, R., Acosta Moré, I., & González , E. (2005). Leer y escribir escribir y leer. Revista Iberoamerica de Educación.
- Carney, T. H. (1992). La enseñanza de la comprensión lectora . Madrid: Morata.
- Cassany, D., & Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la Universidad: Hacia la lectura y escritura crítica de géneros científicos. *Memorialia*.
- Díaz de Leon, A., & Díaz de Leon, A. E. (1988). *Guía de comprensión de lectura. Textos científicos y técnicos*. Mexico: SEP.
- Gómez de Erice, M V y Zalba, E (Eds.) (2003), *Comprensión de textos. Un modelo conceptual y procedimental*. Mendoza: EDIUNC.
- Martínez, M. C. (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos. Cali, Colombia: UNESCO MECEAL. Obtenido de Cátedra Unesco para la lectura y la Escritura.
- Nogueira da Silva, A. M. (2011). La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales. (U. d. Nebrija, Ed.) Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas.(9), 59-85.
- Nogueira, S. (coord.) (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*, B.A.: Biblos.
- Peña Borrero, L. B. (18 de agosto de 2010). *Aprender a leer y escribir en la universidad*. Recuperado el 19 de agosto de 2017, de Pontificia Universidad Javeriana: www.javeriana.edu.co/.../Aprender_a_leer_y_escribir_en_la_universidad
- Peronard, M; Gómez, L. Parodi, G. y Nuñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* . Buenos Aires: Editorial Andrés Bello
- Pulido Castellanos, F. D. (2011). *Estrategias para la comprensión de textos y la elaboración de trabajos escritos*. Pamplona: Universidad de Pamplona.
- Quitíán, S. (2015). Dialogar para comprender textos, una experiencia multimodal. *Oralidad-es*, 1(2), 122-131
- Romero de Cutropia, A. (2006). *La comprensión lectora. Estrategias para su enseñanza y evaluación*. Material de Apoyo de Lengua. Nº 2. Mendoza: DGE.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. . Buenos Aires: La Pléyade.
- Zalba, E. Desarrollo metodológico de la Comprensión de Textos o Comprensión Lectora como Competencia. Mendoza, UNCuyo. Disponible en: <https://mariangelesn.files.wordpress.com/2017/04/desarrollo-metodolc3b3gico-de-la-comprensic3b3n-de-textos-estela-zalba.pdf>