



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE
PREGRADO Y LAS TAREAS DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD**

PRESENTA

Luis Ernesto Alemán Macías

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

TUTOR

Mtra. Margarita Carvajal Ciprés

COMITÉ TUTORAL

Dra. Ana Cecilia Macías Esparza

Dra. Blanca Elena Sanz Martín

Aguascalientes, Ags., 10 de abril de 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio de la presente, como comité tutorial designado del estudiante **LUIS ERNESTO ALEMÁN MACÍAS** con ID 121487 quien realizó la tesis titulada: *NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO Y LAS TAREAS DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD*, y con fundamento en el Artículo 175 Apartado II del Reglamento General de Docencia, nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO** para que él pueda proceder a su impresión. De igual manera, el estudiante podrá continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado en el programa de Maestría en Investigación Educativa.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"

Aguascalientes, Ags., a 9 de abril de 2018

M.E. MARGARITA CARVAJAL CIPRÉS
TUTORA DE TESIS

Dra. Ana Cecilia Macías Esparza
Integrante Comité Tutorial

Dra. Blanca Elena Sanz Martín
Integrante Comité Tutorial

c.c.p. Interesado
c.c.p. Secretaria Técnica de la Maestría en Investigación Educativa



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

DEC. CCS Y H OF. N° 0364
Asunto: Conclusión de Tesis

**DRA. EN ADMÓN. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERNA
DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
P R E S E N T E.**

Por este conducto le informo que el documento final de Tesis/Trabajo Práctico Titulado: "NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO Y LAS TAREAS DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD", presentado por el sustentante LUIS ERNESTO ALEMÁN MACÍAS con ID. 121487, egresado de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, cumple las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para presentar el examen de grado.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"

Aguascalientes, Ags. A 10 de Abril del 2018

DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA

c.c.p. Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera. Secretario de Investigación y Posgrado del CCS y H.
c.c.p. Dra. Victoria Eugenia Cutiérez Marfileño. Secretaria Técnica de la Maestría en Inv. Educativa
c.c.p. Mtra. Imelda Jiménez García. Jefa del Depto. De Control Escolar
c.c.p. Lic. Luis Ernesto Alemán Macías. Egresado de la Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Archivo

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme embarcarme una vez en una nueva experiencia.

A mis padres quienes han creído en mí en todo momento y me han dado más de lo que como hijo pudiera merecer. Por su cariño, amor y enseñanzas.

A mis hermanas por su apoyo incondicional.

A mi familia por ser un pilar fundamental en mi vida.

A la Mtra. Margarita Carvajal Ciprés por su paciencia y tiempo para guiarme en este proceso, por sus consejos y enseñanzas. Gracias.

A la Dra. Cecilia Macías Esparza y al Dr. Daniel Eudave por su apoyo y orientación en la elaboración de este proyecto.

A Elsa y Julio por el gentil y desinteresado apoyo que nos brindaron durante el proceso del posgrado.

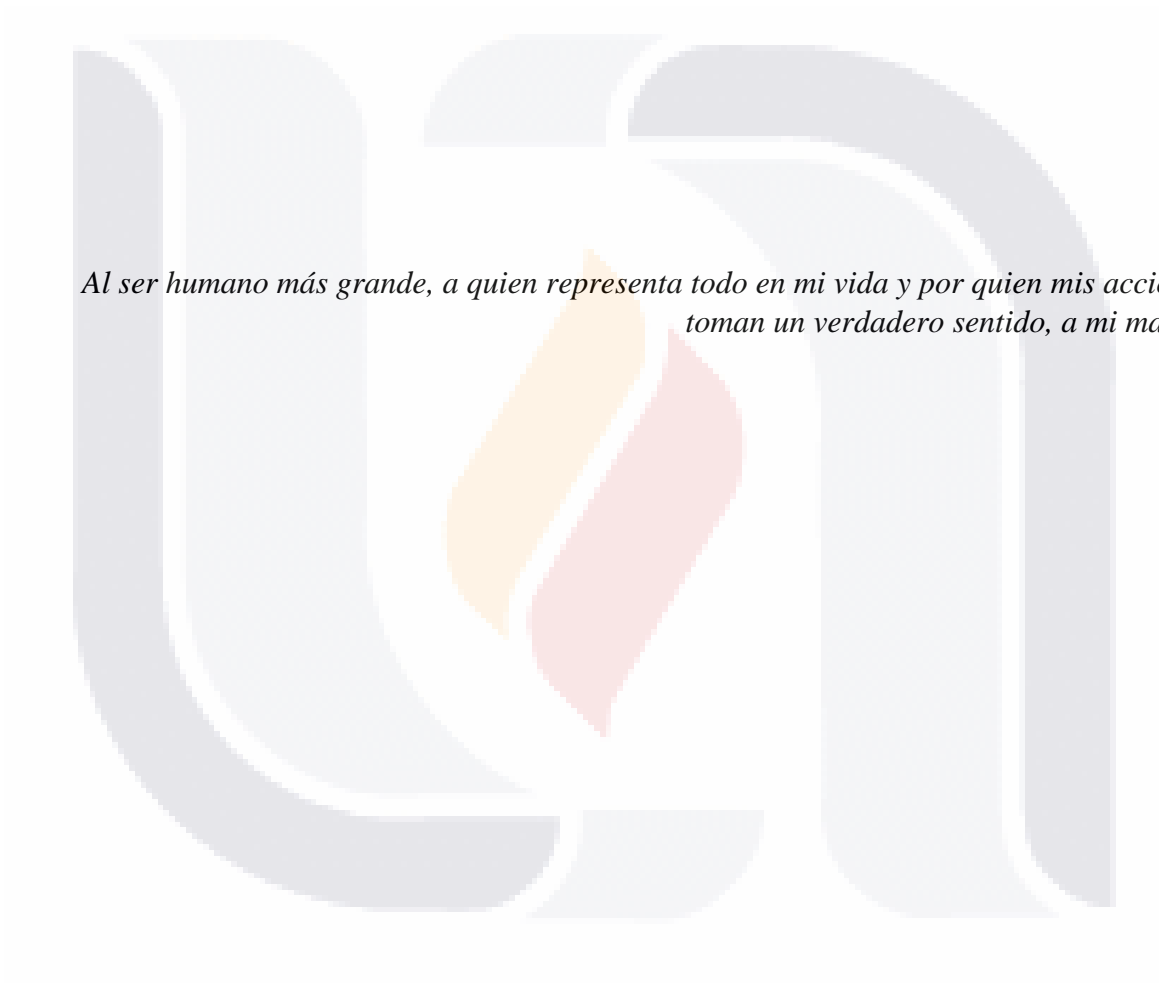
A Alicia Rodríguez Flores y Xochiquetzal Cruz de la Riva por creer siempre en mí.

A José Armando, Indira, Cristian e Iris por hacer de este proceso el más divertido y alegre.

A mis amigos y amigas por su apoyo incondicional en cada aventura.

A CONACYT por el apoyo económico para que este proyecto de investigación pudiera desarrollarse.

DEDICATORIA



Al ser humano más grande, a quien representa todo en mi vida y por quien mis acciones toman un verdadero sentido, a mi madre.

ÍNDICE GENERAL

Índice de tablas	4
Índice de figuras	6
Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	11
1.1. Antecedentes	11
1.1.1. Sobre la comprensión lectora y sus niveles	13
1.1.2. Tareas de lectura	16
1.1.3. La lectura desde planes y programas de estudio	17
1.2. Preguntas de investigación	19
1.3. Objetivos de investigación	20
1.4. Justificación	20
Capítulo 2. Fundamentación Teórica	23
2.1. Competencias Básicas en Educación Superior	23
2.2. Definición de Comprensión Lectora	24
2.2.1. Lector	26
2.2.1.1. Conocimientos previos	27
2.2.1.2. Estrategias de lectura	28
2.2.1.3. Propósitos de lectura	29
2.2.2. El texto	31
2.2.2.1. Tipo de texto	32
2.2.2.2. Tema de los textos	35
2.2.2.3. Vocabulario	35
2.3. Niveles de Comprensión Lectora	36
2.4. Tareas de Lectura en la Universidad	41
2.4.1. Demanda epistémica de las tareas de lectura	44
2.5. Relación teórica de los niveles de comprensión con las tareas de lectura	47

Capítulo 3. Marco Metodológico	48
3.1. Tipo de estudio	48
3.2. Variables	48
3.3. Sujetos	50
3.4. Diseño, prueba, aplicación y calificación de los instrumentos	51
3.4.1. Descripción de los instrumentos	51
3.4.2. Fase de jueceo y pilotaje	53
3.4.3. Aplicación final de los instrumentos	54
3.4.4. Calificación de los instrumentos	55
3.4.5. Plan de análisis de los datos	56
Capítulo 4. Marco Contextual	58
4.1. Características generales de las licenciaturas	58
4.1.1. Licenciatura en Trabajo Social	58
4.1.1.1. Estructura Curricular	59
4.1.1.2. Perfil de ingreso y egreso	59
4.1.1.3. La lectura en el plan de estudios	61
4.1.2. Licenciatura en Comunicación e Información	62
4.1.2.1. Estructura Curricular	63
4.1.2.2. Perfil de ingreso y egreso	63
4.1.2.3. La lectura en el plan de estudios	65
Capítulo 5. Resultados	66
5.1. Resultados por reactivo	66
5.1.1. Reactivos del nivel literal	66
5.1.2. Reactivos del nivel inferencial	71
5.1.3. Reactivos del nivel crítico	77
5.2. Niveles de comprensión lectora	81
5.3. Tareas de lectura	85
5.4. Relación de niveles de comprensión lectora y tareas de lectura	92
Capítulo 6. Discusión de los Resultados	95
6.1. Tipo de error	95

6.2. Niveles de comprensión	96
6.3. Tareas de lectura	99
6.4. Relación niveles de comprensión lectora y tareas de lectura	101
Capítulo 7. Conclusiones	103
7.1. Los niveles de comprensión y las tareas de lectura	103
7.2. Limitantes del estudio	105
7.3. Posibles líneas de investigación	106
Referencias	107
Anexos	114



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 Clasificación de texto por estructura, propósito y uso en contexto	34
Tabla 2.2 Clasificación de niveles de comprensión lectora	40
Tabla 2.3 Clasificación de las tareas de lectura y escritura	42
Tabla 3.1 Operacionalización de las variables	49
Tabla 3.2 Comentarios sobre jueceo del instrumento 1	53
Tabla 5.1 Agrupación de reactivos por nivel	66
Tabla 5.2 Respuestas al reactivo 5 del nivel literal	67
Tabla 5.3 Respuestas al reactivo 8 del nivel literal	68
Tabla 5.4 Respuestas al reactivo 10 del nivel literal	69
Tabla 5.5 Respuestas al reactivo 11 del nivel literal	70
Tabla 5.6 Respuestas al reactivo 1 del nivel inferencial	71
Tabla 5.7 Error para el reactivo 1 del nivel inferencial	71
Tabla 5.8 Respuestas al reactivo 2 del nivel inferencial	73
Tabla 5.9 Respuestas al reactivo 3 del nivel inferencial	74
Tabla 5.10 Respuestas al reactivo 4 del nivel inferencial	75
Tabla 5.11 Error para el reactivo 4 del nivel inferencial	75
Tabla 5.12 Respuestas al reactivo 9 del nivel inferencial	77
Tabla 5.13 Respuestas al reactivo 6 del nivel crítico	78
Tabla 5.14 Respuestas al reactivo 7 del nivel crítico	79
Tabla 5.15 Respuestas al reactivo 12 del nivel crítico	80
Tabla 5.16 Agrupación de los tipos de error por nivel	81
Tabla 5.17 Frecuencias de los niveles de comprensión lectora	82
Tabla 5.18 Niveles de comprensión lectora por carrera	83
Tabla 5.19 Niveles de comprensión lectora por semestre	84
Tabla 5.20 Tareas de lectura	85
Tabla 5.21 Materiales que usan los estudiantes para leer	86
Tabla 5.22 Organización social de los sujetos al realizar las tareas de lectura.	87
Tabla 5.23 Evaluación de las tareas de lectura	88
Tabla 5.24 Dificultad de las tareas de lectura	89

Tabla 5.25 Utilidad de las tareas de lectura	89
Tabla 5.26 Tareas de lectura por carrera – frecuentemente	90
Tabla 5.27 Tareas de lectura por carrera – poca frecuencia	90
Tabla 5.28 Niveles de comprensión – tareas de demanda baja	92
Tabla 5.29 Niveles de comprensión – tareas de demanda media	93
Tabla 5.30 Niveles de comprensión – tareas de demanda alta	94



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 Definición de los elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora	46
Figura 5.1 Clasificación de un estudiante en los niveles de comprensión lectora	82
Figura 5.2 Número de tareas de lectura que realiza un estudiante por demanda cognitiva	92



RESUMEN

El ingreso a la educación superior supone la inserción de los estudiantes a una nueva cultura discursiva de la disciplina que han seleccionado. La lectura es una competencia básica que el estudiante requiere para que su inserción a esa nueva cultura sea exitosa. Leer le permite al estudiante adquirir y generar conocimiento, pero para que esto suceda es necesario que comprenda los textos académicos y científicos con los que interactúa.

El propósito de esta investigación es describir los niveles de comprensión de los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación e Información y Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), así como las tareas de lectura que llevan a cabo dentro del contexto aula. Para lograr los objetivos planteados, se utilizaron dos instrumentos. El primero fue un instrumento semi-estructurado que se integra de dos partes: la primera, un texto expositivo con preguntas relacionadas al mismo, y la segunda es conjunto de preguntas sobre tareas de lectura que se realizan en la universidad. El segundo instrumento fue una guía que permitió identificar tareas de lectura explícitas en los Planes de Estudio de las licenciaturas.

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes de estas carreras se ubican en niveles de comprensión lectora básicos, es decir, expresan las ideas que se encuentran en los textos de manera literal y hacen inferencias básicas. Un porcentaje mínimo alcanza niveles de comprensión lectora altos. Por otra parte, las tareas de lectura que realizan con frecuencia los estudiantes son de demanda cognitiva baja; además, se encontró que los niveles de comprensión lectora no tienen una relación con el tipo de tareas de lectura que son requeridas dentro del aula por el profesor.

ABSTRACT

The admission to higher education expects the insertion of students to a new discursive culture in the discipline they have chosen. Reading is one of the basic competences that can help to do a successful insertion to that new culture. Reading allows students acquire and generate knowledge; to make it possible, it is necessary to comprehend academic and scientific texts.

The purpose of this research is to describe the reading comprehension levels and the reading tasks of Social Work and Communication students from Universidad Autónoma de Aguascalientes. To reach the objectives, two instruments were used. The first one was a semi-structured instrument which had an expository text and questions related to it, the second part of it had questions about reading tasks. The second instrument was a chart that helped to identify explicit reading tasks in the curriculum of both majors.

The results show that most students in this research are in low reading comprehension levels. They are able to express literal ideas and make basic inferences. A minimum percentage of students can be classified in high reading comprehension levels. On the other hand, the most frequent reading tasks that students carry out in the classroom are of low cognitive demand. Additionally, it was possible to identify the no relation between reading comprehension levels and the reading tasks.

INTRODUCCIÓN

La lectura es una competencia básica que permite la adquisición del conocimiento en cualquier nivel educativo. En Educación Superior la lectura supone en gran medida un punto clave para la adquisición del conocimiento de la disciplina en la que el estudiante se encuentra inmerso. La comprensión de los textos a los que se enfrenta durante su formación debe ser una prioridad dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Es a partir del término *alfabetización académica* que se habla de la importancia de enseñar a leer y escribir al alumno de acuerdo con la cultura discursiva en la que se basa la licenciatura que ha seleccionado.

De acuerdo con la literatura consultada, se ha mostrado poco avance en relación con la comprensión de textos en la universidad, los bajos niveles en los que se encuentran los estudiantes y las prácticas de lectura que escasamente realizan. Lo anterior plantea la importancia de dar espacio a la lectura como herramienta epistémica en este nivel educativo.

Con base en lo anterior, en este documento se integra una investigación que tiene como objetivo conocer los niveles de comprensión lectora en los que se encuentran los estudiantes de las licenciaturas de Trabajo Social y Comunicación e Información de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, así como las tareas de lectura que realizan en el contexto aula. El documento está dividido en siete capítulos, los cuales a continuación se detallan brevemente.

El Capítulo 1 se refiere al planteamiento del problema, es decir, se hace un bosquejo de los antecedentes del objetivo del estudio, se enlistan las preguntas de investigación y los objetivos que se dependen de ellas, además se expone la justificación del estudio.

El Capítulo 2 muestra los referentes teóricos que dan sustento a la presente investigación. Este apartado está dividido en cuatro apartados: competencias básicas en

educación superior, definición de comprensión lectora, niveles de comprensión lectora y tareas de lectura.

El Capítulo 3 está centrado en la metodología empleada para el alcance de los objetivos. En él se detalla el tipo de estudio, los sujetos que formaron parte del estudio, los instrumentos utilizados para la recopilación de la información, así como el plan de análisis de datos.

El Capítulo 4 da cuenta del contexto de las licenciaturas seleccionadas para el estudio. En este apartado se enfoca en contextualizar la lectura desde los Planes y programas de estudio vigentes.

El Capítulo 5 hace referencia a los resultados obtenidos a partir del análisis de datos. Este capítulo se divide en cuatro apartados: primero, se hace una descripción del análisis de los reactivos empleados para identificar los niveles de comprensión lectora; segundo, se identifican los niveles de comprensión en los que se encuentran los sujetos; tercero, se describen las tareas de lectura que se realizan en el aula de acuerdo con la opinión de los estudiantes, cuarto, se muestra el cruce entre las variables principales del estudio.

El Capítulo 6 se enfoca en mostrar la discusión en torno a los resultados obtenidos en el estudio. El capítulo está organizado en cuatro apartados: el tipo de error, los niveles de comprensión lectora, las tareas de lectura y la relación niveles de comprensión lectora-tareas de lectura.

Finalmente, el Capítulo 7 presenta las conclusiones del estudio, en este apartado se hace una reflexión en torno a las respuestas a las preguntas de investigación, se discuten las limitaciones del estudio y se mencionan las posibles líneas o temas de investigación que se pudieran desprender del presente estudio.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se muestra el planteamiento del problema de la investigación aquí descrita; en especial, cubre los antecedentes, preguntas de investigación, objetivos y justificación. En relación con los antecedentes, se muestra un panorama acerca de las investigaciones locales, nacionales e internacionales que se han hecho sobre comprensión lectora y las tareas o prácticas de lectura. Se plantearon tres preguntas de investigación de las que se derivaron tres objetivos que permitieron guiar esta investigación. En cuanto a la justificación, se busca dar sustento y subrayar la importancia de la comprensión lectora y las tareas de lectura en educación superior.

1.1. Antecedentes

La lectura es una competencia que comienza a desarrollarse desde los primeros niveles educativos, siendo pieza clave en el acceso al conocimiento y en la formación académica del individuo, lo cual significa que existe la necesidad de que los estudiantes sean lectores competentes. En México, al igual que en otros países, cuentan con evaluaciones nacionales e internacionales que permiten conocer el desempeño en cuanto a la lectura de sus estudiantes en los primeros niveles educativos, un ejemplo de ello es el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través de PISA evalúa conocimientos y habilidades en Matemáticas, Ciencias y Lectura, además establece parámetros que hablan sobre los conocimientos y habilidades que un estudiante de educación media superior debe poseer para poder enfrentarse a las problemáticas reales en su vida cotidiana.

La OCDE (2013, citado en INEE, 2013) define la competencia lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial

personal, y participar en la sociedad” (p.57). La definición de la OCDE complementa la idea de la lectura como herramienta para acceder al conocimiento.

En la evaluación PISA 2012, en comprensión lectora, México se posicionó por debajo del promedio que establece la OCDE, mostrando que 41% de los estudiantes de educación media superior estuvieron por debajo del nivel dos¹, quienes son capaces de reconocer la idea principal del texto e infieren uno o dos fragmentos de información. Por el contrario, sólo 5% de los estudiantes se encuentra dentro de los niveles 5 y 6, éstos son capaces de realizar múltiples inferencias y contrastes y hay una comprensión completa del texto (INEE, 2013).

De acuerdo con los resultados de PISA 2012, los datos alertan sobre la necesidad de elevar el nivel de comprensión lectora para que el aprendizaje sea completo y significativo. Derivado de estos niveles bajos de comprensión, existen problemas que los estudiantes muestran al ingreso a la educación superior. En cuanto a la comprensión de textos existe dificultad para argumentar e identificar información central, así como, la falta de dominio de vocabulario... (Murga, 2005, citado en Nigro, 2006). Aunado a esta dificultad en la comprensión de textos, está la inserción a la cultura académica que eligieron los aspirantes al ingresar a la educación superior.

Para los estudiantes universitarios ser parte de esa nueva cultura supone conocer la forma en la que se genera el conocimiento, los paradigmas sobre los que se trabaja, las interpretaciones de los mismos, entre otras cosas. Este enfrentamiento a lo nuevo es denominado *alfabetización académica*. Este término fue desarrollado por Carlino (2003), quien argumenta que es necesario un conjunto de estrategias y nociones del estudiante para participar en la cultura discursiva de las diferentes disciplinas, al igual que en la producción y análisis de textos requeridos para el aprendizaje dentro de la universidad. Dentro de este constructo de alfabetización académica se rechaza la idea de que la lectura y la escritura son habilidades desarrolladas completamente en la educación básica.

¹ La escala global de lectura de PISA 2012, establece 7 niveles en los que se describen cada una de las competencias que debe desarrollar el estudiante. El nivel 1b es el menos complejo y el 6 el más complejo.

Diez años después el término *alfabetización académica* se retoma y se señala que es necesario que la responsabilidad de alfabetizar académicamente a los estudiantes de universidad no es sólo del estudiante mismo, sino que la institución y los docentes deben enseñarle cómo leer y escribir dentro de cada una de las disciplinas en las que está inmerso, puesto que no ha desarrollado habilidades y estrategias que le permitan enfrentarse a textos que fueron escritos con el objetivo de ser utilizados por una comunidad académica (Carlino, 2013). Como se puede observar la lectura es un punto clave que permitirá al alumno de educación superior tener éxito o no a lo largo de su formación académica (Fernández y Carlino, 2007).

En las últimas décadas ha surgido la importancia de hablar de la comprensión lectora en estudiantes universitarios, así como las tareas de lectura que llevan a cabo. Es esencial conocer cómo estas dos variables juegan un papel importante en la formación de futuros profesionistas. Comprender un texto es hacer que el lector pueda crear significados a partir de su interacción con el texto, tomando en cuenta conocimientos previos, propósito de la lectura, estrategias de lectura y algunos otros elementos. En cuanto a las tareas de lectura, éstas varían en diferentes aspectos, como es el caso de la demanda cognitiva, la frecuencia, la organización y el producto que se requiere a partir de la tarea.

La revisión de literatura ha permitido conocer de manera más específica los principales elementos relacionados con la comprensión lectora y las tareas de lectura. En los siguientes párrafos se detallan algunas investigaciones que se han realizado a nivel internacional, nacional y local. Primero se muestran las investigaciones relacionadas con la comprensión lectora y posteriormente aquellas que hablan sobre las tareas de lectura.

1.1.1 Sobre la comprensión lectora y sus niveles.

Pruebas como PISA y la comparación entre países a nivel mundial han sido un parteaguas para que cada país haga un esfuerzo por posicionarse en los mejores lugares con respecto a la evaluación sobre lectura, escritura y ciencias naturales. Lo anterior en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los niveles educativos básicos y obligatorios (educación básica y media superior en el caso de México). Esta misma preocupación se da en el nivel educativo superior, dónde se busca que el estudiante universitario sea capaz de comprender los textos y crear conocimiento a partir de su inmersión en alguna disciplina. Se han desarrollado distintas investigaciones sobre niveles de comprensión lectora en educación superior y se ha tratado de dar una respuesta a las posibles variables que intervienen y posicionan a los estudiantes en los distintos niveles de comprensión lectora.

En cuanto a los estados del arte sobre la comprensión lectora en educación superior, Quintero y Valderrama (2016) han desarrollado una investigación donde se concentran las principales investigaciones sobre este objeto de estudio en países de América Latina y en España. De acuerdo con este estado de la investigación, México y Colombia son los países que más investigaciones han desarrollado en torno a la comprensión de textos y niveles de comprensión.

Quintero y Valderrama (2016) analizaron 50 investigaciones sobre comprensión lectora, reportadas entre los años 2009 y 2014. Ellas concluyeron que se ha tratado poco sobre comprensión lectora, además los estudiantes muestran dificultades en la comprensión de textos científicos. Por otra parte se muestra que los profesores tienen la creencia de que los estudiantes universitarios ya saben leer y escribir y, por ende, les resulta innecesario ocuparse de estas competencias.

Por su parte, Gordillo y Flórez (2009) realizaron una investigación enfocada a conocer los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Estos investigadores identificaron tres niveles: literal, inferencial y crítico. Con base en los resultados, Gordillo y Flórez concluyeron que los estudiantes universitarios muestran niveles de comprensión bajos, la mayoría reporta una comprensión literal, es decir, son capaces de reconocer las palabras clave del texto y la estructura del mismo, así como una comprensión inferencial, tienen la capacidad de inferir algunas ideas no explícitas en el texto y pueden explicar el texto ampliamente. Sólo algunos estudiantes alcanzan un nivel de comprensión crítica, lo cual significa que emiten juicios sobre el texto, pueden rechazarlo o aceptarlo basándose en argumentos.

Un punto importante de la investigación desarrollada por Gordillo y Flórez (2009) es la discusión que ofrecen estos autores en torno a la forma en la que las pruebas nacionales e internacionales se enfocan sólo a conocer los niveles de comprensión lectora literal e inferencial. Para los autores, este tipo de pruebas no permiten que el estudiante exprese sus ideas por medio de un escrito para saber si realmente puede estar en un nivel de comprensión crítico. Ellos argumentan que sólo a través de un escrito se puede evaluar este nivel, de modo que diseñaron y validaron un instrumento que pudiera evaluar los tres niveles de comprensión lectora.

Otro estudio sobre hábitos de lectura y su relación con los niveles de comprensión lectora es el de Arista y Paca (2015), desarrollado en Perú. Este estudio fue realizado con estudiantes de distintas especialidades de educación superior. Los niveles de comprensión de los que partieron las investigadoras fueron: literal, inferencial y crítico. Para la investigación se utilizaron dos instrumentos. El primer instrumento buscó indagar sobre los hábitos de lectura que tienen los estudiantes y el segundo permitió clasificar a los sujetos en los niveles de comprensión lectora. Las autoras concluyeron que casi 50% de los participantes no realizan actividades relacionadas con la lectura. Respecto a la comprensión lectora, se encontró que la mayoría de los estudiantes se encuentran en los niveles de comprensión literal e inferencial y sólo 9% se ubica en el nivel crítico.

Por su parte Maldonado, Sandoval y Rodríguez (2012) dirigieron una investigación cuyo propósito era conocer sobre la comprensión lectora en estudiantes de la licenciatura en Pedagogía en Educación Básica en Chile. Este estudio contempló 32 estudiantes con dos o tres años de formación inicial. Para alcanzar el objetivo de la investigación, los autores utilizaron un instrumento de 24 reactivos de opción múltiple. La hipótesis planteada en el estudio fue: a mayor grado de escolaridad, mejores resultados en la comprensión lectora. De acuerdo con los resultados y la conclusión del estudio, no se mostraron datos suficientes para apoyar la hipótesis, no hay diferencias significativas entre los estudiantes con dos años de formación y los que tienen tres.

En el segundo Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, Ponce y Carrasco (2010) señalan la importancia de la epistemología personal en las prácticas de lectura, los conocimientos y concepciones de los estudiantes influyen de manera considerable en la lectura de múltiples textos. Por su parte, Castro y Sánchez (2010) mencionan que es necesario inducir a los estudiantes a la información académica, es importante desarrollar estrategias y recursos que sean útiles en la comprensión de textos en la universidad.

En cuanto al contexto local, se han conducido algunas investigaciones sobre comprensión lectora dentro de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), como es el caso de Fernández y Carvajal (2002), quienes hablan del desarrollo de las competencias básicas de lectura y escritura, describiendo características de cada una de ellas. La investigación se llevó a cabo con estudiantes de 13 licenciaturas de los seis Centros Académicos de la UAA.

El instrumento para medir los *Niveles de Alfabetización* fue un texto de divulgación científica con siete apartados, el primer apartado midió los niveles de comprensión lectora en el que se tomaron en cuenta los niveles: literal, reorganizativo e inferencial. El estudio permitió mostrar que la mayoría de los sujetos involucrados en la investigación se encuentra en un nivel de alfabetización básica, específicamente en el caso de la lectura, los estudiantes se encuentran en un nivel literal de comprensión lectora.

1.1.2 Tareas de Lectura.

En cuanto a las tareas de lectura o prácticas de lectura, se ha mostrado que éstas tienen una relación directa con el nivel de comprensión lectora y el tipo de conocimiento que éstas desencadenan de acuerdo con su demanda epistémica. Algunas investigaciones sobre este objeto de estudio se mencionan a continuación.

Mateos, Martín, Pechorromán, Luna y Cuevas (2008) llevaron a cabo un estudio en el que se trató de indagar sobre las tareas de lectura y escritura que los estudiantes de

psicología realizan para aprender. En este estudio se discute la potencialidad epistémica que las tareas tienen, o del aprendizaje que desencadenan a partir de su implementación. Los resultados del estudio muestran que las tareas con alta demanda académica son poco frecuentes en Educación Superior, en otras palabras, los estudiantes de psicología realizan tareas que sólo requieren la reproducción de la información como es el caso de subrayar o tareas que buscan la organización de la información como es resumir o sintetizar.

Vázquez (2016) en su artículo *Lectura, Escritura y Aprendizaje en la Universidad* habla sobre los diferentes tipos de tareas de lectura, de modo que hace una comparación sobre las tareas y su demanda cognitiva, diferenciando las que desencadenan un aprendizaje más reproductivo o memorístico como subrayar, identificar ideas principales o resumir, de las que permiten un aprendizaje profundo o crítico como es el caso de la lectura de dos o más textos para la elaboración de uno nuevo.

Fernández y Carvajal (2002), a partir del estudio de niveles de alfabetización, hablan de las prácticas de lectura que los estudiantes universitarios realizan en diferentes contextos y su posible relación con los niveles de alfabetización. Concluyendo que las prácticas de lectura inciden proporcionalmente en los niveles de alfabetización, entre menos lean los estudiantes su nivel de alfabetización será menor.

1.1.3 La lectura desde planes y programas de estudio.

La lectura además de ser estudiada desde varias posturas, se ha optado por conocer qué dicen los documentos oficiales de las instituciones educativas sobre esta competencia básica. En los siguientes párrafos se citan algunas investigaciones que se han enfocado en conocer cómo se percibe la lectura desde los planes y programas de estudio.

Carrasco, López y Peredo (2008) en su libro *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México* hacen un análisis sobre la lectura en planes y programas educativos de la educación pública en México, además comparan estos planes con los de otros países como Finlandia. Como parte de las reflexiones que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hacen las autoras, se concluye que no hay una articulación de la lectura entre los currículos de los niveles educativos, no se sigue una lógica en los programas, lo cual significa que, estos no hacen referencia a los contenidos enseñados en los niveles anteriores. Se subraya la importancia de que los profesores comprendan el acto lector y se apoye a este mismo como competencia básica.

Lo anterior muestra la desarticulación de la lectura en planes de educación básica y media, es importante conocer cómo se concibe la lectura desde Planes y Programa de Estudio en la Educación Superior. Reinozo y Benavides (2011) analizaron los planes y programas de estudio de ingenierías con el propósito de identificar la presencia de prácticas relacionadas con la lectura. En la investigación también se establecieron y se definieron tres niveles de comprensión lectora: mecánica u oral, de comprensión y crítica.

Reinozo y Benavides (2011) encontraron que la mayoría de la currícula de las ingenierías analizadas contiene asignaturas que se enfocan a enseñar y practicar la comprensión lectora. Aunque los planes y programas de estudio promuevan la lectura como acceso al conocimiento específico, los docentes y alumnos encuentran poco útil el desarrollo de esta competencia básica, partiendo de la idea que ya saben leer. Los docentes creen que no es importante pedir a los alumnos que lean y comprendan (a través de diferentes estrategias) textos enfocados a su carrera, además esto significaría planeaciones y tiempo extra por parte de los profesores; por otro lado, los alumnos le otorgan una baja importancia a la lectura.

Otro estudio es el de Eudave, Carvajal y Macías (2010), el cual estuvo enfocado a conocer los espacios curriculares que permiten la alfabetización académica, informativa y estadística de las licenciaturas en Nutrición, Administración de Empresas y Enseñanza del Inglés de la UAA. Como parte de las conclusiones se obtuvo que curricularmente se favorecen los tres tipos de alfabetización, hay una coincidencia entre el currículo real y el escrito, pero aún es necesaria aprovechar de una mejor manera la integración curricular de estas tres alfabetizaciones.

Fernández y Carlino (2007), en un estudio proyectado sobre la lectura y escritura en los primeros años de la universidad, hablan sobre la necesidad de ocuparse de la lectura en educación superior. Este estudio muestra apenas los primeros apartados de la investigación, las hipótesis planteadas y los objetivos que se pretenden alcanzar. Los sujetos para la proyección del estudio son estudiantes de las facultades de Ciencias Humanas y Ciencias Veterinarias de una universidad en Argentina. Dentro de los objetivos planteados se habla de caracterizar los materiales curriculares, para conocer qué se dice sobre la lectura y la escritura y cómo se orientan estas prácticas en la universidad además de comparar datos de entrevistas a profesores y estudiantes con los planes y programas de estudio.

La comprensión lectora ha sido estudiada desde distintas perspectivas, mostrando clasificaciones de niveles, estrategias que permitan tener una mejor comprensión lectora, su lugar dentro del currículo en algunas disciplinas; se puede inferir que hay un avance significativo en la investigación de este objeto de estudio. Por otra parte, las tareas de lectura es un tema que puede abordarse como relativamente nuevo, en el que se han desprendido algunas investigaciones.

Con base en los estudios citados y los resultados obtenidos en ellos, es esencial mencionar que la comprensión lectora y las tareas de lectura juegan un papel importante en el acceso al conocimiento especializado en la educación superior. Debido a esto se puede inferir que existe una preocupación por parte de las instituciones de educación superior acerca de que los estudiantes logran comprender los textos que leen y las tareas de lectura que realizan en su trayecto por la universidad.

1.2. Preguntas de investigación

De acuerdo con lo descrito en los antecedentes, las preguntas que permitieron dirigir la presente investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora en estudiantes de Comunicación e Información y Trabajo Social de la UAA?
- ¿Cuáles son las tareas de lectura que realizan los estudiantes de estas licenciaturas?
- ¿Cuál es la relación entre los niveles de comprensión lectora de estudiantes de pregrado y las tareas de lectura que realizan?

1.3. Objetivos

Para responder a las preguntas de investigación, se han definido los siguientes objetivos

- Identificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de los programas de Comunicación e Información y Trabajo Social de la UAA.
- Identificar y describir las tareas de lectura que los estudiantes de Comunicación e Información y Trabajo Social realizan dentro de la universidad.
- Identificar la relación entre los niveles de comprensión lectora y las tareas de lectura que realizan estos estudiantes.

1.4. Justificación

La UAA es una institución que se ha caracterizado por ser una de las principales instituciones a nivel nacional con reconocimiento por la calidad educativa que oferta a sus estudiantes, dentro de ésta se han conducido investigaciones que se desprenden de la línea de Competencias Intelectuales y Académicas Básicas en Educación Media Superior y Superior en las que la lectura y escritura han sido los principales objetos de investigación con el propósito de aportar a la mejora del proceso educativo.

La lectura es un área de oportunidad tanto para docentes como para estudiantes, como menciona Carlino (2005) “a pesar de que leer es imprescindible en los estudios superiores, los alumnos lo hacen poco y con dificultad” (p.67). Eudave et al. (2007) llevaron a cabo una investigación en la UAA sobre la Prueba de Aptitud Académica

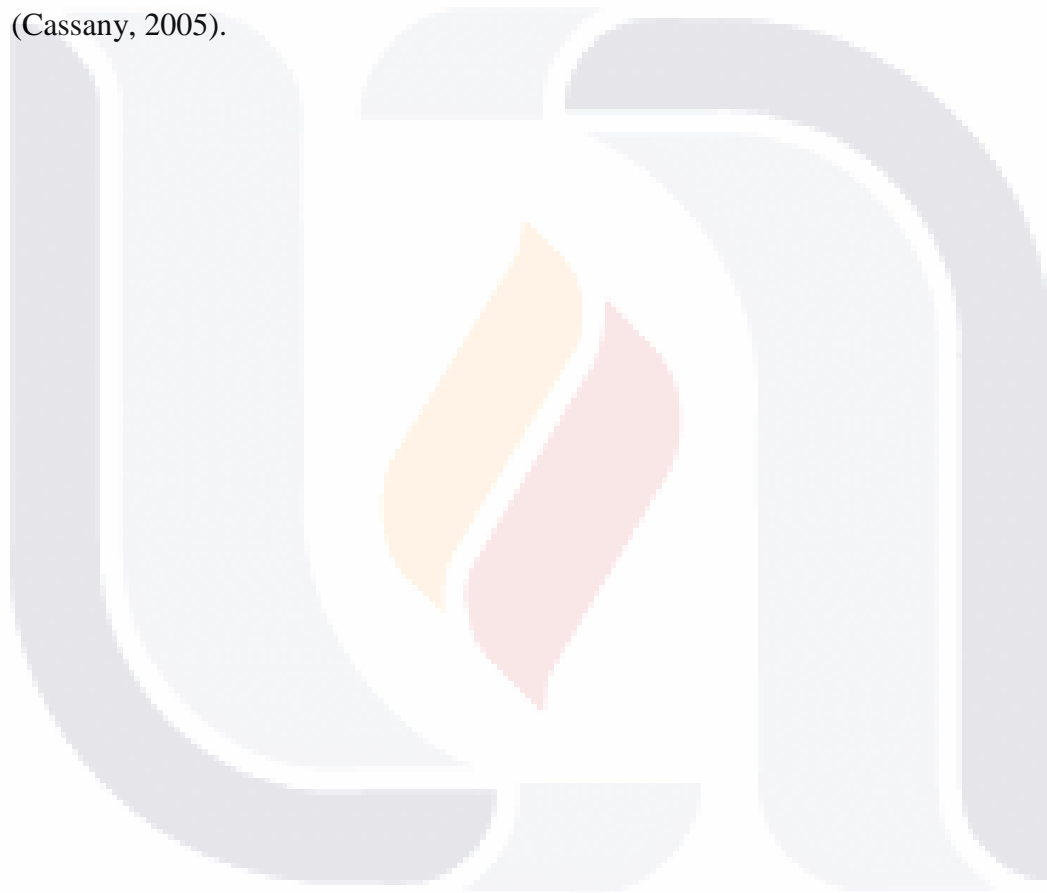
TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(PAA) que permitía ver el progreso de los estudiantes al ingreso y egreso de la licenciatura en distintas habilidades, donde se analizaron datos de diez años. La investigación muestra resultados interesantes acerca de la habilidad verbal, principalmente, en estudiantes de las licenciaturas en Trabajo Social y Comunicación e Información. Se encontró que ambos programas se lograron mantener en los mismos niveles durante los diez años de la aplicación de la prueba: el más bajo y el más alto respectivamente. De acuerdo con lo anterior, es necesario conocer qué es lo que pasa con la formación de los estudiantes de estas licenciaturas y cómo han evolucionado a partir del estudio de Eudave et al. (2007).

Carlino (2008) habla del porqué es necesario que la lectura y escritura tomen un lugar importante dentro de las instituciones de educación superior, menciona algunas razones de la importancia de alfabetizar académicamente a los estudiantes que ingresan a la universidad:

1. No se puede deducir que la educación básica o previa se ocupe completamente de las prácticas de lectura y escritura, el ingreso al nivel superior supone prácticas de lectura y escritura académicas totalmente distintas y es menester de la universidad promover que los docentes enseñen a los estudiantes a leer y escribir como se hace dentro de las disciplinas.
2. La evaluación pareciera injusta, si no se le ha enseñado al estudiante a como leer y escribir dentro de las disciplinas pero se evalúa la escritura y lectura, se está evaluando algo que no se enseña.
3. El aprendizaje resultado de clases expositivas suele ser superficial, el estudiante debe elaborar el conocimiento y esto se logra a través del análisis y comprensión de textos y de la elaboración de escritos que reflejen qué es lo que se ha aprendido y no lo que ha dicho el profesor.
4. La lectura y escritura permiten la participación activa de los estudiantes en clase, si se han enfrentado a la problemática de escribir, entonces podrán hablar de las dificultades y de la necesidad de consultar información para poder resolverlas.

Hablar de niveles de comprensión lectora y tareas de lectura en nivel superior permite ampliar un panorama más claro sobre lo que se debe hacer en la universidad. Mostrar datos sobre estas dos variables permite ver la importancia de la lectura en la formación universitaria y el espacio que realmente se le debe dar de manera explícita. El alumno de pregrado debe estar consciente de la importancia de leer: cómo, cuándo y cómo hacerlo. La comprensión lectora y las prácticas de lectura permiten pues que el individuo genere conocimiento (escriba), leer es la mejor forma para aprender a escribir (Cassany, 2005).



CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo está centrado en mostrar los componentes teóricos que sustentan esta investigación. Se retoma el concepto de comprensión lectora, así como los niveles de comprensión y las tareas de lectura. En este capítulo también se propone una tipología sobre niveles de comprensión lectora, para la cual se toman diversos autores y estudios previos.

2.1. Competencias Básicas en Educación Superior

La inserción del estudiante a la cultura discursiva de una disciplina en la educación superior supone en gran medida el uso de competencias que le permitan el acceso a esa cultura de manera adecuada. El Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (2004), INEE, menciona que “un buen nivel en lectura y matemáticas es un requisito indispensable para el aprendizaje del resto de las materias que se enseñan en la escuela...” (p.53). La lectura y las matemáticas son sólo dos de las competencias básicas que requiere el individuo a lo largo de su formación académica, social y profesional. Por su parte, Eudave, Carvajal y Macías (2013) mencionan que “hay tres competencias básicas que consideran son el talón de Aquiles de la formación: alfabetización académica, uso inteligente de las TIC y la comprensión numérica-estadística” (p.53).

Escamilla (2008) elabora una clasificación de competencias básicas de las que se desprenden las que mencionan Eudave et al. (2013). A partir de lo anterior, el enfoque de la presente investigación se centra en la competencia lingüística de la que se desprende la lectura y por ende la comprensión lectora. Esta competencia básica es definida como:

El conjunto de habilidades y destrezas que integran el conocimiento, comprensión, análisis, síntesis, valoración y expresión de mensajes orales y escritos adecuados a las diferentes intenciones comunicativas para responder de forma apropiada a

situaciones de diversa naturaleza en diferentes tipos de entorno. (Escamilla, 2008, p.85)

En línea con lo que menciona Escamilla (2008), se mencionan tres dimensiones de esta competencia *hablar-escuchar, leer y escribir*. En cuanto a la dimensión de la lectura, ésta se define como la comprensión y el uso de distintos textos con fines diversos de comunicación. Lo anterior puede ser apoyado en la idea de Fernández y Carvajal (2002, 15) “con base en la psicología cognitiva, leer es sinónimo de comprender”.

2.2. Definición de Comprensión Lectora

Las teorías sobre la lectura son variadas y están en función de cómo se concibe. Éstas se han ido modificando con el tiempo, de pasar de una simple decodificación de palabras y comprensión de las mismas a una perspectiva de comprensión lectora más compleja en el que hay una interacción entre el lector y el texto; además de una aportación de elementos clave como los conocimientos previos o las estrategias de lectura.

Hernández (2008) habla de teorías implícitas de la lectura, éstas se identifican de acuerdo con lo concepción que tiene el individuo sobre leer, el autor ha hecho una distinción de tres teorías: reproduccionista, interpretativa y constructivista. La teoría reproduccionista tiene que ver con reproducir lo que el texto dice, la comprensión del texto se basa únicamente en la identificación de ideas tal cual se presentan en el escrito. En la interpretativa el lector busca dar una interpretación a las ideas del autor, establecer relaciones y dar un sentido a lo que el autor “probablemente quiso decir”. Finalmente, la teoría constructivista que busca la construcción de significados a partir de la interacción del texto con el lector.

Las teorías expuestas concuerdan con la idea de Tapia (1992) sobre la lectura, quien menciona los procesos ascendente, descendente e interactivo. Este último permite que la comprensión se dé a partir de lo escrito por el autor y los tipos de conocimiento y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estrategias que posee el lector. Con base en lo anterior, las definiciones de comprensión lectora actuales se basan en esta idea de construcción de significados, como es el caso de las siguientes definiciones.

De acuerdo con la Rand Reading Study Group (2002), la comprensión lectora se define como “el proceso simultáneo de construcción y extracción del significado a través de la interacción con el texto” (p.11). El proceso de comprensión es complejo, la interacción entre el lector y el texto permite extraer el significado y a su vez una construcción propia del significado con base en las ideas, vocabulario y estructura del mensaje escrito.

Gordillo y Flórez (2009) definen a la comprensión lectora como un “producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionalmente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento para elaborar una interpretación coherente del contenido” (p. 97). Esta definición además de rescatar la interacción lector-texto, también rescata los conocimientos previos. El bagaje del lector permitirá, según la idea de los autores, que se haga una interpretación adecuada del texto.

Por su parte, Pérez (2005) se refiere a la comprensión lectora como “proceso mediante el cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (p.123). El autor menciona que este proceso de interacción lector-texto requiere de estrategias por parte del lector, estrategias cognitivas o meta-cognitivas que permitan una construcción adecuada del significado.

Las definiciones anteriores de comprensión lectora retoman la idea principal de la interacción entre el lector y el texto, pero además cada una de ellas pone énfasis en elementos clave para que esa interacción sea exitosa, elementos como las estrategias de lectura y los conocimientos previos. Por lo tanto, se ha construido una definición de comprensión lectora que retoma los elementos clave de cada una de las definiciones citadas:

La comprensión lectora es un proceso de interacción entre el lector y el texto; éste es un proceso cognitivo complejo debido donde varios elementos intervienen. Por parte del lector entran en juego los conocimientos previos, el propósito de lectura y las estrategias de lectura. En cuanto al texto, se habla del tipo de texto, el tema, y el vocabulario. Todo este proceso está regulado por un contexto. (Elaboración propia)

Con base en esta definición, en los siguientes apartados y sub-apartados se definen y se describen las características de los elementos que entran en juego en el proceso de comprensión lectora, tanto del lector como del texto. Se comienza con elementos que se relacionan con el lector (conocimientos previos, estrategias y propósitos) y después con los del texto (tipo, tema y vocabulario).

2.2.1. El lector.

Dentro del proceso de comprensión lectora el lector es quien comprende y debe tener una variedad de capacidades y habilidades. Esto incluye capacidades cognitivas, motivación y diferentes tipos de conocimiento (RAND Reading Study Group, 2002).

El lector como sujeto cognoscente, en su proceso de interacción con el texto, va más allá de sólo decodificar palabras y oraciones, también busca crear significados a partir de lo que lee y para ello es necesario que haga uso de las capacidades y habilidades que la RAND (2002) menciona. El lector utilizará sus conocimientos previos, las estrategias de lectura que ha aprendido y su propósito de lectura para poder llevar a cabo esa construcción de significados.

En los siguientes apartados se profundiza en cada uno de los elementos que intervienen en la comprensión lectora por parte del lector.

2.2.1.1. Conocimientos Previos.

Los conocimientos previos pueden ser definidos como todo el bagaje cultural, académico y social que el sujeto ha adquirido de forma intencional y no intencional a lo largo de su desarrollo, Díaz-Barriga y Hernández (2010) mencionan que “el conocimiento previo tiene que ver directamente con el conocimiento esquemático que posee el lector” (p.247).

Resnick (1984, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2010) habla de tres tipos de esquemas que el lector utiliza al interactuar con un texto:

- A) Esquemas de conocimiento acerca del dominio o temática específica que trata el texto. Se refieren a aquellos que contienen información semántica asociada a las ideas de dominio que se tratan en un texto.
- B) Esquemas de conocimiento acerca de las estructuras textuales. Sirven para identificar los formatos o secuencias que dan estructura a los textos y pueden actuar como patrones, los cuales, si se usan apropiadamente, favorecen de modo significativo la comprensión.
- C) Esquemas de conocimiento general del mundo. Se refieren al conocimiento que es producto de experiencias personales y sociales que permiten interpretar situaciones y contextos académicos y extra-académicos.

Con base en los esquemas que menciona Resnick (1984), los conocimientos previos son un punto clave en la interacción del lector con el texto. El lector debe conocer el lenguaje de la disciplina en la que está inmerso, la estructura del texto al que se va a enfrentar, es decir, las convenciones textuales y la organización del mismo. Finalmente, debe poseer esquemas sobre conocimiento general, esto permitirán que haya una contextualización del texto; esto incluye conocimientos sobre el autor, así como, las condiciones y causas en las que se escribió el texto. Todo lo anterior permitirá una adecuada construcción del significado, sin los conocimientos previos la interacción entre el lector y el texto carece de sentido y de una construcción deficiente de significados.

2.2.1.2. Estrategias de lectura.

Retomando la idea de Pérez (2005) en la definición de comprensión lectora, para que el proceso de comprensión se lleve a cabo es necesario que el estudiante haga uso de estrategias. Este elemento clave en la comprensión lectora ha sido estudiado y definido de distintas formas. Para entender el concepto de una manera más clara, primero es importante definir el constructo.

Coll (1987, citado en Solé, 2001) denomina estrategia como “un grupo de acciones ordenadas y finalizadas que buscan alcanzar una meta”. Por su parte Peña (2000) las define “como planes o programas estructurados para lograr un objetivo” (p. 160). Ambas definiciones concuerdan en que las estrategias son procedimientos sistematizados que buscan alcanzar un fin o un propósito específico. Derivado de la definición de estrategia, ésta al ser aplicada a la lectura se puede denominar como el proceso que permite la obtener, evaluar y usar información de un texto (Goodman, 1986 citado en Peña, 2002). Con base en la psicología cognitiva, las estrategias pueden ser definidas como procedimientos para adquirir y retener información de un texto, además de ser usadas para evocar conocimientos previos (Moreles, 2002).

En relación con lo anterior, las estrategias de lectura son un conjunto de procedimientos útiles para el lector que permiten manipular la información contenida en el texto con la finalidad de alcanzar ciertos objetivos. Las estrategias de lectura pueden ser clasificadas en dos grupos: cognitivas y meta-cognitivas (Moreles, 2002). Las primeras se refieren a los procedimientos que emplea el sujeto para adquirir y retener la información contenida en el texto, en cambio las estrategias meta-cognoscitivas de lectura son procedimientos que utiliza el sujeto para regular su propio proceso de lectura.

Esta diferenciación que hace Moreles (2002) tiene que ver con la forma en la que los estudiantes se enfrentan a los textos y el objetivo previamente establecido sobre qué se quiere obtener. Las estrategias cognoscitivas son aquellas que ya han sido internalizadas y aprendidas, aplicables a cualquier texto y usadas por casi cualquier

lector; en el caso de las meta-cognoscitivas son aquellas utilizadas por el individuo de manera consciente ya que el lector conoce su proceso y conoce cómo es la mejor manera de acercarse a un texto. Éstas últimas son poco usadas por los estudiantes universitarios, ya que no se dan cuenta del contexto de la lectura, ni de los procesos involucrados en ellos o de los conocimientos previos que se activan al leer un texto (Boatto, Vélez y Bono, 2016).

De acuerdo con un estudio de Lotito, Ornay y Yeanoteguy (2012), las estrategias más utilizadas para el aprendizaje son: la relectura, subrayar, listar ideas principales, y elaborar esquemas y cuadros sinópticos. Además, estos autores mencionan que suelen surgir en el lector estrategias que permiten resolver problemas de comprensión como es la búsqueda de palabras en el diccionario. Según investigaciones sobre estrategias de lectura, Boatto, Vélez y Bono (2016) consideran que es poco frecuente el uso de estrategias más elaboradas como realizar anotaciones en el texto y atender a los datos del autor o a la relación de la información del texto leído con otros textos.

De manera general y con base en la información descrita, las estrategias de lectura son un elemento clave en el proceso de comprensión lectora y además muestran una relación estrecha con los objetivos y los conocimientos previos del lector.

2.2.1.3. Propósitos de lectura.

Al enfrentarse a un texto, el lector puede tener varios propósitos relacionados de manera directa con distintos ámbitos de la vida social, desde leer por placer, hasta aprender algo nuevo o saber cómo realizar algunos procedimientos. Existe una categorización de propósitos que el individuo tiene al leer:

Leer con fines privados: incluye situaciones tales como leer para satisfacer intereses de tipo práctico, para mantener relaciones personales con los otros, para actividades recreativas o de ocio. También aquí se incluye la lectura como experiencia estética o literaria. Los textos más comúnmente asociados con esta categoría son los recados, los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mensajes electrónicos, los chats, las recetas de cocina, las notas periodísticas y las novelas.

Leer con fines públicos: en este caso se trata de las actividades lectoras asociadas a asuntos institucionales, sociales, comunitarios necesarios en la vida social. En esta categoría se incluyen textos tales como cartas formales de solicitud, reglamentos, convocatorias, avisos oficiales, edictos, páginas oficiales web, etcétera.

Leer para el aprendizaje: es la actividad típica de las situaciones educativas donde la finalidad es aprender, razonar y pensar. Aquí se incluyen, principalmente los textos escolares, monografías, manuales, textos de divulgación científica; todos ellos de tipo analógico o digital.

Leer para actividades y fines profesionales o laborales: se refiere a la actividad lectora que tiene como meta prepararse para participar en el mundo laboral o profesional. En esta categoría se incluyen los textos especializados, técnicos o científicos de cada área de conocimiento, igualmente de tipo analógico o digital (Pérez y Zayas, 2007).

Con base en la clasificación, *leer para el aprendizaje* es el propósito de cualquier individuo inmerso en el ámbito escolar, pero en Educación Superior se podría decir que hay un punto medio entre los dos últimos propósitos de lectura, *leer para aprender* y *leer para actividades profesionales o laborales*; esto debido a que los estudiantes universitarios no sólo leen para aprender la disciplina en la que se están formando, sino también para estar preparados para su inserción a un contexto laboral o profesional.

Este punto medio puede ser denominado *leer para aprender y preparación profesional*: son las situaciones en las que el individuo busca aprender a partir de los textos, pero también necesita prepararse para insertarse en el mundo laboral; se incluyen textos especializados y textos de divulgación científica, textos escolares y monográficos.

Por esta razón no se puede hablar de propósitos separados, sino de una combinación que le permita al individuo aprender y prepararse. Los propósitos mencionados son más generales y son aplicables en cualquier ámbito de la vida social

del individuo; pero también hay propósitos más específicos aplicables a las actividades de lectura que realizan los universitarios dentro del aula.

Comentar en clase, debatir y exponer pueden ser algunos de los propósitos requeridos por parte del profesor cuando se trata de leer un texto, aunque también el estudiante puede tener propósitos propios además de los ya requeridos por el docente: comprender conceptos, conocer la idea del autor, entre otros. El objetivo tiene un peso importante en la comprensión del texto, éste le dará la pauta para saber qué es lo que quiere obtener del texto. (Zanotto, 2016).

Hay un número indefinido de objetivos aplicables al ámbito académico y están en función de la actividad de lectura que se realice el sujeto y, por lo tanto, del grado de comprensión del texto. Algunos ejemplos de estos objetivos son los que Vázquez (2016) menciona: “obtener información general o específica, revisar un escrito propio, comunicar un texto a un auditorio, seguir instrucciones o dar cuenta de lo aprendido” (p.72).

2.2.2. El texto.

El texto puede ser definido como un mensaje escrito de manera coherente (Fernández y Carvajal, 2002), contiene elementos básicos que son reconocidos como tales por una comunidad discursiva: gramática textual, uso de vínculos que permiten relacionar las distintas partes que los componen, pertinentes en cuanto a la situación comunicativa, el empleo de reglas definidas por la comunidad discursiva y los rasgos estilísticos y expresivos (Cassany, 1999).

Los elementos básicos del texto permiten la interacción con el lector para que haya una comprensión del mensaje del autor. Estos rasgos difieren de acuerdo con el tipo de texto y deben ser reconocidos por el lector para que haya una comprensión exitosa. En los siguientes apartados se muestran algunas características de los textos.

2.2.2.1. Tipo de texto.

Hay una gama de clasificaciones de tipos de texto a los que se enfrenta el individuo a lo largo de su formación académica. Díaz-Barriga y Hernández (2010) argumentan que “los distintos tipos textuales tienen diferentes formas de expresión y distintas estructuras y tienen funciones comunicativas variables, todo lo cual influye en el modo en que los lectores realizan su aproximación hacia ellos” (p.229). La información contenida en los textos se presenta de distinta manera, su organización, el uso del lenguaje, el vocabulario dependen en gran medida del tipo de texto.

Torrent y Bassols (2003) hacen alusión a una de las tipologías más utilizadas, que es la de Werlich (1976) quien habla de cinco tipos de textos: *descriptivo*, *narrativo*, *explicativo*, *argumentativo* e *instructivo*. A continuación, se muestran las definiciones y características de esta tipología.

- Narrativo: presenta en orden cronológico acontecimientos o sucesos; su función principal es expresiva, literaria, apelativa e informativa. *Ejemplos: cuento, historieta, relato, leyenda, novela, carta, entre otros.*
- Descriptivo: describe objetos, fenómenos, situaciones. Su función es informativa, literaria y apelativa. *Ejemplos: diccionarios, textos escolares, folletos, carteles.*
- Expositivo: pretende explicar fenómenos, procesos o bien exponer información sobre éstos. Informar es su función principal. *Ejemplos: textos escolares, textos científicos, monografías, manuales, folletos.*
- Argumentativo: se intenta persuadir al lector por medio de opiniones, ideas, juicios, críticas. La función principal de este tipo de textos es informativa y apelativa. *Ejemplos: artículos de opinión, ensayos y monografías, etcétera.*
- Instructivo: intentan inducir a la acción, señalan procedimientos o técnicas a seguir indicando de qué manera se debe hacer. Su función es informativa y apelativa. *Ejemplos: manuales, instructivos, recetas.* (Díaz-Barriga y Hernández, 2010)

De acuerdo con las características, el texto expositivo busca la difusión del conocimiento, es a través de este tipo de texto que se construye el conocimiento. Este tipo de texto predomina en la educación superior.

En las ciencias sociales, los escritos (ejemplos de textos expositivos) son textos académicos, tales como artículos de divulgación, monografías, ensayos, manuales (Zanotto, 2016). Los textos académicos se derivan de los textos científicos, los textos académicos son aquellos que se usan para aprender y enseñar, en cambio los científicos son elaborados por investigadores y circulan dentro de su comunidad científica (Carlino, 2005).

Aun cuando la estructura de estos textos es meramente expositiva, es importante aclarar que la argumentación dentro de este tipo de textos puede presentarse con la finalidad de dar validez a la información y justificar los planteamientos desarrollados (Aznar, Cros y Quintana, 1991). Es imprescindible que el estudiante conozca cómo leer este tipo de textos, el tipo de lenguaje utilizado en ellos y su estructura. Para aprender a leer es importante que el individuo lo haga con alguien que ya tiene internalizado este quehacer lector (Bañales y Vega, 2016).

El tipo de texto más común para la divulgación del conocimiento es el expositivo. En la tabla 2.1 se muestra un resumen de la tipología de textos y la relación de esta tipología con los propósitos y ámbitos en los que se aplican.

Tabla 2.1

Clasificación de texto por estructura, propósito y uso en contexto.

Werlich (1976) Citado en Bassols y Torrent, 2003. [Por su estructura]	Pérez y Zayas (2007) [Por ámbito y propósito]		Carlino (2005) [Propósito y ámbito]		
a) Descriptivo b) Narrativo c) <u>Expositivo</u> d) Argumentativo e) Instructivo	Propósito	Ámbito personal	Ámbito escolar	Propósito	<u>Académicos</u> Se utilizan para enseñar y aprender en la universidad (derivados de los textos científicos)
		Ámbito escolar			<u>Científicos</u> Textos elaborados por investigadores para la comunidad científica

A partir de la clasificación que hace Werlich (1976) con base en la estructura textual, el enfoque de esta investigación se centra en el texto expositivo. Este tipo de texto tiene una relación directa con la enseñanza y el aprendizaje en educación superior, es en el ámbito académico donde circula la estructura de este modelo textual. Pérez y Zayas (2007) clasifican a los textos escolares, las monografías, textos de divulgación científica y a los textos especializados de cada área de conocimientos como expositivos y con un propósito dentro del ámbito escolar. Este mismo grupo de textos es diferenciado por Carlino, como textos académicos y científicos; Carlino (2005) argumenta que los textos académicos son una derivación de los científicos.

2.2.2.2. Tema de los textos.

Existen una variedad de textos que los estudiantes de nivel superior leen a lo largo de su formación académica; estos textos abordan temas distintos en relación con la disciplina en la que se encuentran inmersos los universitarios. En el caso de los estudiantes de ciencias sociales y humanidades desde su perspectiva y en línea con lo que menciona González (2009, citado en Zanotto, 2016) “el objeto de conocimiento es la realidad social, la cual se manifiesta diversa, compleja, múltiple contradictoria y se enfrenta a situaciones problemáticas enmarcadas por procesos histórico-sociales...” (p.29).

La aproximación del estudiante al fenómeno social es a través de temas históricos, antropológicos, internacionalistas, comunicacionales, psicológicos, entre otros (Zanotto, 2016). Este acercamiento al fenómeno social debe ser visto desde distintas posturas para poder describirlo y comprenderlo; y, en consecuencia, resolver problemáticas. Como ejemplo de lo anterior, el estudiante de educación debe entender de historia, modelos educativos, psicología, pedagogía y es de esta forma en la que se aproxima a la realidad social del educando que es con quien trabajará.

Además de estos temas el estudiante debe conocer la forma en la que se genera el conocimiento, por lo tanto, es necesario dominar los métodos de investigación que permitan entender la realidad social, analizarla y a su vez modificarla a través de nuevos planteamientos, sugerencias e intervenciones (Zanotto, 2016). La gama de temas, a los que se enfrentan los estudiantes de las ciencias sociales, es variada y requiere que el lector conozca el vocabulario de los mismos para que la comprensión de los textos sea exitosa.

2.2.2.3. Vocabulario.

Hay una relación directa entre el vocabulario y la comprensión lectora, es decir, el conocimiento de vocabulario asegura que haya una comprensión correcta del texto (Klingler y Badillo, 2000; RAND Reading Study Group (2002). La comprensión de lo

que los estudiantes leen en la universidad está completamente ligada al conocimiento del léxico que es propio de cada disciplina, el vocabulario permite la participación activa del lector dejando de lado la sola decodificación de la palabra, sino que va encaminado a la construcción de significados.

Cuando hay una cantidad alta de palabras que el individuo no entiende, entonces se hace difícil que el lector comprenda el texto y como consecuencia no hay aprendizaje de nuevos conceptos ni construcción de significados (Snow, 2009). Los nuevos paradigmas y teorías, a los que se enfrenta quien ingresa a la universidad, contienen un sinnúmero de palabras completamente nuevas, mismas que además de ser desconocidas llevan un trasfondo cultural y de significado que la comunidad científica comparte.

El vocabulario no es simplemente conocimiento de palabra, es por lo general un índice de conocimiento. Es también un índice de participación activa en discusiones, en conversaciones en las cuales se puede aprender mucho... Los lectores exitosos son lectores activos, motivados e interesados, tienen metas claras y pueden evaluar si alcanzan sus metas, y tienen un buen nivel de vocabulario. (Snow, 2009, p. 110)

De ahí la importancia de la instrucción y enseñanza de estrategias de lectura que permitan entender el vocabulario y así facilitar la comprensión del texto que el estudiante universitario lee; permitiendo que la actividad lectora resulte ser una herramienta de aprendizaje que asegure el éxito durante el trayecto escolar.

2.3. Niveles de Comprensión Lectora

A partir de la definición y especificación de cada uno de los elementos que entran en juego en el proceso cognitivo complejo de lectura, como resultado de la interacción entre el lector y el texto se dan los Niveles de Comprensión Lectora. Existe una variedad de clasificaciones de niveles, mismas que pueden compartir ciertas diferencias o similitudes, como puede ser el número de niveles o el nombre que cada autor les da.

Un punto importante a resaltar es que los niveles de comprensión deben ser excluyentes, las características que describan cada uno de los niveles deben ser específicas de los mismos; un estudiante no puede estar en dos niveles al mismo tiempo al enfrentarse a un texto, es decir, el resultado de su interacción con éste lo coloca en un solo grado de comprensión del mismo.

Amaro (2007, citado en Reinozo y Benavides, 2011) habla de tres niveles de comprensión lectora: la lectura mecánica u oral, en este nivel el lector identifica los signos gráficos de acuerdo con la intención original del autor. El segundo nivel es el de lectura de comprensión, en el que el lector identifica y asimila las ideas expuesta por el escritor; finalmente el nivel de lectura crítica en el que el lector critica y aprecia los contenidos de un texto y puede estar o no de acuerdo con ellos.

Pérez (2005) propone los niveles literal, reorganizativo, inferencial, crítico y apreciativo. En el nivel literal el lector reconoce y recuerda las ideas directamente del texto tal y como se expresan; en el nivel de reorganización de la información ordena las ideas del texto mediante los procesos de clasificación y síntesis. En el inferencial, el lector agrega elementos que no están en el texto; en el crítico hace un proceso de valoración acerca del contenido y por último en el nivel apreciativo expresa comentarios emotivos, estéticos o de contenido y emite juicios sobre el estilo literario.

Snow (2010) expone una taxonomía de comprensión lectora. Este autor identifica la lectura básica, en la que el lector identifica palabras y conocer el significado de las mismas; en la comprensión básica, construye mentalmente las ideas presentadas en el texto. En la comprensión elaborada, es capaz de conectar los textos, e identifica el punto de vista.

Otra de las clasificaciones es la de Gordillo y Flórez (2009) quienes hablan de tres niveles de comprensión. Nivel literal en el que el lector reconoce las frases y palabras del texto y reconoce la estructura base. En el inferencial, puede leer entre líneas, presupone y deduce lo implícito, es capaz de buscar relaciones más allá de lo leído. El

nivel crítico es el último de los que se propone. En este nivel, el lector emite juicios sobre el texto, lo acepta o lo rechaza pero con argumentos.

Finalmente está la clasificación de Fernández y Carvajal (2002), quienes definen el nivel literal, reorganizativo e inferencial. El nivel literal, hay una revisión global, se identifican ideas y expresiones que usa el autor. Nivel reorganizativo, en este nivel se localizan las palabras y expresiones clave del autor, el lector puede hablar del texto respetando la estructura e ideas del mismo. Nivel inferencial, se identifica y se clasifica información, el lector relaciona lo que lee con experiencias previas, identifica el propósito del texto para predecir.

Con base en las clasificaciones descritas anteriormente, es posible observar que éstas comparten características similares mismas que han permitido diseñar una clasificación que resulte útil para los objetivos de la presente investigación. Esta clasificación retoma características puntuales de cada nivel de comprensión.

Esta clasificación contempla tres niveles: literal, inferencial y crítico. A continuación, se muestran las características de cada nivel, también se muestra un tabla (véase tabla 2.2) con las clasificaciones citadas y la propia a manera de síntesis.

Comprensión literal: identificar las ideas principales, supone también reconocer la estructura del texto, y el lector sólo es capaz de recordar la información de la manera en la que se expresa en el texto; reproducción de ideas sin modificarlas.

Comprensión inferencial: leer entre líneas permite que el lector establezca relaciones en lo que lee; puede identificar el punto de vista del autor y es capaz de agregar elementos que no están presentes en el texto.

Comprensión Crítica: emitir juicios de valor es la idea clave de este nivel de comprensión, el lector puede rechazar o aceptar lo que el autor expresa en el texto, pero lo hace con argumentos que se apoyan en la información que se encuentra en el texto o fuentes válidas que permitan sustentarlo.

La comprensión lectora y sus niveles se dan a partir de aquellas prácticas en las que el estudiante involucra una actividad de lectura, ya sea por iniciativa propia o porque se le demanda este tipo de prácticas. En el siguiente apartado se definen y se hace una clasificación de las principales prácticas de lectura de los estudiantes universitarios.



Tabla 2.2 Clasificaciones de niveles de comprensión lectora

Amaro 2007, (citado en Reinozo y Benavides, 2011)	Pérez (2005)	Snow (2010)	Gordillo y Flores (2009)	Fernández y Carvajal (2002)	CLASIFICACIÓN PROPIA
Lectura mecánica u oral: identifica los signos gráficos de acuerdo con la intención original del autor	Literal: reconoce y recuerda las ideas directamente del texto; tal y como se expresan	Lectura básica: identifica palabras, conoce el significado de las palabras	Literal: reconoce las frases y palabras clave del texto; reconoce la estructura base del texto	Literal: identificar ideas y expresiones que usa el autor.	Comprensión Literal: identifica las ideas principales tal y como se presentan en el texto
	Reorganización de la información: ordena las ideas del texto mediante los procesos de clasificación y síntesis	Comprensión básica: construye mentalmente las ideas presentadas en el texto		Reorganizativo: identificar ideas y expresiones clave, el lector usa las ideas y la estructura del texto.	
Lectura de comprensión: identifica y asimila las ideas expuestas por el escritor	Inferencial: agrega elementos que no están en el texto	Comprensión elaborada: conecta los textos, identifica el punto de vista del autor, critica el argumento	Inferencial: Lee entre líneas, presupone y deduce lo implícito. Busca relaciones más allá de lo leído	Inferencial: relaciones entre ideas, relación de experiencias previas con las del texto, identificar el propósito del autor.	Comprensión Inferencial: lee entre líneas, presupone y deduce, agrega información
Lectura Crítica: critica, aprecia los contenidos de un texto y puede estar o no de acuerdo con ellos.	Crítico: proceso de valoración acerca del contenido Apreciativo: expresa comentarios emotivos, estéticos o de contenido. Emite juicios sobre el estilo literario	Comprensión altamente elaborada: se tiene un profundo bagaje; utilizado para criticar. Lee para aprender y desarrollo intelectual	Crítico: el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído. Lo acepta o lo rechaza con argumentos		Comprensión Crítica: Emite juicios de valor sobre el contenido a través de argumentos basados en información válida.

2.4. Tareas de Lectura en la Universidad

Hay diversas prácticas de lectura que el individuo lleva a cabo en ciertos contextos: la escuela, el hogar, en un contexto laboral, entre otros. En este caso, se identifican aquellas prácticas de lectura que toman lugar dentro de una institución educativa, y más específicamente dentro del aula.

El término prácticas de lectura de acuerdo con Fernández y Carvajal (2002) hace referencia a un conjunto de actividades, al tipo de materiales y al tiempo destinado a la lectura por parte de los estudiantes. Este tipo de actividades, materiales y tiempos están destinados a la lectura de temas de la cultura discursiva en la que el estudiante está inmerso, es decir, no se puede tomar cualquier práctica de lectura, como es el caso de la lectura por placer, aunque ésta se realice dentro de la universidad.

Muñoz (2010) define prácticas de lectura como “las maneras y los fines con que los individuos llevan a cabo la actividad concerniente a la lectura” (p.19). Dentro de esta definición es importante resaltar dos aspectos: las formas o maneras en las que los estudiantes leen, es decir, de este aspecto surge la pregunta ¿cómo leen los estudiantes? y el segundo aspecto, los fines ¿para qué leen los estudiantes?, ¿cuál es el propósito de leer dentro de la universidad?

Con base en lo anterior, se habla de actividades de lectura que los estudiantes realizan, pero es importante poner especial atención a un punto esencial, no todas estas actividades, aunque estén condicionadas por materiales, tiempos, formas y propósitos, tienen un aspecto evaluativo, ni son requeridas por el docente dentro del aula.

Hay estudiantes que se dedican a leer temas que competen a la cultura discursiva en la que están inmersos, esto con el propósito de ampliar o profundizar, pero en ningún momento tienen detrás una evaluación o una consigna por parte del docente. Estas prácticas de lectura están aún dentro del contexto aula, pero en el momento en el que el docente requiere de una actividad de lectura y con ello evaluar el desempeño de los estudiantes ya sea de manera formal o informal, se convierte en tarea de lectura. En el

siguiente apartado se define el término y se profundiza en los elementos relacionados con él.

En la tabla 2.3 se muestra la clasificación de Mateos et al. (2008) sobre las tareas de lectura y escritura a las que se enfrentan los estudiantes universitarios.

Tabla 2.3
Clasificación de las tareas de lectura y escritura

Tareas	Fuente de información	Requiere un producto escrito	Grado mínimo en el que la información necesita ser procesada
* Leer un texto y subrayar * Leer un texto e identificar las ideas principales	Un texto	No	Selección
* Copiar un texto o partes del texto * Tomar apuntes	Un texto Discurso del profesor/a	Sí	Selección
* Leer un texto y elaborar un resumen * Leer un texto y elaborar un esquema	Un texto	Sí	Selección y organización
* Realizar un informe de prácticas	Un texto o múltiples textos	Sí	Selección y organización
* Organizar, estructurar y/o ampliar apuntes	Múltiples textos	Sí	Selección y organización
* Realizar un comentario de texto por escrito	Un texto	Sí	Selección, organización y elaboración
* Leer dos o más textos para discutir	Múltiples textos	Sí	Selección, organización y elaboración
* Leer dos o más textos para elaborar una síntesis * Leer dos o más textos y elaborar un esquema * Realizar un trabajo monográfico	Múltiples textos	Sí	Selección, organización y elaboración
* Elaborar un ensayo de opinión sobre un tema	Múltiples textos	Sí	Selección, organización y elaboración
* Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado	Ninguno	Sí	Selección, organización y elaboración

De la clasificación anterior se rescatan dos puntos importantes, la tarea de lectura y el producto escrito que el lector debe realizar y el grado de procesamiento de la información que requiere el lector para realizar la tarea y, en consecuencia, el producto. Las tareas de lectura pueden ser definidas como:

“Actividades, que requieren un grado de procesamiento de información, acompañadas de tiempo, frecuencia, organización social y propósito, requeridas y evaluadas por el docente dentro del aula”. (Elaboración propia)

En relación con la definición anterior, el grado de procesamiento y el desarrollo de los procesos cognitivos que se llevan a cabo al realizar una tarea de lectura permiten hacer una clasificación de tareas:

Tareas que requieren la selección como grado de procesamiento de información:

- Leer y subrayar.
- Leer e identificar ideas principales.
- Leer y copiar una parte del texto.

En este grado de procesamiento de la información la demanda epistémica de la tarea de lectura es baja, debido a que no requiere mayor esfuerzo del estudiante. Como menciona Díaz-Barriga y Hernández (2010) en su apartado “*planos de lectura*”, en este grado de procesamiento de información el estudiante lee las líneas. De acuerdo con Solé et al. (2005) el rol del lector es como decodificador y en un mayor número de experiencias académicas dentro del aula sólo se promueve este tipo de lectura, es decir, se piden tareas de bajo nivel de interpretación.

Tareas que requieren la organización como grado de procesamiento de información:

- Leer y resumir.
- Leer y elaborar un esquema.
- Leer y elaborar un informe.
- Leer y ampliar apuntes.

En este grado, ya no sólo se le pide al lector que seleccione información tal cual aparece en el texto, sino que además tiene que organizarla, de tal manera que pueda aparecer diferente, algunas veces el lector no puede llegar del todo a este grado de procesamiento de la información y continúa tomando como referencia la estructura que el autor maneja. En esta etapa el lector lee entre líneas y de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010) “podrá utilizar distintos tipos de estrategias en la que identificará ideas centrales, releerá pasajes, pondrá a prueba hipótesis interpretativas y supervisará su comprensión recurrentemente mientras profundiza en el texto” (p.242).

Como se puede observar en este tipo de tareas, la demanda cognitiva aumenta, debido a que el lector debe comenzar a identificar ideas principales, seleccionar elementos que conectan esas ideas y a partir de ello elaborar un producto como es el caso de un resumen, un esquema, un informe, etcétera.

Tareas que requieren la elaboración como grado de procesamiento de información:

- Leer dos o más textos para: discutir, elaborar una síntesis, un esquema.
- Realizar trabajos monográficos.
- Ensayos de opinión.
- Comentarios sobre un texto.

Cassany (2006) ha mencionado que “la literacidad crítica” hace referencia a las habilidades del individuo para leer, comprender o producir la ideología a partir de los discursos orales o escritos. Es en este grado del procesamiento de la información donde el estudiante debe hacer una construcción personal de lo que ha leído en el texto, de acuerdo con la tabla (véase página 42) que expone Mateos et al. (2008) las tareas de lectura resultan ser más complejas, ya que el estudiante debe no sólo leer un texto, sino que debe leer dos o más para poder integrarlos y crear uno propio. La demanda cognitiva en este nivel aumenta, el lector es crítico, lee detrás de las líneas y es capaz de entender el propósito del autor, el tipo de estructura, entre otros elementos.

2.4.1. Demanda epistémica de las tareas de lectura

Cada una de las tareas de lecturas a las que se enfrenta el estudiante universitario requiere un grado epistémico distinto. Hay tareas que desencadenan un aprendizaje superficial y reproductivo más que la elaboración de conocimiento (Fernández y Carlino, 2010). Esto se refiere a las tareas que no desencadenan un sentido crítico en el estudiante, tareas que le permitan aprender en lugar de reproducir las ideas de los textos que se le presentan a lo largo de su formación académica.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Solé y Castells (2004) también hacen esta diferencia entre la demanda epistémica de las tareas, las tareas que suelen ser cerradas y que se inclinan hacia la reproducción de la información y las tareas complejas con mayor potencialidad para el aprendizaje significativo. Esta diferenciación epistémica de las tareas de lectura está basada en el aprendizaje que desencadenan a partir de su realización. Como ejemplos de tareas que se enfocan a reproducir el conocimiento son: la toma de apuntes o un resumen; por otra parte están las tareas que involucran la transformación del conocimiento como la realización de monografías, discusión a partir de la lectura o reflexiones por escrito sobre lo aprendido. (Mateos et al., 2008).

Vázquez (2016) hace una diferencia entre tareas simples con un enfoque más superficial y memorístico y las tareas más complejas que favorezcan un aprendizaje profundo, relacionado y crítico. En línea con Vázquez (2016) “las tareas que estimulan procesos activos de pensamiento y conducen a operar transformaciones de la información, son las que potencialmente generan aprendizajes” (p.80). La demanda epistémica de la tarea de lectura, con base en lo expuesto por el autor, radica en transformar la información de tal manera que resulte ser un aprendizaje para el estudiante, las tareas simples o demanda cognitiva baja no requieren de esa transformación sino de una reproducción idéntica de las ideas expuestas en los textos.

A manera de síntesis, en la figura 2.1 se muestra un esquema que recoge de forma general el proceso de comprensión lectora, así como los elementos que intervienen en este proceso cognitivo complejo; éstos se han definido con el propósito de dar un panorama de lo que es comprensión lectora en la presente investigación.

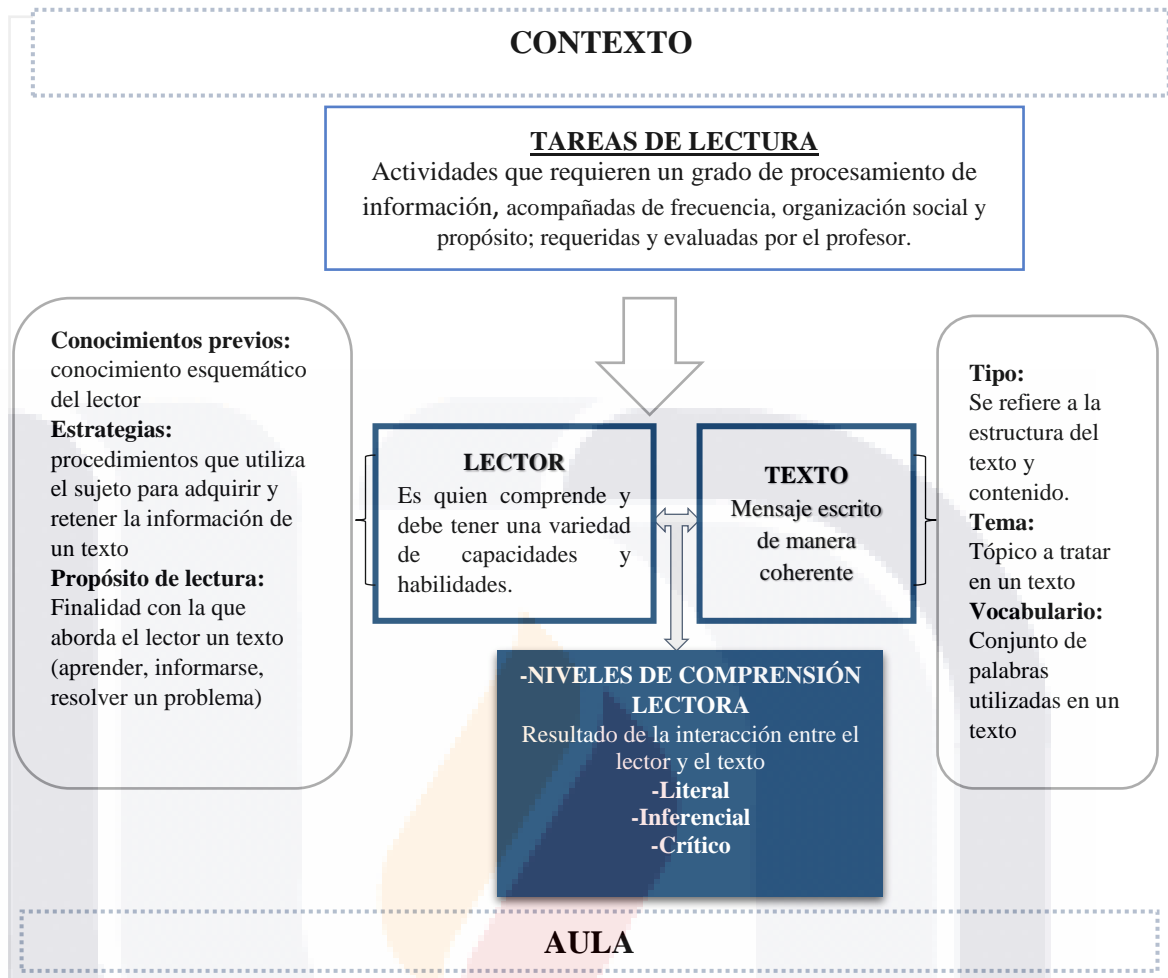


Figura 2.1 Definición de los elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora

2.5. Relación Teórica de los Niveles de Comprensión Lectora con las Tareas de Lectura

A partir de los referentes teóricos descritos en este capítulo, se ha podido establecer una relación entre los niveles de comprensión lectora y las tareas de lectura. Esta relación se basa en la descripción que se ha hecho de cada uno de los constructos y de las características que se han mencionado previamente.

La relación comienza desde cómo se concibe el proceso de lectura por parte de los estudiantes de educación superior. Las teorías implícitas sobre el proceso de lectura que menciona Hernández (2008) son un elemento clave en el proceso de comprensión de textos, si el estudiante busca sólo identificar ideas y reproducir lo que el autor menciona, entonces su proceso de comprensión no requiere de un grado epistémico elevado, pero si busca la construcción de significados, es decir, elaborar información a partir de la interacción con el texto, entonces la demanda cognitiva es alta.

La relación de los niveles de comprensión lectora y las tareas de lectura tienen que ver directamente con la demanda cognitiva que se requiere en cada uno de ellos. El nivel de comprensión literal requiere la identificación de ideas tal y como se presentan en el texto, las tareas de lectura con demanda cognitiva baja sólo buscan que el lector reproduzca las ideas del autor sin modificarlas.

Para el nivel inferencial, el lector establece relaciones dentro del texto, además identifica el punto de vista del autor, la relación con las tareas de lectura de demanda cognitiva media tienen que ver con la organización de la información y la identificación de relaciones entre ideas principales y secundarias. Finalmente, el nivel de comprensión crítico, donde el lector argumenta y crea nuevos significados a partir de su argumentación, las tareas de lectura relacionadas con este nivel son de demanda cognitiva alta, el lector elabora nuevos significados, ya no sólo selecciona información y la organiza con base en las relaciones que ya identificó, sino que además elabora nuevas ideas que tienen como base la discusión con el texto.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo da cuenta de los componentes que conforman la metodología de la investigación aquí descrita. Se detalla el tipo de estudio, los sujetos participantes, la forma de selección de los mismos, las técnicas de obtención de información (instrumentos, su proceso de elaboración y los procesos de pilotaje y aplicación final).

3.1. Tipo de Estudio

El tipo de estudio es descriptivo-correlacional. En la primera fase del análisis de los datos se describen las variables principales, niveles de comprensión lectora y tareas de lectura, dando un panorama general de las frecuencias y porcentajes de las mismas. Posteriormente, se analizó la relación entre las variables principales y las variables de identificación: semestre y carrera. Finalmente, se hizo un análisis correlacional de las variables principales con la finalidad de conocer si existe una relación entre ellas. En cuanto a la temporalidad del estudio, se trata de un estudio transversal en el que se hace la recopilación de datos en una sola fase (Martínez-Rizo, 1997).

3.2. Variables

Se han considerado dos variables principales: niveles de comprensión lectora y tareas de lectura.

- *Niveles de comprensión lectora:* es el grado en el que se logra procesar la información a partir de la interacción que se da entre el lector y el texto.
- *Tareas de lectura:* actividades que requieren un grado de procesamiento de información, acompañadas de tiempo, frecuencia, organización social y propósito, requeridas y evaluadas por el docente dentro del aula.

Tabla 3.1
Operacionalización de las variables

VARIABLE	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES
NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	Grado de procesamiento de la información que se da a partir de la interacción entre el texto y el lector	Nivel de Comprensión literal: el lector identifica las ideas principales, también reconoce la estructura del texto, y sólo es capaz de recordar la información de la manera en la que se expresa en el texto.	Preguntas sobre información explícita en el texto (Datos, fechas, nombres)
		Nivel de Comprensión Inferencial: El lector lee entre líneas y establece relaciones en lo que lee; puede identificar el punto de vista del autor y es capaz de agregar elementos que no están presentes en el texto.	Preguntas que permitan que el lector establezca relaciones Preguntas sobre información que pueda ser inferida en el texto usando conocimientos previos y estrategias de lectura
		Nivel de Comprensión Crítica: emitir juicios de valor es la idea clave de este nivel de comprensión, el lector puede rechazar o aceptar lo que el autor expresa en el texto, pero lo hace con argumentos.	Preguntas en las que el lector rechaza o acepta ideas, argumente a través de su opinión.
TAREAS DE LECTURA	Actividades, que requieren un grado de procesamiento de información, acompañadas de tiempo, frecuencia, organización social y propósito, requeridas y evaluadas por el docente dentro del aula.	Actividades: actividades de lectura que los estudiantes realizan dentro del aula con distintos grados de procesamiento de la información	Selección: Leer y subrayar Leer e identificar ideas principales Leer y copiar una parte del texto Organización Leer y resumir Leer y elaborar un esquema Leer y elaborar un informe Leer y ampliar apuntes Elaboración Leer dos o más textos para: discutir, elaborar una síntesis, un esquema Realizar trabajos monográficos Ensayos de opinión Comentarios sobre un texto.

		<p>Materiales: Material que los estudiantes emplean para la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Libros de texto *Artículos científicos *Internet (web, blog) *Ensayos *Materiales elaborados por el profesor *Libros propios de la carrera *Capítulos de libros
		<p>Tiempo: Tiempo destinado a las tareas de lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Señalar el número de horas puntual
		<p>Organización Forma en la que se pide a los estudiantes que lean</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Individualmente *En parejas *En grupos
		<p>Frecuencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Diario *Varias veces a la semana *Algunas veces a la semana *Una vez por semana *Nunca
		<p>Evaluación: el docente evalúa o no la tarea de lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> *sí hay evaluación *no hay evaluación

3.3. Sujetos

Esta investigación tomó como referencia un estudio previo de Eudave et al., (2013). Este estudio retomó datos de la Prueba de Aptitud Académica que evalúa el razonamiento verbal y el razonamiento matemático al inicio y término del pregrado. Los datos obtenidos son de un periodo de diez años de algunas licenciaturas de los distintos centros académicos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

A partir de esos datos, en el apartado *resultados por carrera a lo largo de diez años*, se identificó que las licenciaturas en Comunicación e Información y Trabajo Social muestran un contraste en sus resultados, la carrera en Comunicación e Información mantuvo puntajes altos en la prueba, mientras que Trabajo Social mantuvo resultados bajos. Por lo tanto, se decidió trabajar con los estudiantes de estas licenciaturas para contrastar e identificar si hay alguna diferencia en relación con la

comprensión lectora. Los sujetos fueron estudiantes de ambas licenciaturas: primero, tercero, quinto y séptimo semestre.

3.4. Diseño, Prueba, Aplicación y Calificación de los Instrumentos

3.4.1. Descripción de los instrumentos.

Para la recopilación de los datos se diseñaron dos instrumentos. El primer instrumento se elaboró con la finalidad de recuperar información sobre los niveles de comprensión lectora en los que se encuentran los sujetos y las tareas de lectura, que, desde su percepción, son las más frecuentes dentro de su contexto escolar. El segundo instrumento, es una guía de revisión curricular que permitió identificar las tareas de lectura explícitas en los planes y programas de estudio de las licenciaturas que se eligieron para este estudio.

El primer instrumento (anexo A) consta de tres partes. La primera de ellas, tiene como objetivo identificar los niveles de comprensión y está compuesta por un texto expositivo, un texto de divulgación científica que puede ser utilizado en el contexto escolar para aprender (CENEVAL, 2009; Pérez y Zayas, 2007; Carlino, 2010). El texto consta de diez párrafos en los que se trata el tema del estrés laboral y contiene una corta introducción, un desarrollo y una conclusión.

Se incluyeron un total de 12 reactivos que son divididos en los tres niveles de comprensión lectora. Las preguntas 5, 8, 10 y 11 son de tipo literal, las respuestas pueden ser identificadas dentro del texto, debido a que están explícitas. En el caso del nivel inferencial, están las preguntas 1, 2, 3, 4 y 9 en las que el lector debe establecer relaciones e inferir a partir de lo que ha leído en el texto y finalmente se encuentran las preguntas 6, 7 y 12 que son de tipo crítico, en este nivel se requiere que el lector dé su opinión, argumente y elabore sus propias conclusiones.

De manera general, se puede decir que esta tarea de lectura presentada a los estudiantes universitarios tiene una demanda cognitiva alta, no sólo le pide al lector que

seleccione información explícita, sino que vaya más allá de lo que hay en el texto, construir opiniones a través de argumentos, ideas y relaciones que no se encuentran en él, aunque es importante mencionar que las relaciones que se le piden al lector no son complejas ni lleva al lector a integrar información difícil en sus respuestas.

La segunda parte del instrumento, está compuesta por un total de 9 reactivos cuyo propósito es conocer cuáles son las Tareas de Lectura que realizan los estudiantes en el aula. Para ello se tomó como base la clasificación de Tareas de Escritura y Lectura de Mateos et al. (2008) y se ha adaptado “*El listado de tareas del cuestionario L.E.A.C para estudiantes de universidad y preguntas sobre una de las tareas*” de esta misma investigación.

El primer reactivo es una tabla de frecuencias donde el informante señaló la frecuencia con la que llevó a cabo las tareas de lectura en el semestre que se encontraba inscrito. Los reactivos restantes son preguntas de opción múltiple que permiten conocer más sobre las tareas de lectura, como es el caso de los materiales que se usan para leer, el tiempo que se destina, la frecuencia, entre otros.

La tercera parte del instrumento es un apartado de datos generales, en el que se le pide al estudiante que proporcione datos útiles como elementos de identificación.

El segundo instrumento (anexo C) es una guía diseñada para la recopilación de información sobre las tareas de lectura que se encuentran explícitas en los planes y programas de las carreras de Trabajo Social y Comunicación e Información. Esta revisión curricular fue llevada a cabo por el investigador y triangulada por un experto.

El primer cuadro se diseñó para la revisión de los planes de estudio de las licenciaturas. La revisión abarcó los perfiles de ingreso y egreso, así como cada uno de los apartados en los que se describen las asignaturas. En el caso del segundo cuadro, éste se utilizó para la revisión de los programas de asignatura. Esta guía permitió conocer las características principales de las tareas de lectura que se identificaron, como es el grado del procesamiento de la información y la demanda cognitiva que requieren.

3.4.2. Fase de jueceo y pilotaje.

Posterior a la fase del diseño de los instrumentos, ambos se sometieron a un proceso de jueceo con el objetivo de dar validez al mismo. El instrumento 1 fue revisado por tres profesores expertos del departamento de educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Para fines prácticos, se sistematizaron las observaciones emitidas por los jueces, las cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 3.2
Comentarios sobre el jueceo del instrumento 1

Apartado Niveles de Comprensión	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	CAMBIOS AL INSTRUMENTO
P. 1	Nivel incorrecto de comprensión en la pregunta	Redacción de la pregunta	S/C	Cambio del nivel de comprensión de la pregunta y redacción de una forma distinta- queda como nivel inferencial
P. 2	S/C	S/C	S/C	S/C
P. 3	S/C	S/C	S/C	S/C
P. 4	S/C	S/C	S/C	S/C
P. 5	S/C	S/C	S/C	S/C
P. 6	Nivel incorrecto de comprensión en la pregunta	S/C	S/C	Cambio del nivel de comprensión de la pregunta- queda como nivel crítico
P. 7	S/C	S/C	S/C	S/C
P. 8	S/C	Redacción de la pregunta	S/C	Cambio en la redacción de la pregunta
P. 9	S/C	S/C	S/C	S/C
P. 10	S/C	S/C	S/C	S/C
P. 11	S/C	S/C	S/C	S/C
P. 12	Nivel incorrecto de comprensión en la pregunta	S/C	S/C	Cambio del nivel de comprensión de la pregunta- queda como nivel crítico
Apartado Tareas de Lectura				
Lista de verificación	Usar escala de frecuencia	Cambio por una escala de frecuencia	S/C	Escala de frecuencia
P. 1	Eliminar reactivo	Eliminar reactivo	S/C	Reactivo eliminado
P. 2	Agregar la leyenda “puedes elegir más de una opción”	S/C	S/C	Se ha incluido la leyenda
P. 3	S/C	S/C	S/C	S/C
P. 4	Agregar la leyenda	S/C	S/C	Se ha incluido la leyenda

	“puedes elegir más de una opción”			
P. 5	S/C	S/C	S/C	S/C
P. 6	S/C	S/C	S/C	S/C
P. 7	Cambio en la redacción	S/C	S/C	Redacción del reactivo
P. 8	S/C	S/C	S/C	S/C
---	Incluir reactivo para la evaluación de tareas de lectura	S/C	S/C	Se ha incluido el reactivo como P. 9
*P: Pregunta **S/C: Sin Comentarios				

Con base en la sistematización de los comentarios se puede mencionar que no hubo cambios significativos en el instrumento 1. Es necesario puntualizar que en el caso del nivel crítico fue importante aclarar las características que definen este nivel de comprensión lectora, esto con la finalidad de incluir preguntas que midieran de manera adecuada este nivel de comprensión. Además, se corrigieron elementos de redacción y se incluyó un reactivo que diera cuenta de la evaluación de las tareas de lectura que realizan los estudiantes dentro del aula.

El proceso de pilotaje se llevó a cabo con la carrera de Asesoría Pedagógica, con los semestres primero, tercero, quinto y séptimo. La aplicación permitió identificar el tiempo promedio para dar respuesta al instrumento. De igual manera se pidió a los estudiantes que hicieran anotaciones dentro del mismo instrumento en caso de que hubiese algún comentario sobre los reactivos o el instrumento en general.

En el caso del segundo instrumento, éste fue analizado por un profesor experto de la misma universidad. A partir de este jueceo, sólo se hicieron correcciones mínimas sobre formato.

3.4.3 Aplicación Final de los Instrumentos.

La fase final de aplicación se llevó a cabo con los estudiantes de las carreras seleccionadas. Un total de 246 estudiantes, 139 estudiantes de Trabajo Social y 107 de Comunicación e Información participaron en el estudio. Por semestre, 40 estudiantes de séptimo, 57 de quinto, 70 de tercero y 79 de primero.

La gestión para la aplicación se hizo a través de los jefes de departamento de las carreras y de forma directa con los profesores a quienes se les explicó el propósito de la investigación y se pidió permiso para tomar una sesión de 50 minutos para la aplicación del instrumento.

Los cuestionarios fueron aplicados en las aulas de los estudiantes, durante el horario de clases. Para los estudiantes de Trabajo Social se hizo durante el turno matutino, en el caso de Comunicación e Información, la aplicación fue en el turno vespertino. La duración para la aplicación de todos los instrumentos fue de una semana.

De manera general no hubo ningún problema durante la aplicación, a excepción de casos en donde algunos estudiantes comenzaron a contestar el cuestionario un poco después de la hora de inicio y grupos de ambas carreras que estuvieron incompletos. El tiempo promedio que tardaron los alumnos en responder el cuestionario fue de 25 minutos.

En relación con el instrumento 2, la revisión de los planes y programas de estudio se hizo de manera simultánea con la aplicación del instrumento 1. La duración de esta revisión fue de una semana en promedio, después de eso se trianguló la información con un experto para que la revisión fuese lo más completo posible.

3.4.4. Calificación de los instrumentos.

Durante la fase de pilotaje, se diseñó el código (anexo B) que ayudó a la calificación del instrumento, éste se reforzó con las respuestas de los estudiantes durante esta etapa. Para los reactivos que miden los niveles de comprensión lectora, se diseñaron respuestas modelos, mismas que toman en consideración los elementos necesarios de acuerdo con el nivel de comprensión que miden.

En el caso de las respuestas modelo para el nivel literal, se tomó la información tal cual se presenta en el texto. Para las del nivel inferencial, se establecieron e identificaron las relaciones entre conceptos y definiciones, así como los elementos en el texto que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pudieran ayudar a responder a los reactivos. En el nivel crítico, se identificaron elementos en el texto que ayudaran construir respuestas sólidas que apoyaran o rechazaran el argumento del autor, evitando el uso de la opinión personal.

A partir de las respuestas emitidas por los sujetos durante la aplicación final y con base en las respuestas modelo, la calificación de los reactivos fue a través de correcto o incorrecto. Si el estudiante cumplió con lo requerido para dar respuesta al reactivo, entonces se tomó como correcta, si el estudiante no cumplía, la respuesta era incorrecta. En el caso de las respuestas incorrectas, se planteó un tipo de error que permitió explicar cómo o por qué los sujetos contestaron de manera errónea. Es importante aclarar que todo este proceso, la construcción del código, la construcción de las respuestas modelo y los tipos de error, así como la calificación de los instrumentos, se trianguló con la opinión de un experto.

3.4.5. Plan de Análisis de los Datos

Después de haber creado la base de datos a través del software SPSS, se hizo un plan de análisis para el tratamiento de los datos obtenidos en la aplicación final. Primero se hizo un análisis de cada uno de los reactivos que fueron diseñados para clasificar a los sujetos en los niveles de comprensión lectora, se analizó uno por uno con la finalidad de identificar frecuencias: porcentajes de respuestas correctas, incorrectas y no respuestas.

Después, se crearon índices para clasificar a los estudiantes en los niveles. Se agruparon los reactivos por nivel y se crearon los índices. En este análisis se arrojaron porcentajes de sujetos en cada nivel, se hizo una descripción de los resultados. Este mismo análisis fue aplicado para la variable de tareas de lectura. Este primer análisis fue de tipo descriptivo.

Posteriormente, se cruzaron las variables principales con las variables de identificación: carrera y semestre para identificar diferencias por carrera y luego por semestre. Para ello se hizo uso de tablas cruzadas.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de las dos variables principales: niveles de comprensión lectora y tareas de lectura. Este análisis se hizo con la finalidad de identificar la relación entre las variables y para ello se utilizó la prueba V de Cramer (prueba para variables nominales). Para poder realizar el análisis se creó un índice con las tareas de lectura, agrupándolas en tareas de demanda cognitiva baja, media y alta.



CAPÍTULO 4. MARCO CONTEXTUAL

Este apartado pretende caracterizar las carreras que se han seleccionado como parte del estudio, con el objetivo de entender e interpretar los resultados que se obtuvieron a partir del análisis de la información. La organización del capítulo se basa en la información general de las licenciaturas; se detalla la fundamentación de las mismas, el objetivo general y los perfiles de ingreso y egreso. Además, se presenta la información que se obtuvo a partir de la revisión de los planes y programas de estudio, todo lo anterior con un enfoque en la lectura y las prácticas que se derivan de ésta.

La información se obtuvo a partir de los planes de estudio de Trabajo Social 2007 y 2016 (UAA, 2007; UAA, 2016b) y Comunicación e Información 2012 (UAA, 2012a), así como de los programas de estudio de las asignaturas de cada plan de estudio.

4.1. Características generales de las licenciaturas

Trabajo Social y Comunicación e Información pertenecen al Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

4.1.1. Licenciatura en Trabajo Social.

La licenciatura en Trabajo Social fue creada en el año 1981 y de acuerdo con el Plan de estudios vigente (UAA, 2016b), tiene como propósito:

Formar profesionistas con conocimientos teóricos y metodológicos, capaces de analizar la realidad para desarrollar estrategias de intervención social que promuevan el cambio, el desarrollo y la cohesión social, en los niveles individual, familiar, grupal y comunitario bajo un enfoque transdisciplinar, humanista y con responsabilidad social. (p.42)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es necesario mencionar que la licenciatura actualmente cubre dos planes de estudio, los estudiantes que cursan el primer semestre de la licenciatura se rigen bajo el Plan de estudios 2016. Los estudiantes de los semestres tercero, quinto, séptimo y noveno cursan el plan de estudios 2007. En ambos planes de estudio el propósito es similar; es decir, se rescatan elementos fundamentales como es el caso de la formación de profesionistas con conocimientos teóricos y metodológicos que permitan generar propuestas de cambio para mejorar las necesidades del individuo en sus formas de organización social.

4.1.1.1. Estructura Curricular.

Ambos planes de estudios cuentan con un mapa curricular similar, dividido en cinco áreas curriculares que son: 1) metodológica, 2) práctica, 3) necesidades sociales y política social, 4) suelo y hábitat y 5) realidad social. El Plan de Estudios 2007 tiene un área más denominada *Apoyo*. Para el Plan del 2016, esta área desaparece y se reubican las asignaturas que se derivan de ella en las 5 áreas que quedan para este nuevo plan.

Ambos planes cuentan con un número similar de asignaturas, el Plan de estudios del 2016 cuenta con un total de 46 asignaturas. El Plan 2007 tiene 47 asignaturas. Es importante mencionar que dentro de las asignaturas que comprenden el área curricular metodológica los estudiantes son formados para la investigación, por lo tanto, es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa, la lectura y la escritura como competencias básicas necesarias.

4.1.1.2. Perfil de ingreso y egreso.

Los aspirantes a la Licenciatura en Trabajo Social en ambos Planes de estudio (UAA, 2007; UAA 2016b) deben contar con un perfil que muestre las siguientes características:

- Tener vocación de servicio.

- Disponibilidad para con los otros.
- Actitud de entusiasmo hacia el trabajo.
- Habilidad para potenciar las posibilidades de transformación y crecimiento de los individuos, grupos y comunidades.
- Poseer apertura.
- Capacidad de escucha.
- Capacidad para generar un ambiente de confianza.
- Interés por la problemática social.

Con base en las características que se requieren para poder ingresar a la licenciatura en Trabajo Social, no se muestra de manera explícita la necesidad de que el aspirante sea hábil en los procesos de lectura y escritura.

En cuanto al perfil de los egresados de esta carrera, éstos deben poseer un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. Aunque la lectura no está explícita dentro de este grupo de características, se puede deducir que es necesaria para los futuros trabajadores sociales. En ambos Planes se menciona lo siguiente:

Habilidades

- Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo cotidiano para revisar y mejorar las estrategias profesionales que deben de dar respuesta a las situaciones sociales y contribuir a la generación de conocimiento de Trabajo Social.

Conocimientos

- Metodología de la investigación social, que permita la construcción de conocimientos significativos aplicables a la realización de diagnósticos sociales.

Actitudes

- Iniciativa para mantenerse actualizado de manera permanente.
- Responsabilidad y compromiso en el desarrollo de su actividad profesional.

Las habilidades, conocimientos y actitudes que constituyen el perfil del egresado de trabajo social ejemplifican la importancia de la lectura. Un ejemplo claro es la actitud

de iniciativa para mantenerse actualizado; esta actitud en el trabajador social requiere de búsqueda, análisis y selección de información, esto a través de la constante lectura de artículos de investigación relacionados con la cultura discursiva del trabajo social, mismos que muestran nuevos hallazgos y paradigmas que le pueden ser útiles para la mejora en la práctica laboral.

4.1.1.3. La lectura en el plan de estudios

La revisión del Plan de Estudios y los Programas de Asignatura ha permitido conocer de manera oficial qué papel juega la lectura en la licenciatura de trabajo social, es decir, las tareas explícitas en los distintos apartados tanto de los programas de materia como del plan de estudios. Ambos planes de estudio de la carrera de trabajo social 2007 y 2016 muestran un panorama amplio, aunque no explícito en su totalidad de que la lectura es clave para la formación académica.

Ambos planes de estudio permiten la agrupación de las asignaturas en los siguientes grupos:

- Asignaturas *teóricas*: como principal objetivo mostrar a los estudiantes elementos como: definiciones, conceptos, modelos. Pero no hay una aplicación inmediata.
- Asignaturas *teórico-prácticas*: el estudiante de trabajo social debe primero comprender conceptos, definiciones, modelos, procesos o estrategias que deben ser aplicados a ejercicios dentro del aula o que tengan un impacto en el campo profesional.
- Asignaturas *de investigación*: primero conocer las etapas y enfoques de investigación, luego hay una aplicación.
- Asignaturas *prácticas*: no hay una especificación de qué conceptos debe conocer el estudiante, pero el contenido es más procedimental.

Dentro del Plan de Estudios 2016 (UAA, 2016b), en el primer semestre se menciona de manera explícita qué tareas se llevarán a cabo. En la asignatura *Evolución*

histórica del trabajo social, se harán tareas de investigación bibliográfica; para la asignatura *Expresión oral y escrita*, el estudiante comprende y redacta textos de toda índole.

En cuanto a los programas de asignatura se explicitan las tareas de lectura; éstas se encuentran normalmente como parte de la metodología enseñanza-aprendizaje o como parte de la evaluación. Las tareas de lectura más comunes utilizadas en la metodología son leer para discutir en clase, leer para participar, leer previo a la sesión, lecturas comentadas, búsqueda de información, entre otros. Como parte de la evaluación se pide realizar ensayos, resúmenes, trabajos monográficos, reportes de lectura, mapas conceptuales y exposiciones.

Las tareas de lectura requeridas dentro de los Planes y Programas de Asignatura pueden identificarse como mera búsqueda y resumen de información, o leer para tener una idea clara de lo que se comentará; no hay una instrucción clara, al menos dentro de los planes ni de los programas, de cómo deben ser redactados los productos (estructura y organización). Estas tareas pueden ser clasificadas dentro de una demanda cognitiva media, a excepción de los trabajos monográficos en que, de acuerdo con la clasificación de Mateos et al. (2008), requieren de un grado de procesamiento de la información alto.

Por lo tanto, se puede decir que hay una integración de la lectura desde los documentos oficiales; las materias meramente teóricas en las que se le presenta a los estudiantes definiciones conceptos son un claro ejemplo de que la lectura no se puede deslindar de la formación académica de los estudiantes. Asimismo, leer es parte de la estrategia del docente y parte de la evaluación de los conocimientos adquiridos a lo largo del curso.

4.1.2. Licenciatura en Comunicación e Información

La licenciatura en Comunicación e Información fue creada en 1983. Esta licenciatura actualmente cubre el Plan de estudios 2012 (UAA, 2012a), la carrera tiene como objetivo:

Formar profesionistas integrales, con una perspectiva interdisciplinaria, conscientes de las problemáticas sociales, políticas y culturales contemporáneas que se presentan en los ámbitos periodístico, institucional y de producción, capaces de realizar estrategias y productos de información y comunicación que contribuyan a impulsar procesos de comunicación democráticos y de calidad en el contexto local-global, con una sólida formación ética y humanista comprometida con el desarrollo social. (p.49)

4.1.2.1 Estructura Curricular.

El Plan de Estudios de la licenciatura de Comunicación e Información, está compuesto por tres áreas curriculares: 1) formación en ciencias sociales, humanidades y otras áreas, 2) formación básica en comunicación y 3) formación en prácticas especializadas de comunicación. A partir de estas áreas se desprenden un total de 43 asignaturas, de las que se destacan materias como Literatura, Lingüística, Legislación y Competencias Comunicativas. Se debe destacar que la competencia lectora es una competencia clave dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación e Información.

4.1.2.2 Perfil de ingreso y egreso.

Los estudiantes que aspiran a formar parte de la esta licenciatura deben cumplir con las siguientes características:

- Disciplina y autonomía en el trabajo.
- Buena redacción y ortografía.
- Buena expresión verbal, hábito y comprensión lectora.
- Interés por las manifestaciones audiovisuales.
- Interés por el acontecer y las problemáticas locales, nacionales e internacionales.
- Disposición y facilidad para el trabajo en equipo.

- Capacidad para establecer relaciones en distintos ámbitos.
- Iniciativa y liderazgo en la resolución de problemas.
- Apertura hacia la innovación y el cambio.
- Facilidad para el manejo de tecnologías de información y comunicación.
- Actitudes emprendedoras.

El perfil de ingreso de esta licenciatura hace explícito que los aspirantes deben tener una buena comprensión lectora, es decir, la competencia comunicativa es clave para poder insertarse a la cultura discursiva de la comunicación e información. En cuanto al perfil del egresado, éste debe contar con los siguientes elementos:

Habilidades

- Buscar y seleccionar información para el análisis, la reflexión e interpretación crítica de la realidad para desenvolverse con pertinencia con relación a la narrativa mediática del acontecer y en sus prácticas comunicativas presenciales.
- Escribir correctamente, en su lengua, en cuanto a ortografía y sintaxis, además de manejar los principales géneros informativos y formatos en los medios de comunicación y en ámbitos de la comunicación.

Conocimientos

- Métodos y técnicas para investigar, identificar y diagnosticar problemas de comunicación e implementar propuestas y estrategias de comunicación.
- El tratamiento en multiplataformas de la información, lenguajes, narrativas y soportes audiovisuales.

Actitudes

- Espíritu innovador y creativo que se exprese en su capacidad para generar propuestas en sus ámbitos de desempeño profesional.
- Disposición para la permanente actualización.

El profesional en Comunicación e Información debe utilizar la lectura como recurso esencial en su práctica laboral. Esta gama de conocimientos, actitudes y habilidades implícitamente requiere de los procesos de lectura. El Modelo Educativo

Institucional, a través de los perfiles de egreso de los estudiantes de la UAA, hace latente la necesidad de que los egresados desarrollen estas características.

4.1.2.3. La lectura en el Plan de Estudios

El Plan de estudios 2012, vigente para todos los semestres, también hace latente la importancia de la lectura para la formación de los estudiantes. Al igual que el plan de estudios de trabajo social, se puede inferir una organización de las asignaturas en grupos: *teóricas, práctico-teóricas, de investigación, integradoras y prácticas*.

Dentro de esta revisión sólo tres materias pertenecientes a los semestres: segundo, tercero y séptimo abordan de manera explícita algunas tareas de lectura que los estudiantes deben realizar; para la asignatura *teorías de la comunicación I (genealogías)* se hace mención al uso de antologías para que el alumno aprenda. En la asignatura *literatura y géneros* se habrá de hacer la lectura de textos literarios, y en la materia *legislación sobre comunicación en México* se deberán hacer lecturas y ensayos.

Con base en la revisión de los programas de materia, las tareas de lectura aparecen en la metodología de aprendizaje-enseñanza, en la evaluación y en algunos casos en la descripción de materia. Las tareas de lectura que se requieren a partir de los programas, y que forman parte de la estrategia de enseñanza-aprendizaje, son leer para participar en clase, discusiones en clase, exposiciones, revisión de trabajos recientes, lectura previa a la sesión. Para la parte evaluativa, se piden ensayos, fichas de trabajo, mesas de reflexión, reportes de lectura, lecturas fundamentadas, lectura de un libro.

Los documentos oficiales muestran de una manera general las tareas de lectura a las que se enfrentan los estudiantes de Comunicación e Información; la demanda cognitiva depende de la tarea, pero éstas pueden ser clasificadas como tareas de demanda media y alta debido al grado de procesamiento de la información que se requiere.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

Este capítulo da cuenta de los resultados que se obtuvieron a partir del análisis de los datos y éste se estructura en tres apartados, el primero presenta los resultados de cada uno de los reactivos utilizados para medir los niveles de comprensión lectora. En el segundo apartado se muestran los resultados relacionados con las tareas de lectura que los estudiantes realizan en el aula; asimismo la relación de estas tareas con el semestre y la carrera. El último apartado describe la relación entre las dos variables principales: niveles de comprensión lectora y tareas de lectura.

5.1. Resultados por reactivo

En este apartado se presentan los resultados de cada uno de los reactivos para medir los niveles de comprensión lectora, éstos se agrupan como se muestra en la Tabla 5.1. El esquema a seguir en la presentación de los resultados por reactivo muestra la respuesta modelo, el porcentaje de respuestas correctas, el porcentaje de repuestas incorrectas, así como el error en el que se basa ese porcentaje.

Tabla 5.1
Agrupación de reactivos por nivel

Nivel de Comprensión	No. de Pregunta
Literal	• 5, 8, 10 y 11
Inferencial	• 1, 4, 2, 3, y 9
Crítico	• 6, 7 y 12

5.1.2. Reactivos del nivel literal.

Los reactivos utilizados en el nivel literal muestran los siguientes resultados:

Reactivo 5. Factores que provocan el estrés

En este reactivo pidió a los estudiantes que mencionaran los factores que provocan el estrés, estos factores se muestran de manera explícita en el texto. La respuesta modelo es la siguiente:

Excesiva carga de trabajo, elevado nivel de responsabilidad y relaciones sociales insatisfactorias.

De acuerdo con la tabla 5.2, más del 90% de los informantes respondió correctamente al reactivo. Los estudiantes identificaron correctamente la información que se encuentra en el texto para dar respuesta a la pregunta.

Tabla 5.2
Respuestas al reactivo 5 del nivel literal

Reactivo 5	F	%
Respuestas Correctas	223	90.65%
Respuestas Incorrectas	22	8.94%
No Contesta	1	0.40%

Es importante mencionar que los estudiantes contestaron de manera incompleta, pero se cumple con la demanda cognitiva del reactivo. Un ejemplo de ello es la siguiente respuesta:

‘Una de las causas es por la carga excesiva de trabajos, otro por sentir presión o por tener relaciones no positivas en su entorno laboral’.

Por otra parte y con base en la información de la tabla anterior, sólo un 8.9% de los estudiantes respondió incorrectamente al reactivo. El error se basó en el uso de la opinión personal. Los estudiantes recurrieron a lo que creyeron son las causas que provocan el estrés. Un ejemplo del uso de la opinión personal es la siguiente respuesta:

‘El tipo de empleo, horario, ubicación’.

Con base en el ejemplo, los informantes no recurrieron a la información contenida en el texto. Por lo tanto, el error en este reactivo del nivel literal se basa principalmente en el uso de la opinión personal; en el caso de la respuesta incompleta, ésta no puede ser

considerada como un error, ya que los estudiantes cumplen el objetivo de identificar información explícita en el texto al responder al reactivo con ideas que se encuentran tal y como las menciona el autor.

Reactivo 8. Contribución de las empresas al desarrollo del estrés en los individuos.

Este reactivo pide como respuesta la forma en la que las empresas contribuyen a que el individuo desarrolle estrés laboral, con base en el texto, la respuesta modelo es la siguiente:

Mala planificación de turnos u horarios y una remuneración inadecuada.

La tabla 5.3 muestra que, del total de los estudiantes, 27.6% contestó correctamente a la pregunta; éstos identificaron los elementos que, según el autor, son la manera principal en la que las empresas contribuyen a que los trabajadores sufran estrés.

Tabla 5.3
Respuestas al reactivo 8 del nivel literal

Reactivo 8	F	%
Respuestas Correctas	68	27.64%
Respuestas Incorrectas	159	64.63%
No Contesta	19	7.72%

En cuanto a las respuestas incorrectas, el 59.3% se basó en el uso de la opinión personal para responder al reactivo, caso similar al reactivo anterior. El siguiente ejemplo hace referencia al uso de la opinión personal como respuesta:

‘Porque exigen mucho, tratan al empleado como maquinaria’.

El ejemplo muestra una concepción personal sobre la forma en la que creen los estudiantes que las empresas generan estrés laboral. Este ejemplo de respuesta puede ser generalizable al resto de las respuestas de los estudiantes para este reactivo.

Existe un caso particular para este reactivo. Un 8.1% del porcentaje total de respuestas incorrectas estuvo basado en la no relación entre la pregunta y la respuesta, esto se refiere a que respondieron sin que hubiese una concordancia entre lo que pedía la

pregunta y la respuesta que ellos emitieron, como ejemplo de ello es la siguiente respuesta:

‘Sí, dando tiempo adecuado para tareas, con música relajante’.

Se le pide al informante que mencione cómo contribuyen las industrias al estrés laboral; las respuestas deben estar enfocadas a cómo las industrias generan el estrés; en el ejemplo citado, el informante da una respuesta enfocada a cómo las industrias pueden ayudar a combatir el estrés, es decir, se da una respuesta opuesta a lo requerido por el reactivo. Derivado de lo anterior, estas respuestas pueden explicarse a partir de la no comprensión del reactivo derivado de la lectura incorrecta que se hizo del mismo.

Reactivo 10. Maneras de combatir el estrés

Este reactivo, al igual que los anteriores, mide el nivel literal y pide a los informantes que mencionen de qué manera se puede combatir el estrés. El autor menciona que existen, entre otras, dos formas para combatirlo como se muestra en la respuesta modelo:

Algunos ejemplos de formas para combatirlos son la realización de determinados ejercicios que eliminen la tensión y escuchar música anti-estrés.

Tabla 5.4
Respuestas al reactivo 10 del nivel literal

Reactivo 10	F	%
Respuestas Correctas	149	60.56%
Respuestas Incorrectas	57	23.17%
No contesta	40	16.26%

Con base en la tabla 5.4, el porcentaje de respuestas correctas es mayor a 50% del total. Los estudiantes que respondieron correctamente identificaron la información que se encuentra explícita en el párrafo tres del texto. En el caso del porcentaje de respuestas incorrectas, el error tiene que ver, al igual que en los reactivos 5 y 8, al uso de la opinión personal, como se muestra en la siguiente respuesta:

‘Dejando de presionarnos tanto’.

En este reactivo hay también un punto importante que debe ser explicado en relación con el porcentaje de no respuesta o no contesta; este 16.2% pudiera deberse a una incomprensión de la demanda del reactivo; los alumnos mencionaron en el instrumento que la respuesta no se encontraba explícita en el texto y por lo tanto decidieron no responder la pregunta.

Reactivo 11. Maneras en las que el estrés afecta a las industrias

Este es el último reactivo utilizado para medir el nivel de comprensión literal; en éste se pide a los estudiantes que mencionen la manera en la que el estrés laboral afecta a las industrias; la respuesta modelo se toma tal cual se presenta en el texto:

Reducción de la productividad y pérdidas económicas anuales.

Con respecto al reactivo, al igual que en el reactivo 5, hay un porcentaje alto de respuestas correctas; el 80% de los estudiantes mencionaron las formas en las que el estrés laboral afecta a las empresas.

Tabla 5.5
Respuestas al reactivo 11 del nivel literal

Reactivo 11	F	%
Respuestas Correctas	197	80.08%
Respuestas Incorrectas	42	17.07%
No Contesta	7	2.84%

En el caso de las respuestas incorrectas, el error se enfocó, como en todos los reactivos del nivel literal, al uso de la opinión personal para responder a la pregunta, la siguiente respuesta es un ejemplo de este tipo de error:

‘En la inasistencia de los empleados’.

La respuesta muestra que el estudiante no tomó en consideración lo que el autor menciona; el error tiene un porcentaje bajo dentro del total de respuestas, sólo un 17% de los informantes respondió utilizando la opinión personal. En el caso del porcentaje de no contesta, no hay una explicación certera que pueda explicar la omisión de la respuesta al reactivo.

5.1.2. Reactivos del nivel inferencial.

Reactivo 1. Definición de estrés

Este reactivo pide a los sujetos que construyan e identifiquen relaciones no explícitas en el texto para poder responder. Se pide a los estudiantes que, a partir de definiciones, que el autor menciona de manera explícita en el texto, formulen una definición propia de estrés laboral, la respuesta modelo, a la que se puede acercar la respuesta de los estudiantes, es la siguiente:

Enfermedad que afecta a países industrializados y en vías de desarrollo, debido a la presión del trabajador en el entorno laboral, provocándole problemas físicos y mentales.

De acuerdo con la tabla 5.6, 16.3% de los estudiantes identificó los elementos en común y a partir de eso desarrollaron una definición del concepto; hubo una construcción e integración adecuada de los elementos de otras definiciones en una definición personal.

Tabla 5.6
Respuestas al reactivo 1 del nivel inferencial

Reactivo 1	F	%
Respuestas Correctas	40	16.3%
Respuestas Incorrectas	205	83.7%
No Contesta	1	.4%

En cuanto al alto porcentaje de respuestas incorrectas, éste debe ser explicado a partir del error que cometieron los estudiantes para poder ser considerada su respuesta como errónea.

Tabla 5.7
Error para el reactivo 1 del nivel inferencial

Reactivo 1	F	%
Inferencia incompleta	110	53.6%
Reorganización de la información	80	39.0%
No hay definición	10	4.8%
Literal correcto	5	2.4%

De acuerdo con los resultados por tipo de error, la inferencia incompleta y la reorganización de la información son los errores más comunes dentro del reactivo 1 en el nivel inferencial. La inferencia incompleta se refiere a que los informantes cumplen con una integración parcial de los elementos que comparten en común las definiciones de estrés laboral que se muestran en el texto. El siguiente ejemplo da muestra de este tipo de error:

‘Un trastorno que es causado por la presión que se vive en el trabajo ya sea porque es pesado y cansado o porque sea mal pagado y no sea de agrado’.

La respuesta anterior sólo hace referencia a que es una enfermedad y las causas que lo generan, las definiciones además de coincidir en estos dos puntos, también hablan de las consecuencias y a quiénes afecta el estrés laboral. Este es el error más común cuando se trata de realizar una inferencia a partir de un texto.

En cuanto al otro tipo de error que se muestra con mayor frecuencia en este reactivo es el uso de la reorganización de la información. Al responder inadecuadamente al reactivo, los informantes recurren al uso de información explícita en el texto y la ordenan de tal manera que muestre una definición propia de estrés laboral:

‘Es una respuesta del cuerpo que se presenta debido a una sobrecarga de trabajo cuando la persona tiene una gran cantidad de responsabilidades y de actividades por realizar’.

Esta respuesta es derivada de elementos que se tomaron tal y como se presentan en el texto y se les dio una organización que permitió responder a lo requerido por el reactivo, derivado de eso se puede decir que no hay una construcción muy elaborada cuando se trata de reorganizar información literal y de acuerdo con los datos es una de las formas más recurrentes de tratar la información sin llegar al grado de inferencia.

En otros casos, pero en menor porcentaje, se habla de la no construcción de la definición y del uso correcto de información literal para la respuesta al reactivo. En cuanto a la no construcción de la definición, los estudiantes no mostraron una definición

del concepto, sólo hubo ideas sueltas que no ayudaron a definir qué es estrés laboral. Referente a la respuesta literal, los informantes tomaron una de las definiciones del texto e hicieron uso de palabras similares para dar respuesta. Como ejemplo de ello son las siguientes definiciones:

‘Acumulación de trabajo, emociones en una persona’.

‘La presión que el empleado o trabajador tiene, desencadenado de múltiples tareas que resultan desgastantes física y emocionalmente’.

Reactivo 2. Economías industrializadas y economías en vías de desarrollo.

Este reactivo del nivel inferencial pide ejemplificar economías industrializadas y economías en vías en vías de desarrollo. Para esta pregunta, se puede tomar como referencia que, un país industrializado es el que aplica la alta tecnología para obtener niveles altos de producción. En el caso de los países en vías de desarrollo se caracterizan por el poco avance en aspectos tecnológicos. Como ejemplo de respuesta modelo es:

México, país en vías de desarrollo y EUA, país industrializado.

Tabla 5.8
Respuestas al reactivo 2 del nivel inferencial

Reactivo 2	F	%
Respuestas Correctas	182	73.9%
Respuestas Incorrectas	26	10.5%
No Contesta	38	15.4%

Con base en la tabla 5.8, hay un alto índice de respuestas correctas; más de 70% de los informantes respondieron mencionando un país que ejemplifica a ambas economías. En cuanto al número de respuestas incorrectas, éstas están enfocadas a la omisión de un ejemplo. La respuesta que dio un estudiante muestra el tipo de error en este reactivo:

‘Respecto a la economía industrializada se puede hablar de Japón, que debido a los principios que manejan (educación y disciplina) tienen presión para sacar cierta productividad’.

En este ejemplo, el estudiante muestra un ejemplo de país industrializado, pero no del país en vías de desarrollo. Este tipo de error es en un porcentaje mínimo, menor al 11% del total de respuestas. Referente al porcentaje de no contesta, éste es bajo también, comparado con el de respuestas correctas.

Reactivo 3. Definición de la palabra merma

Este reactivo pidió al estudiante que definiera una palabra, misma que se encuentra en el texto y que puede ser definida a partir de información que el autor presenta. La respuesta modelo para este reactivo:

Se puede considerar la palabra merma como disminución de algo (en este caso de las capacidades productivas), bajo, casi nulo, pérdida, descenso.

Tabla 5.9
Respuestas al reactivo 3 del nivel inferencial

Reactivo 3	F	%
Respuestas Correctas	122	49.5%
Respuestas Incorrectas	91	36.9%
No Contesta	33	13.4%

De acuerdo con la tabla, casi el 50% de los estudiantes respondieron correctamente al reactivo 3; es decir, tomaron en consideración los elementos presentes en el texto para definir la palabra “merma”. El uso del contexto, en el que se encuentra la palabra, ayudó para que se diera respuesta correcta a la demanda del reactivo.

En cuanto a las respuestas incorrectas, el error se basa en la omisión de elementos contextuales que permiten definir la palabra. La siguiente respuesta es un ejemplo de esta omisión y se basa en la suposición de lo que podría significar la palabra.

‘Como poner un límite o hacer de lado algo’.

Reactivo 4. Relación distress – burnout

Este reactivo guarda una relación estrecha con el reactivo 1, debido a que pide un análisis de dos conceptos para poder establecer la relación entre los mismos, caso similar

al reactivo 1 en el que se le pide analizar definiciones para posteriormente crear una propia. Para este reactivo, el estudiante debe establecer la relación que existe entre el distress y el burnout. Ésta es la respuesta modelo:

El distress se da como respuesta excesiva al estrés o prolongada en el tiempo, el Burnout es una situación de estrés permanente, por lo tanto, el Burnout es un ejemplo del distress. El Burnout podría ser “el distress”, pero en el contexto laboral, específicamente con empleos que tienen que ver con atención al cliente.

Los resultados para este reactivo muestran que hay un porcentaje bajo de respuestas correctas, sólo el 21% de los estudiantes lograron establecer una relación entre los dos conceptos; se analizaron los conceptos de manera aislada para mostrar la relación que existe entre ellos.

Tabla 5.10
Respuestas al reactivo 4 del nivel inferencial

Reactivo 4	F	%
Respuestas Correctas	52	21.1%
Respuestas Incorrectas	181	73.6%
No Contesta	13	5.2%

En referencia al error para este reactivo, éste se debe a tres formas como se muestra en la tabla 5.11.

Tabla 5.11
Tipo de error para el reactivo 4 del nivel inferencial

Reactivo 4	F	%
Inferencia incompleta	104	57.4%
No hay relación de términos	64	35.3%
Reorganización de la información	13	7.18%

De acuerdo con los porcentajes, el error más recurrente se enfoca en la inferencia incompleta, es decir, los estudiantes no analizaron a profundidad ambos conceptos y por lo tanto no identificaron completamente la relación entre los términos.

‘Que es un efecto negativo que causa el estrés ya que no produces de manera adecuada a la empresa’.

La respuesta anterior es un ejemplo de la inferencia incompleta ya que se menciona que es un efecto negativo; es ésta la principal relación entre ambos conceptos, pero aún no se alcanza a distinguir una relación más completa entre ambos términos, como mencionar que el burnout es un ejemplo del distress en el entorno laboral.

En el caso del error la no relación entre los términos fue menos recurrente comparado con la inferencia incompleta, el 35% de las respuestas incorrectas se debe a que los estudiantes no establecieron ninguna relación entre los conceptos, como es el siguiente caso:

‘Por la exposición a algo negativo que termina afectando el empleado y a su desempeño que se refleja en algo negativo’.

El ejemplo anterior hace referencia a la no relación entre los términos. Esta respuesta se enfoca totalmente a mencionar qué es el burnout; hay un análisis de este término, pero no de qué es distress y cómo ambos se relacionan. Por último, otro error que tuvo presencia en este reactivo es la reorganización de la información. En este error, como ya se había mencionado, los estudiantes toman elementos presentes en el texto y los organizan de tal manera que permitan responder a la demanda del reactivo.

Reactivo 9. Profesiones dónde se presenta el burnout

Este reactivo tiene que ver con profesiones relacionadas con el burnout, se les pidió a los estudiantes mencionaran posibles profesiones en las que se puede presentar este tipo de estrés. La respuesta modelo se enfoca a profesiones que tienen que ver con atención al público: *gerente de banco, enfermera, profesor, etcétera.*

De acuerdo con la tabla 5.12, en este reactivo hay un porcentaje alto de respuestas correctas; los estudiantes hicieron la inferencia de la relación entre la definición del burnout que presenta el autor y posibles profesiones que, de acuerdo con sus conocimientos previos, tienen que ver con la atención al cliente.

Tabla 5.12
Respuestas al reactivo 9 del nivel inferencial

Reactivo 9	F	%
Respuestas Correctas	199	80.9%
Respuestas Incorrectas	39	15.8%
No Contesta	8	3.2%

En cuanto a las respuestas incorrectas, los estudiantes no mencionaron profesiones, sólo mencionaron que son profesiones que tienen que ver con la atención al cliente. El porcentaje de no contesta es mínimo en este reactivo y puede explicarse a partir de la poca complejidad que posee.

5.2.3. Reactivos del nivel crítico.

Tres de los doce reactivos del instrumento fueron utilizados para identificar el nivel crítico de comprensión.

Reactivo 6. ¿Afecta el estrés de igual manera a todos los trabajadores?

El reactivo pide a los informantes apoyar o no la idea de que no todos los trabajadores reaccionan ante el estrés laboral de la misma forma y dar un respectivo argumento de porqué están o no de acuerdo con la afirmación que hace el autor. La respuesta modelo para este reactivo es la siguiente:

Las personas son totalmente distintas, no todas logran enfrentarse de la misma manera a situaciones y estímulos externos, la reacción difiere del contexto, es decir, el estrés laboral se basa en las condiciones de trabajo, relaciones dentro del contexto laboral.

La respuesta modelo se basa en elementos que el autor presenta en el texto como es el caso de los tipos de estrés, la forma en la que las industrias contribuyen, entre otros.

Con base en la tabla 5.13, el porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente al reactivo es bajo, sólo 3.2% del total logró argumentar la idea del autor

con base en los elementos que se encuentra en el texto como es el caso de la siguiente respuesta:

‘Sí, depende mucho del papel del trabajador, él puede elegir cómo tomar la situación dentro de su entorno laboral, puede ser positivo o negativo, haciendo referencia al distress y eustress’.

Tabla 5.13
Respuestas al reactivo 6 del nivel crítico

Reactivo 6	F	%
Respuestas Correctas	8	3.2%
Respuestas Incorrectas	237	96.3%
No Contesta	1	.4%

Por otro lado, 96.3% de los estudiantes respondieron incorrectamente al reactivo; este porcentaje se puede justificar a partir del error que cometieron y éste se basa en el uso de la opinión personal, es decir, no hay una construcción del argumento, sino que el estudiante justifica su respuesta a partir de lo que cree puede apoyar o refutar la idea del autor, como se muestra a continuación:

‘Sí, no todas las personas pensamos, sentimos, o reaccionamos igual ante ciertas situaciones’.

Con referencia el ejemplo, la opinión personal es el referente principal sin utilizar elementos dentro del texto para poder construir un argumento.

Reactivo 7. ¿Puede considerarse el estrés una epidemia mundial?

Este reactivo pide a los informantes que argumenten si están o no de acuerdo con la idea de la Organización Mundial de la Salud de que el estrés es una epidemia mundial como se muestra en la a respuesta modelo:

De acuerdo con las definiciones dadas en el texto, el estrés afecta a todos los países (industrializados y en vías de desarrollo). Los datos estadísticos presentados por el autor con economías de distinto nivel, permiten estar de acuerdo con la afirmación de la OMS.

En cuanto a los referentes para la construcción del argumento, éstos se presentan en las definiciones de estrés laboral y algunos datos estadísticos que el autor menciona. Estos elementos fueron tomados en consideración, de acuerdo con los resultados de la tabla 5.14, por el .8% de los sujetos.

Tabla 5.14
Respuestas al reactivo 7 del nivel crítico

Reactivo 7	F	%
Respuestas Correctas	2	.8%
Respuestas Incorrectas	241	97.9%
No Contesta	3	1.2%

La siguiente respuesta es un ejemplo de argumento construido a partir de los elementos que se encuentran en el texto:

‘Sí, por estudios que recientemente se han hecho en donde arrojan que casi la mitad de las poblaciones están presentando el ‘síndrome del burnout’ (estrés laboral) y al paso del tiempo en los últimos años esto ha estado incrementando significativamente’.

Con base en la respuesta, el estudiante hace referencia a elementos estadísticos que el autor menciona en el texto para argumentar y apoyar la idea de que el estrés laboral es una epidemia mundial.

En cuanto a las respuestas incorrectas, el porcentaje es alto y éste debe explicarse con base en el error que los estudiantes cometieron al responder. El error se basa en la opinión personal, es decir, no hubo una construcción de argumento a partir de la información que presenta el autor:

‘Sí, porque últimamente se tiene un incremento en las diferentes industrias y esto genera que exista mayor demanda laboral y que las personas estén capacitadas de manera viable’.

El estudiante hace referencia a la demanda de las industrias y a la capacitación de los empleados, pero no hay elementos del texto que refuercen el argumento, mostrándolo sólo como una opinión personal.

Reactivo 12. ¿Tiene el estrés una relación con la baja productividad de las empresas y la calidad de vida de quienes lo padecen?

Este reactivo pidió a los informantes una construcción de un argumento que apoye o rechace la idea de que el estrés se asocia a una baja productividad de las industrias y al descenso en la calidad de vida de quienes lo sufren. La respuesta modelo:

Cuando el estrés está presente en los trabajadores, esto permite que su rendimiento no sea el mismo, al encontrar malas relaciones laborales, pagos bajos, horarios que agotan tanto física como mentalmente, hacen que la productividad no sea la correcta y que haya ausentismo o abandono y por lo tanto las pérdidas económicas sean frecuentes, como es el caso de las pérdidas millonarias de EUA que se muestran en el texto.

Los referentes de la respuesta se encuentran en el texto: ejemplificación de las pérdidas económicas, mención sobre enfermedades físicas y mentales. Estos elementos fueron identificados, como se muestra en la tabla, por el .4% de los sujetos.

Tabla 5.15
Respuestas al reactivo 12 del nivel crítico

Reactivo 12	F	%
Respuestas Correctas	1	.4%
Respuestas Incorrectas	237	96.3%
No Contesta	9	3.6%

A partir de elementos que se encuentran en el texto se desarrolló un argumento que permitió apoyar la idea del autor, tal como se muestra en la respuesta siguiente:

‘Sí, porque dejas de hacer bien tu trabajo y tu salud comienza a mermar de manera significativa’.

El ejemplo hace referencia a los problemas de salud que ocasiona el estrés (mismos que se mencionan en el texto) así como el bajo rendimiento laboral. Por su parte hay un número importante de respuestas incorrectas, el 96% de los sujetos respondió al reactivo de forma inadecuada. Este porcentaje se puede explicar a partir del error, mismo que se basó en la opinión personal como se muestra:

‘Sí, porque estando estresados no pueden rendir al cien ya que el estrés no permite que piensen en sus actividades’.

Con base en los resultados en cada uno de los reactivos se puede rescatar un punto importante que tiene que ver con las respuestas incorrectas y el error que cometieron los sujetos al responder incorrectamente a los reactivos. En la tabla 5.16 se agrupan los tipos de error por nivel de comprensión.

Tabla 5.16
Agrupación de los tipos de error por nivel

Nivel de Comprensión	Tipo de Error
Literal	<ul style="list-style-type: none"> • Opinión personal
Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganización de la información • Inferencia incompleta
Crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Opinión personal

5.2. Niveles de comprensión lectora

De acuerdo con los resultados que se mostraron por reactivo, fue posible identificar que en el nivel de comprensión inferencial hay una diferencia entre los reactivos de este nivel; se puede mencionar que el grado de demanda cognitiva es distinto y se pueden agrupar en dos tipos de inferencia: básica y compleja. Por lo tanto, para la clasificación de los sujetos en los niveles de comprensión se opta por mencionar esta diferenciación en el nivel inferencial.

Para ubicar a los estudiantes, se decidió trabajar bajo la lógica del sistema binario: 0 para incorrecto y 1 para correcto. Se calificó a los sujetos por niveles: si el sujeto responde correctamente suma un punto, si hay un error entonces no hay sumatoria.

Para alcanzar el nivel literal, el puntaje debe estar entre uno y cuatro. Para el nivel inferencial, la sumatoria debe ser mayor a cuatro y menor a nueve (tomando en consideración lo mencionado al principio del apartado). Finalmente, para alcanzar el nivel crítico, la sumatoria debe oscilar entre los diez y doce puntos.

A continuación, se muestra una figura que ejemplifica la ubicación de un sujeto en el nivel de comprensión lectora que le corresponde:

Figura 5.1 Clasificación de un estudiante en los niveles de comprensión lectora.

Nivel literal				N. Inferencial Básico			Inferencial C.		Nivel Crítico		
R. 5	R.8	R.10	R.11	R.2	R.3	R.9	R.1	R.4	R.6	R.7	R.12
1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Clasificación del nivel.											
1	1	1	1	1							

Con base en la figura, el nivel de comprensión en el que debe ser ubicado el estudiante es el nivel inferencial, éste cumple con las características del nivel de comprensión literal y las características del nivel inferencial; aunque, de acuerdo con la diferenciación de éste último, el sujeto es clasificado en el nivel inferencial básico.

Niveles de comprensión –frecuencias.

De acuerdo con la ubicación de los sujetos en los niveles de comprensión lectora que les corresponde y con base en la puntuación que obtuvieron, en la siguiente tabla se muestran las frecuencias por cada nivel:

Tabla 5.17
Frecuencias de los niveles de comprensión lectora

Nivel de Comprensión	F	%
Literal	82	33.3%
Inferencial Básico	117	47.6%
Inferencial Complejo	30	12.2%
Crítico	5	2%
Sin Nivel	12	4.9%

Según los resultados, los estudiantes se ubican principalmente en el nivel literal y el nivel inferencial. 33.3% de los sujetos identificó la información tal cual se presenta en el texto. En el caso del nivel inferencial, de manera general 59.8% se ubica en este nivel, este porcentaje debe dividirse en dos tipos de inferencia. La mayoría de los sujetos en este nivel (47.6%) además de identificar información explícita en el texto, también hace

inferencias muy básicas. En cuanto al otro grupo en este nivel (12.2%), éstos hacen inferencias más complejas, como las relaciones entre conceptos o definiciones.

Para el nivel crítico, el porcentaje es bajo; sólo el 2% logró alcanzar este nivel de comprensión. Los sujetos ubicados en este nivel son capaces de argumentar, con información del texto, para aceptar o rechazar la idea del autor. La etiqueta *sin nivel* hace referencia a los casos atípicos que no se clasificaron en un nivel de comprensión, debido a que son casos que han contestado adecuadamente al nivel literal y el nivel crítico sin pasar por el nivel inferencial o han contestado al nivel inferencial sin contestar al nivel literal. Esto puede ser explicado a partir de las estrategias de lectura que los individuos utilizan para la lectura.

De manera general, los sujetos pueden ser clasificados en estos dos niveles de comprensión lectora, de acuerdo con los datos, la mayoría de los estudiantes es capaz de identificar información explícita y hacer inferencias de tipo básica.

Niveles de comprensión –Carrera.

Después de dar un panorama general sobre la ubicación de los sujetos en los niveles de comprensión, se hace una diferenciación de acuerdo con la licenciatura que cursan. Para ello se utilizó una tabla cruzada que permitiera ver las diferencias entre ambas carreras.

Tabla 5.18
Niveles de comprensión lectora por carrera.

Nivel de Comprensión	Trabajo Social		Comunicación e Información	
	F	%	F	%
Literal	41	29.4%	41	38.3%
Inferencial Básico	66	47.4%	51	47.6%
Inferencial Complejo	19	13.6%	10	9.3%
Crítico	4	2.8%	1	0.9%
Sin Nivel	9	6.4%	4	3.7%

Con base en la información de la tabla 5.18, se pueden identificar diferencias ligeras en los niveles de comprensión lectora en ambas licenciaturas. Aunque la mayoría de los sujetos se concentran principalmente en los niveles: literal e inferencial básico; es

importante mencionar que hay una diferencia en la inferencia compleja y en el nivel crítico donde Trabajo Social destaca ligeramente sobre Comunicación e Información.

En cuanto al nivel crítico, hay una ligera diferencia en los sujetos que alcanzaron este nivel de comprensión. Con una diferencia mínima en porcentaje, más estudiantes de Trabajo Social han alcanzado el nivel que los estudiantes de Comunicación e Información. En relación con la etiqueta *sin nivel*, 3.6% de total de los sujetos, porcentaje que pertenece a Trabajo Social no pudo ser ubicado en un nivel, mientras que sólo 1.6% de Comunicación e Información no fue clasificado.

Niveles de Comprensión –Semestre.

De acuerdo con los resultados del análisis de estas dos variables, en la tabla 5.19 se muestra que no se encuentran diferencias significativas en cuanto al semestre, los estudiantes se encuentran en los dos primeros niveles de comprensión lectora (literal e inferencial básico). Se muestran ligeras diferencias en cuanto al nivel inferencial complejo, es en el quinto semestre donde más sujetos lograron ubicarse en este nivel. En el caso del nivel crítico, también hubo más sujetos ubicados en este semestre que en el resto de los semestres.

Tabla 5.19.
Niveles de comprensión lectora por semestre

Nivel de Comprensión	Primero		Tercero		Quinto		Séptimo	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Literal	31	39.2%	27	38.5%	15	26.3%	9	22.5%
Inferencial Básico	38	48.1%	32	45.7%	25	43.8%	22	55.0%
Inferencial Complejo	4	5.0%	8	11.4%	13	22.8%	5	12.5%
Crítico	0	0%	1	1.4%	3	5.2%	1	2.5%
Sin Nivel	6	7.5%	2	2.8%	1	1.7%	3	7.5%

5.3. Tareas de Lectura

En relación con la variable Tareas de Lectura, se buscó conocer la frecuencia con que los sujetos las realizan, los materiales que utilizan, la dificultad de las mismas, la organización social y la forma en la que son evaluadas.

En la siguiente tabla, se da a conocer la frecuencia con la que los sujetos realizan cada una de las tareas de lectura. Es importante mencionar que se sumaron los porcentajes y frecuencias de las etiquetas ‘nunca’ y ‘casi nunca’ debido a que representan la frecuencia casi nula o nula de la realización de las tareas y la connotación de ambas es la baja presencia de las mismas en el aula.

Tabla 5.20
Tareas de lectura

Ítem	Con frecuencia		Algunas veces		Casi Nunca/Nunca	
	F	%	F	%	F	%
Subrayar	107	43.7%	100	40.8%	38	15.5%
Identificar ideas principales	130	53.3%	97	39.8%	17	7.0%
Copiar partes de un texto	66	27.0%	109	44.7%	69	28.3%
Resumir	99	40.9%	117	48.3%	26	10.7%
Elaborar un esquema	68	28.0%	76	31.3%	99	40.7%
Elaborar un informe	62	25.4%	101	41.4%	81	33.2%
Ampliar apuntes	50	20.7%	94	38.2%	98	40.5%
Realizar comentario	89	36.5%	85	34.8%	70	28.7%
Leer textos y discutir	68	27.8%	92	37.6%	85	34.7%
Leer textos y sintetizar	80	32.7%	94	38.4%	71	29.0%
Leer textos y elaborar esquema	65	26.5%	73	29.8%	107	43.7%
Trabajo monográfico	23	9.4%	81	33.2%	140	57.4%
Ensayos de opinión	95	38.8%	93	38.0%	57	23.3%
Comentarios sobre un texto	133	54.3%	74	30.2%	38	15.5%

De acuerdo con los porcentajes, las tareas de lectura más frecuentes, son *leer un texto e identificar ideas principales y comentarios sobre un texto*, ambas con porcentajes similares 53.3% y 54.3% respectivamente. Con base en la clasificación de demanda cognitiva, la primera tarea pertenece al grupo de demanda cognitiva baja, mientras que la segunda pertenece al grupo de demanda alta. Otra tarea frecuente es *subrayar*, 43.7% de los sujetos hacen uso del subrayado como una de las tareas de lectura más comunes en el contexto aula.

En el caso de las tareas de lectura que se realizan algunas veces son *leer y resumir* y *leer y copiar partes de un texto*, la demanda cognitiva de estas tareas es de media y baja. De manera general, menos del 49% realiza todas las tareas algunas veces. Existe una relación estrecha entre el grupo de ‘con frecuencia’ y el de ‘algunas veces’, al realizar una suma de ambas, se puede ver que las tareas que más se utilizan en el aula son *la lectura para identificar ideas principales* y *leer para resumir; leer y subrayar* y *leer para hacer comentarios sobre un texto* también son tareas frecuentes.

Con base en lo que mencionan los sujetos, el *trabajo monográfico* es la tarea que casi nunca o nunca que realiza en el aula. 57% de los sujetos concuerdan que ésta no es una tarea de lectura común. El *trabajo monográfico* requiere de una demanda cognitiva alta, el sujeto debe leer distintos textos, encontrar diferencias y similitudes para posteriormente incluir las ideas en un documento propio. Otra tarea de lectura que se realiza con poca frecuencia es *leer dos o más textos para elaborar esquemas*, 43% de los sujetos mencionan que esta tarea es poco común.

Además de la frecuencia, otro aspecto es el material que se utiliza para llevarlas a cabo. La tabla 5.21 muestra la frecuencia de los materiales que se usan para realizar tareas de lectura dentro del aula.

Tabla 5.21
Materiales que usan los estudiantes universitarios para leer

Material	Uso		No uso	
	F	%	F	%
Libros de texto	185	75.2%	61	24.8%
Artículos Científicos	86	35.0%	160	65.0%
Internet (blogs, web)	218	88.6%	28	11.4%
Ensayos	78	31.7%	168	68.3%
Materiales del Profesor	87	35.4%	159	64.8%
Libros de la Carrera	116	47.2%	130	52.8%
Capítulos de libros	122	49.6%	124	50.4%

Los datos señalan que el material más común es internet, más del 80% de los sujetos seleccionó este tipo de material como el de uso más frecuente. Hay una diferencia de porcentaje entre éste y el libro de texto, con un 75% de los estudiantes éste es el segundo material que más usan los estudiantes para realizar tareas de lectura. En

cuanto a los menos usados son los ensayos, artículos científicos y materiales del profesor, menos del 36% los utiliza para las actividades de lectura.

Estas tareas de lectura son acompañadas por una organización social, es decir, se realizan de manera individual, en parejas o en grupos. En la tabla 5.22 se muestran los porcentajes.

Tabla 5.22
Organización social de los sujetos al realizar las tareas de lectura

Organización Social	Sí		No	
	F	%	f	%
Individual	233	94.7%	13	5.3%
En Parejas	65	24.6%	181	73.6%
Grupos	87	35.4%	159	64.6%

La organización de los sujetos al llevar a cabo una tarea de lectura es por lo regular de manera individual, más del 90% hace alusión a que esta es la forma más frecuente de realizar actividades relacionadas con la lectura. El trabajo en parejas o en equipos también es una forma organización para realizar tareas de lectura pero menos frecuente.

Además de la organización social, al realizar las tareas de lectura hay un producto o una actividad requerida por el profesor que permite evaluar si los estudiantes han realizado estas tareas. De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, se han identificado algunas categorías.

En el caso de productos, en esta categoría entran las *fichas de lectura, reportes de lectura, ensayos, resúmenes, síntesis y esquemas*, es importante mencionar que éstos pueden ser productos físicos o virtuales. Para el análisis de lectura se mencionan *los comentarios en clase, análisis de las lecturas en el aula y discusiones*. Finalmente se encuentran los exámenes y exposiciones de los que no se desprende alguna subcategoría. En la siguiente tabla se muestra la frecuencia de estas categorías.

Tabla 5.23
Evaluación de las tareas de lectura

Forma de Evaluación	F	%
Productos	117	47.6%
Análisis de lectura	54	22.0%
Exposiciones	9	3.7%
Exámenes	12	4.9%
No Evaluación	24	9.8%
No Contestó	30	12.2%

Los productos son una de las formas más usadas de evaluar que el estudiante ha leído algún texto requerido por el docente, de ellas destacan los resúmenes, los ensayos y los reportes de lectura. Estos mismos productos pueden ser virtuales, a través de la plataforma, el docente otorga una calificación para evaluar la tarea del estudiante. Es importante mencionar que estos productos son evaluados en cuanto a aspectos de redacción, estructura y contenido.

Una evaluación menos formal de evaluar es a través del análisis grupal de las lecturas por medio de los comentarios en clase, discusiones o cuestionamientos sobre lo que leyeron antes de clase. Según los sujetos otra forma de evaluar la lectura es a través de la *preparación y exposición de temas* o como una forma de estudio para *los exámenes*, como se puede observar en la tabla 5.23, éstas formas de evaluación no son tan comunes, sólo 3.7% y 4.9% de los sujetos mencionan que los docentes las utilizan para evaluar.

9.8% de los estudiantes menciona que no hay evaluación, es decir, hay tareas de lectura, pero éstas no son evaluadas por el docente. 12.2% no contestó.

Por otro lado, se encuentra la dificultad de las tareas. Se pidió a los estudiantes que mencionaran qué tan difíciles son las tareas que comúnmente realizan en el aula, hay tres opciones: fáciles, poco difíciles y difíciles como se muestra la tabla 5.24.

Tabla 5.24
Dificultad de las tareas de lectura

Dificultad	f	%
Fácil	28	11.4%
Poco difícil	182	74.0%
Difícil	33	13.4%
No contestó	3	1.2%

Con base en la tabla, las tareas de lectura a las que se enfrentan los sujetos de ambas carreras no son complejas, 74% de los sujetos mencionan que son de dificultad media. Sólo 13.4% de los estudiantes mencionaron que son difíciles y 11.4% que son fáciles.

Por otro lado, en la tabla 5.25 se muestra la utilidad de estas tareas de lectura. Esto con la finalidad de identificar si para los estudiantes resulta útil leer o no.

Tabla 5.25
Utilidad de las tareas de lectura

Utilidad	F	%
Muy Útiles	129	52.4%
Útiles	103	41.9%
Poco / nada útiles	11	4.5%
No contestó	3	1.2%

Según los datos, 52.4% menciona que las tareas de lectura que realizan en el aula son útiles, 41.9% también encuentra utilidad de las tareas, sólo 4.5% de los estudiantes mencionó que no hay una utilidad al llevar a cabo las tareas de lectura que se realizan la universidad.

Tareas de lectura –carrera

Existen diferencias mínimas en la variable tareas de lectura al relacionarla con la variable *carrera*; estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social, así como los de Comunicación e Información realizan tareas similares. En la siguiente tabla se observan las tareas que realizan frecuentemente.

Tabla 5.26
Tareas de lectura por carrera – frecuentemente

Carrera – Tareas	n	Frecuentemente	
		F	%
Trabajo Social			
Subrayar	137	81	59.1%
Identificar ideas principales	136	78	57.3%
Resumir	135	69	51.1%
Comentarios sobre texto	137	71	51.8%
Comunicación e Información			
Identificar ideas principales	107	52	48.6%
Comentarios sobre texto	107	61	57.0%

De acuerdo con los sujetos, las tareas más frecuentes sólo requieren un grado mínimo de procesamiento de la información. Ambas carreras concuerdan que *identificar ideas principales* y *hacer comentarios sobre un texto* son las tareas más frecuentes dentro de su disciplina. En el caso de Trabajo Social, más del 50% en todos los casos, los sujetos de esta licenciatura además de identificar ideas principales, también recurren a tareas como *subrayar* y *resumir*. Éstas también pertenecen a un grado de procesamiento de la información mínimo y medio, respectivamente.

En cuanto a las tareas que casi nunca o nunca se llevan a cabo, también se pueden observar algunas similitudes en ambas carreras; tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 5.27
Tareas de lectura por carrera – poca frecuencia

Carrera – Tareas	n	Casi nunca/Nunca	
		F	%
Trabajo Social			
Ampliar apuntes	135	53	39.2%
Trabajo monográfico	136	66	48.5%
Comunicación e Información			
Elaborar esquema	107	69	64.5%
Leer textos y elaborar esquemas	107	72	67.3%
Trabajo monográfico	107	73	68.2%

Los estudiantes han mencionado que la tarea que nulamente se realiza es el *trabajo monográfico*, hay una frecuencia alta de estudiantes que seleccionaron esta tarea como la menos usada en sus licenciaturas. En el caso de la licenciatura en Comunicación e Información, leer uno o dos textos para elaborar esquemas no se lleva a cabo. Por su

parte, los estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social no leen para ampliar apuntes. Es importante mencionar que hay tareas en ambas carreras que se realizan *algunas veces*, éstas tienen que ver específicamente con un grado bajo y medio de procesamiento de la información. En Trabajo Social, las tareas que algunas veces se realizan son *copiar partes de un texto y elaborar un comentario sobre un texto*.

Los estudiantes de Comunicación e Información también realizan algunas veces tareas con un grado básico y medio de procesamiento de información (selección y organización) con excepción de la tarea de *leer dos o más textos y discutir* en la que se requiere un grado de elaboración, es decir, ya se requiere de la modificación y manipulación de manera distinta a como se presenta en el texto.

En torno a la diferenciación de las tareas de lectura, ésta es mínima; no hay diferencias significativas con respecto a la carrera. Se realizan tareas similares y no hay un enfoque muy marcado en las tareas que requieren un grado de procesamiento de la información alto. Estudiantes de ambas carreras coinciden en que las tareas más frecuentes sólo requieren de selección y organización de la información y sólo algunas pocas alcanzan el grado de elaboración.

Tareas de lectura –Semestre

Al realizar el cruce de la variable con el semestre, se pudo observar que las tareas de lectura son similares para los cuatro semestres, en las que predominan las tareas de lectura con un bajo y medio procesamiento de la información. Como resultado también se encontró que todos los semestres *el trabajo monográfico* no es muy común. A lo largo de todo el análisis de acuerdo con lo que mencionan los estudiantes esta tarea de lectura es poco común que sea utilizada dentro de las disciplinas en las que se están formando.

5.4. Relación Niveles de Comprensión Lectora y Tareas de Lectura

Para poder establecer la relación entre ambas variables, primero fue necesario crear un índice sobre las tareas de lectura. En el instrumento se pidió a los estudiantes que señalaran la frecuencia con la que realizaban las tareas de lectura (véase anexo 1): *con frecuencia, algunas veces, casi nunca y nunca*.

Para este índice, si el estudiante respondió *con frecuencia* o *algunas veces* realizaba la tarea, entonces a la tarea se le otorgó un 1, si el estudiante respondió *casi nunca* o *nunca*, entonces se otorgó 0. Lo anterior con la finalidad de conocer el número de tareas de lectura que se hacen por demanda cognitiva. Un ejemplo de las tareas de lectura que realiza un estudiante es la figura siguiente.

Figura 5.2 Número de tareas de lectura que realiza un estudiante por demanda cognitiva

Demanda Baja			Demanda Media				Demanda Alta						
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14
1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0

* T: Tarea de Lectura.

Lo anterior muestra el total de tareas que se realizan por demanda. En este caso, el sujeto realiza al menos una o dos tareas de cada demanda cognitiva.

Para llevar a cabo la relación entre variables, se hicieron tablas de contingencia. Se cruzaron los niveles de comprensión lectora y las tareas de lectura por demanda cognitiva. En la tabla 5.28 se hace el cruce de los niveles de comprensión y las tareas de lectura que pertenecen a la demanda baja.

Tabla 5.28
Niveles de Comprensión – Número de Tareas de Demanda Baja

Nivel de Comprensión	1		2		3	
	F	%	F	%	F	%
Literal	7	2.8%	26	10.6%	45	18.3%
Inferencial Básico	14	5.7%	31	12.6%	72	29.3%
Inferencial Complejo	4	1.6%	6	2.4%	20	8.1%
Crítico	0	0%	1	0.4%	4	1.6%
Sin Nivel	0	0%	6	2.4%	6	2.4%

*V de Cramer .143

** Nivel de significancia .237

De acuerdo con el nivel de significancia y el coeficiente de la prueba no hay una relación entre los niveles de comprensión y las tareas de demanda cognitiva baja, aunque es necesario mencionar que existe una tendencia en los niveles literal e inferencial básico a realizar dos o tres tareas de esta demanda cognitiva, 70% de los estudiantes realizan este tipo de tareas.

Por el contrario, no se puede identificar esta tendencia con los niveles de comprensión inferencial complejo y crítico o en los estudiantes que no se encuentran ubicados en un nivel. Es importante mencionar que al hacer la sumatoria, el total de porcentaje equivale a 98.3%, el porcentaje faltante (1.6%) se refiere a los casos en los que no hubo respuesta por parte de los estudiantes.

En el caso de las tareas de demanda media, en la siguiente tabla se muestran los resultados.

Tabla 5.29
Niveles de Comprensión – Número de Tareas de Demanda Media

Nivel de Comprensión	1		2		3		4	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Literal	12	4.9%	17	6.9%	24	9.8%	23	9.3%
Inferencial Básico	13	5.3%	34	13.8%	32	13.0%	36	14.6%
Inferencial Complejo	3	1.2%	4	1.6%	13	5.3%	10	4.1%
Crítico	0	0%	1	0.4%	2	0.8%	2	0.8%
Sin Nivel	3	1.2%	1	0.4%	2	0.8%	5	2.0%

*V de Cramer .132

** Nivel de significancia .376

Con base en este cruce, el coeficiente de la prueba y el nivel de significancia no permiten afirmar que hay una relación entre los niveles y las tareas de esta demanda cognitiva. Se sigue mostrando una tendencia en los niveles de comprensión literal e inferencial básico, además se aumenta ligeramente el porcentaje en la inferencia compleja. 56% de los estudiantes de los niveles literal e inferencial (básico y complejo) realizan al menos tres o cuatro tareas de este tipo. Para la sumatoria del porcentaje total, 3.7% no contestó si realizan o no tareas de demanda media.

En cuanto a las tareas de demanda cognitiva alta, hay siete tareas las cuales, para fines prácticos, se agruparon como se muestra en la tabla 5.31.

Tabla 5.30

Niveles de Comprensión – Número de Tareas de Demanda Alta

Nivel de Comprensión	1-3		4-5		6-7	
	F	%	F	%	F	%
Literal	13	5.2%	34	13.8%	31	12.6%
Inferencial Básico	35	14.2%	37	15.0%	43	17.5%
Inferencial Complejo	6	2.4%	11	4.5%	13	5.3%
Crítico	0	0%	1	0.4%	4	1.6%
Sin Nivel	4	1.6%	5	2.0%	3	1.2%

**V de Cramer .189*

*** Nivel de significancia .167*

En este último cruce, el nivel de significancia no permite afirmar que a mayor grado de nivel de comprensión, los estudiantes realizan tareas de lectura de demanda cognitiva alta. Sigue habiendo una tendencia en los niveles de comprensión literal e inferencial (básico y complejo). Los sujetos (68%) que se encuentran en estos niveles realizan de 4 a 7 tareas de demanda cognitiva alta.

Con base en los niveles de significancia de la prueba no se puede afirmar que un estudiante que se encuentre en un nivel de comprensión literal necesariamente tiene que realizar tareas de demanda cognitiva baja. En las tablas se puede mostrar que los estudiantes, independientemente del nivel, realizan al menos una tarea que requiera cualquiera de las tres demandas cognitivas.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Este capítulo se centra en analizar y discutir los resultados; en especial, el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los estudiantes de las carreras de Trabajo Social y Comunicación e Información, las tareas de lectura más frecuentes que realizan los estudiantes de estas licenciaturas en el aula y la importancia de los errores que cometen al leer un texto. Este apartado está organizado en función de estos puntos.

6.1. Tipo de Error

El agrupar o posicionar a los estudiantes en un nivel de comprensión lectora no es suficiente para entender la forma en la que estos se enfrentan a un texto. El análisis que se realizó por reactivo permitió identificar los errores más comunes que cometieron los estudiantes al responder, abriendo un panorama más claro sobre qué hacen los estudiantes al enfrentarse a un texto expositivo.

Los errores más comunes pudieron clasificarse en tres tipos: la falta de integración de términos, la reorganización de la información y el uso de la opinión personal. Cada uno de estos errores tiene que ver con el nivel de comprensión que no se alcanzó. Los dos primeros errores se relacionan con el nivel de comprensión inferencial y el otro error con el nivel crítico.

El error sobre la integración de términos fue un error frecuente de los estudiantes de ambas licenciaturas. Se esperaba que en este tipo de respuestas los sujetos analizaran términos o conceptos e inferir diferencias y similitudes para después hacer una integración de ambos, de acuerdo con los datos, este tipo de inferencia parece ser una actividad compleja. Los estudiantes identificaron de manera simple algunos elementos en común que tenían los términos o definiciones.

En la reorganización de la información, el estudiante toma información presente en el texto y la organiza de tal manera que parezca ser una versión distinta a la idea que se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

presenta en el texto. Un ejemplo de este tipo de error es el resumen, en éste el estudiante se esfuerza por reorganizar la información, reformularla o parafrasearla para poder mostrar que hubo una comprensión del texto (Lotito et al., 2012). Esta reorganización de la información puede ser tomada como un nivel de comprensión lectora, citando la clasificación de Fernández y Carvajal (2002). Este nivel se encuentra entre el nivel de comprensión literal y el nivel de comprensión inferencial.

Finalmente, la opinión personal fue usada como argumento para rechazar o aceptar ideas que el autor expuso en el texto. Esta respuesta fue uno de los errores más latentes en el nivel crítico, se esperaba que los estudiantes analizaran la idea del autor, identificaran qué elementos dentro del mismo texto pudieran ayudar a rechazar lo planteado por el autor, esto con la finalidad de dar un sustento a su respuesta. Esta construcción esperada no fue posible, el estudiante optó por recurrir a la opinión personal y a partir de ella construir un argumento.

Es importante mencionar que, en el caso del nivel literal, la opinión personal también pudo definirse como un tipo de error. La información para las preguntas de este nivel se encuentra explícita en el texto, los estudiantes respondieron a los reactivos utilizando sus concepciones personales sobre el tema.

Los tipos de errores planteados por nivel requieren de un acercamiento más profundo, entender qué sucede con los lectores al enfrentarse a un texto (ya sea similar al que se usó para los fines de esta investigación o algún otro texto), observar y describir su proceso lector, las estrategias de lectura cognitivas y meta-cognitivas más utilizadas, así como los conocimientos previos sobre el texto.

6.2. Niveles de Comprensión Lectora

En este sub-apartado hay dos elementos que se deben discutir: la tipología de los niveles y la clasificación de los estudiantes en los niveles de comprensión. En relación con la tipología, el análisis por reactivo permitió identificar que hay dos tipos de inferencia: la

inferencia básica y la inferencia compleja, esto se pudo identificar a través de las respuestas de los estudiantes. De los cinco reactivos que midieron este nivel de comprensión dos (1 y 4) al ser analizados posterior a los resultados, se dedujo que el tipo de inferencia es más compleja, requiere que el sujeto analice dos términos o conceptos y a partir de ello establezca qué similitudes o diferencias comparten. En el caso de los reactivos 2, 3 y 9 la inferencia requiere sólo de un análisis simple del texto para poder responder.

En cuanto a los niveles de comprensión en los que se ubican los estudiantes de ambas licenciaturas, 81% se encuentran en los niveles bajos de comprensión lectora: literal e inferencial básico. La selección de la información tal cual se presenta en el texto es una forma de comprensión de acuerdo con los resultados, los estudiantes son capaces de identificar las ideas sin llevar a cabo una modificación de las mismas, el conocimiento en este nivel de comprensión es sólo la reproducción de las ideas del autor sin alterarlas. En el caso de la inferencia básica, el estudiante recurre a elementos dentro del texto y de sus conocimientos previos para inferir.

En relación con la inferencia compleja y el nivel de comprensión crítico, el porcentaje de estudiantes que se clasificaron en estos fue bajo. Sólo 12% del total de alumnos logra establecer relaciones entre conceptos, analizarlos e identificar similitudes o diferencias entre ellos. En cuanto al nivel crítico, 2% de los estudiantes llega a la construcción de argumentos basados en la información que el autor presenta en el texto, con la finalidad de rechazar o aceptar una idea. En este nivel de comprensión, el estudiante ya no depende la reproducción fiel de las ideas que encuentra en el texto, ahora construye ideas válidas a partir de lo que lee para poder criticar las ideas y la postura del autor.

Un punto importante a partir de la clasificación de los estudiantes en los niveles de comprensión es la etiqueta *sin nivel*. Fue posible identificar que 5% de los estudiantes no pudieron ser categorizados dentro de un nivel de comprensión de la tipología que se usó. Las características de estos estudiantes, de acuerdo con las respuestas dadas, es que cumplen con una inferencia básica o compleja pero no cumplen con las características

del nivel de comprensión literal. Un ejemplo de ello es el sujeto 27, quien contestó correctamente a los reactivos de la inferencia compleja pero no a los reactivos de la inferencia básica y el nivel literal. Para poder dar una explicación certera, sería necesario el acercamiento con los casos para observar su proceso lector e identificar las estrategias que utilizan durante la lectura.

En lo que se refiere al cruce de la variable *Niveles de Comprensión Lectora* y las variables de identificación (carrera y semestre) no fue posible encontrar diferencias significativas. Los estudiantes de ambas carreras se encuentran en los niveles bajos de comprensión, no hay elementos suficientes que sustenten que dependiendo de la carrera en la que se encuentren los estudiantes, estos se podrán clasificar en niveles de comprensión altos.

En cuanto al semestre, tampoco se pueden establecer diferencias significativas. Se esperaría que a medida que el estudiante avanza de nivel en su formación académica se posicione en niveles de comprensión alta (Maldonado, Sandoval y Rodríguez, 2012), pero en cuanto a este estudio, esta hipótesis no pudo ser comprobada a partir de los datos, los estudiantes de todos los semestres se encuentran en niveles de comprensión bajos.

Con base en los resultados, se puede comprobar que, a partir de esta prueba, los estudiantes siguen clasificándose en niveles de comprensión bajos (Gordillo y Flores, 2009; Arista y Paca, 2015). Habrá que identificar cómo es el proceso lector de estos estudiantes, cómo es su aproximación a otro tipo de textos y qué niveles de comprensión se pudieran alcanzar con otro tipo de textos.

Reinozo y Benavides (2011) mencionan que “en el ámbito universitario el reto del docente independientemente de la disciplina de la cual se trate, debe ser el formar lectores competentes” (p.374). Depende en gran medida del docente el enseñar al estudiante a comprender los textos propios de su cultura discursiva, mostrarle qué es lo que se espera a partir de la lectura de un texto y la forma en la que las ideas deben ser expresadas después de haberlo leído. Sí bien es cierto que no es responsabilidad total del

docente de que los estudiantes lean en su disciplina, sí es importante que se muestre cómo hacerlo.

6.3. Tareas de lectura

En cuanto a las tareas de lectura y tomando en consideración la clasificación de Mateos et al. (2008), los resultados mostraron que los estudiantes de ambas carreras frecuentemente realizan tareas que tienen que ver con la selección y la organización de la información, a excepción de una tarea que requiere la elaboración de la información. Es importante mencionar que pueden existir otras tareas y que sería necesario indagar más a fondo sobre qué es lo que se hace en cada una de las licenciaturas.

Al igual que en los niveles de comprensión lectora, la comparación de las tareas de lectura con las variables carrera y semestre no muestra diferencias significativas, es decir, los estudiantes de ambas carreras y de los distintos semestres realizan frecuentemente tareas enfocadas a la selección y organización de la información; la elaboración es muy poco frecuente en estas carreras y se complementa con la idea de algunos autores (Velázquez, 2016; Solé et al., 2006; Mateos et al., 2008) sobre que los estudiantes de universidad realizan tareas de lectura con demanda cognitiva baja en la que hay una repetición del conocimiento y no con las tareas de lectura que permiten un aprendizaje profundo (Vázquez, 2016).

Al hacer una comparación de los Planes de Estudio (UAA, 2007; UAA, 2012a; UAA, 2016b) y los programas de asignatura, hay una relación entre lo que dicen los estudiantes y lo que se encontró a partir del análisis de los documentos, las tareas que mayormente se realizan son de demanda cognitiva media y baja. En cuanto a los Planes de Estudio, no se pueden identificar de manera explícita las tareas de lectura que deben realizar los estudiantes, la agrupación de las asignaturas sólo permitió inferir que la lectura es clave en la formación de los estudiantes.

Por otro lado, en los programas de asignatura, las tareas de lectura resultan más explícitas, éstas se pudieron identificar en los apartados de metodología enseñanza-aprendizaje y evaluación; siendo agrupadas como tareas específicas de la metodología: lectura para comentar, discutir y participar en clase y tareas que tienen que ver con el lado evaluativo: productos impresos como ensayos, resúmenes, fichas de trabajo o reportes de lectura. En el caso de la evaluación y de acuerdo con los datos que reportan los estudiantes, los docentes no hacen clara la forma en la que los resúmenes o reportes de lectura deben estar organizados y estructurados o qué puntos en específicos deben contener.

Como se puede apreciar, hay una relación estrecha entre los resultados sobre las tareas de lectura que reportan los estudiantes, la evaluación de las mismas, la dificultad y los planes y programas de estudio. Todos estos indicadores permiten concluir que las tareas de lectura que realizan los estudiantes universitarios tienen una demanda cognitiva baja y media, se selecciona la información y se organiza de tal manera que se pueda obtener un producto que sólo repite lo que los alumnos han leído a partir de un texto. Es importante aclarar que esto es lo que se dice en los planes y programas y lo que dicen los estudiantes. Sería relevante conocer desde la perspectiva del docente qué tareas son requeridas, analizar algunos de los productos que permitan identificar la demanda cognitiva real de cada una de esas tareas.

La lectura de dos o más textos al parecer es una tarea poco común en las dos carreras analizadas, la complejidad de leer dos autores e identificar diferencias y similitudes e integrarlo en un producto donde se defienda una postura propia a partir de lo que ha leído en los distintos textos no es una práctica frecuente, y se puede apoyar esta idea con la no selección de este tipo de tareas por parte de los estudiantes a través del instrumento. Este tipo de tareas de lectura que desencadenan en un aprendizaje complejo deben ser una prioridad desde los planes de estudio y ser explícitas en los programas de asignatura (Carlino, 2008)

Las tareas de lectura definirán en gran medida el tipo de aprendizaje de los estudiantes universitarios, éstas permitirán un aprendizaje superficial y reproductivo o

permitirán la elaboración del conocimiento (Fernández y Carlino, 2010). Se comprueba el hallazgo de Solé et al., (2006) en el que se detectó que las tareas que potencialmente exigen una mayor elaboración cognitiva son poco frecuentes en las aulas, las tareas comunes son de escasa complejidad y de niveles de elaboración poco sofisticados.

Un punto importante dentro de las tareas de lectura tiene que ver con la incongruencia con respecto a los *trabajos monográficos*, de acuerdo con los estudiantes de ambas carreras, ésta es una tarea de lectura que no se realiza frecuentemente; pero en el caso de la licenciatura en Trabajo Social, ésta es considerada como parte de la evaluación. Posiblemente, los estudiantes realicen esta tarea, pero puede ser definida por los docentes de distinta manera.

6.4. Relación de los niveles de comprensión lectora y las tareas de lectura

La idea planteada a partir del cruce de los niveles de comprensión lectora y las tareas de lectura afirma que a mayor demanda cognitiva de la tarea, el nivel de comprensión es más alto. Al hacer este cruce de las variables, no se encuentran datos significativos que permitan apoyar esta idea. Lo anterior pudiera ser explicado bajo algunos supuestos:

A través de la literatura, se puede decir que las tareas de lectura establecen el grado de procesamiento de la información. Si se habla de una tarea que requiere subrayar o identificar datos explícitos en el texto, entonces se le pide al estudiante que sólo seleccione información sin alterarla, es decir, debe hacer una reproducción fiel de las ideas del autor. El lector puede encontrarse en un nivel de comprensión alto, pero si la tarea sólo requiere de la selección de la información, entonces es lo que el sujeto hará.

El cruce de las variables, permitió ver que la mayoría de los estudiantes realizan al menos una tarea por cada demanda cognitiva, esto quiere decir que aun cuando se encuentran en niveles de comprensión baja, se realizan estas tareas. Es importante aclarar las tareas se llevan a cabo, pero no se puede afirmar que los estudiantes cumplen

con la demanda cognitiva, para ello sería necesario un acercamiento que permita ver cómo se trabaja con esta variable desde el aula.



CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

Este capítulo presenta las reflexiones sobre los hallazgos a partir de los resultados y las discusiones. Se centra también en el logro de los objetivos y de las limitantes presentadas a lo largo del desarrollo de la investigación. Además, se habla de los posibles temas o líneas de investigación que se pudieran desprender.

7.1 Los niveles de comprensión lectora y las tareas de lectura

Hablar de comprensión lectora en la universidad requiere identificar distintas variables que permitan conocer qué es lo que pasa en las prácticas de lectura de los estudiantes. Esta investigación permitió identificar los niveles de comprensión lectora en los que se ubican los estudiantes de las licenciaturas Trabajo Social y Comunicación e Información.

Los niveles bajos de comprensión en los que se ubican la mayoría de los estudiantes de estas carreras permiten abrir un panorama más general sobre qué sucede con los procesos de lectura, la forma en cómo se enfrentan a un texto y qué medidas se pudieran tomar para que los estudiantes puedan alcanzar niveles de comprensión más altos que permitan el pensamiento crítico y la elaboración de nuevos conocimientos sobre la disciplina en la que se encuentran inmersos.

Es necesario dejar de lado la reproducción y memorización de ideas tal cual son presentadas a los estudiantes a través de los textos, es importante que la interacción entre el lector y el texto desencadene el pensamiento crítico para que se dé una adecuada construcción de significados.

Además de la clasificación de los sujetos en los niveles de comprensión, también es importante reflexionar sobre un reacomodo de la tipología. La identificación de dos tipos de inferencia, permite repensar sobre la clasificación que se utilizó en esta investigación y es importante aclarar que la inferencia básica y la compleja siguen

siendo parte del nivel de comprensión inferencial de esta clasificación, pero es necesario diferenciarlas, ya que la demanda cognitiva de ambas no puede ser tomada como igual.

Por otro lado, fue posible identificar cuáles son los errores más comunes al no lograr cumplir con la demanda cognitiva de las preguntas relacionadas con el texto expositivo que se presentó a los estudiantes. Si bien, no se puede llegar a una conclusión generalizada de que estos errores puedan ser aplicables cuando los estudiantes se enfrenten a cualquier texto, sí se podría mencionar que habrá errores similares y qué deben ser explicados a partir de la manera en la que los estudiantes interactúan con los textos.

En cuanto a la *reorganización de la información*, éste puede ser tomado como un nivel intermedio entre el nivel de comprensión literal y el nivel inferencial. Al explicarlo, éste es una forma del estudiante para pretender que ha logrado hacer una inferencia, reorganizando las ideas que se presentan en el texto, de tal manera que esta idea parezca ser nueva y que además contiene las ideas clave del texto, pero en realidad el estudiante sólo ha tomado la información tal cual o parafraseándola y organizándola de manera distinta a la estructura original del texto.

En el caso de variable *tareas de lectura*, se ha cumplido con el objetivo de identificarlas y describirlas. Se han mencionado las más comunes dentro del aula, desde la perspectiva de los estudiantes y también desde los Planes y Programas. Pero aún es importante aclarar cómo es la aproximación a esas tareas, y qué dicen los docentes desde su perspectiva, si es que hay una relación entre lo que dicen los estudiantes y Planes de Estudio y lo que dicen y hacen los docentes en su práctica educativa.

Por otro lado, también se pudo establecer una relación entre los niveles de comprensión lectora y las tareas de lectura, si bien no se puede decir que hay una relación como tal entre las variables, sí es posible mencionar que la demanda cognitiva de las tareas comparten características con los niveles de comprensión lectora. En esta investigación no se puede apoyar la idea de que a mayor nivel de comprensión, las tareas

de lectura son de demanda cognitiva alta porque los datos no permiten llegar a esa conclusión.

Finalmente, como parte de las conclusiones, es necesario considerar la importancia de los planes y programas de estudio como punto clave en la promoción de la lectura en los estudiantes universitarios. A través del currículum oficial, las instituciones y profesores deben fomentar la lectura desde cada una de las asignaturas, debe considerarse incluir tareas que lectura que permitan un aprendizaje profundo y significativo, tareas que desencadenen en un pensamiento crítico y no sólo la repetición de ideas o información contenida en los textos con los que interactúan los estudiantes durante su estancia en la universidad.

7.2. Limitantes

En general, los objetivos de la investigación fueron alcanzados. Se puede hablar de limitantes en relación con la etapa de aplicación del instrumento como es el espacio o tiempo para la aplicación.

Es importante señalar algunas ideas relacionadas con el instrumento que se utilizó para los fines de la investigación. Este instrumento requiere de ajustes y posibles cambios para su futura aplicación. Sin embargo, éste permitió que se cumplieran los objetivos de la investigación. Se pudieron clasificar los sujetos en los niveles de comprensión y se identificaron las tareas de lectura que estos realizan en la universidad.

Se habrá que repensar la estructura del mismo, el tipo de preguntas y algunos otros elementos que permitan su utilidad en próximas investigaciones o en la práctica educativa.

7.3. Posibles líneas de investigación

A partir de esta investigación se rescatan dos puntos que pudieran ser objeto de estudio en futuras investigaciones. Uno de ellos es sobre los tipos de errores que cometen los estudiantes al acercarse a cualquier tipo de textos, crear una tipología que permita comprender qué sucede con el individuo al no alcanzar los niveles de comprensión requeridos. Se puede hablar también de estrategias de lectura que ayuden a superar los errores que el lector comete cuando interactúa con el texto.

Otro objeto de estudio puede estar enfocado a las tareas de lectura. Esta investigación sólo permitió identificarlas y describirlas, pero es necesario conocer qué realmente hacen los estudiantes al enfrentarse a ellas, describir cuáles son los resultados al realizarlas, qué tipo de aprendizaje desencadena. Además, es importante conocer qué es lo que dicen los docentes con respecto a las tareas de lectura que piden a los estudiantes universitarios, qué buscan a través de esas tareas y bajo qué criterios las evalúan.

REFERENCIAS

- Arista, S., y Paca, N. (2015). Los hábitos de lectura y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de la especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía en el año 2014. *Revista de Investigaciones Altoandinas - Journal of High Andean Research*, 17 (3), 379-386.
- Aznar, E., Cros, A., y Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: ICE / Horsori.
- Boatto, Y., Vélez, G., y Bono, A. (2016). Aprendizaje a partir de la lectura en el primer año universitario. Transacciones entre estudiantes lectores, textos académicos y situaciones de lectura en la universidad. En A. Vázquez (Ed.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas* (pp.36-63). Argentina: UniRío Editora.
- Bañales, G., y Vega, A. (2016). La enseñanza estratégica de la argumentación escrita, en las disciplinas: desafíos para los docentes universitarios. En G. Bañales, M. Castelló, y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp.103-126). México.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. España: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Carlino, P. (Enero de 2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez y S. Cadena (Comps.), *Los*

desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles (pp. 155-190). Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

Carrasco, A., López, M., y Peredo M. (2008). *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México*. Jalisco, México: Editorial Universitaria.

Castro, C., y Sánchez, M. (Agosto-2010). Leer en la universidad: una mirada a las prácticas de la lectura en el contexto de las disciplinas académicas. En G. Ruiz, G. López y A. Carrasco (Eds.), *II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad y I Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior* (pp. 113-122). México: UAA.

Cisneros, M., Olave, G., y Rojas, I. (Diciembre de 2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471.

Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Grao.

Eudave, D., Carvajal, M., Macías, A., Castañeda, C., y Cervantes, M. (2007). Habilidades verbales y matemáticas de ingreso y egreso en universitarios (evaluaciones de la Prueba Aptitud Académica). En D. Eudave, M. Carvajal, y A. Macías (Eds.), *Los retos de la formación de competencias intelectuales básicas en universitarios: escritura, lectura, estadística, manejo de la información y tecnologías* (pp. 79-95). México: UAA.

Eudave, D., Carvajal, M., y Macías, C. (Agosto-2010). Espacios curriculares que propician al desarrollo de habilidades académicas básicas. En G. Ruiz, G. López y A. Carrasco (Eds.), *II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad y I Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior* (pp. 19-30). México: UAA.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Eudave, D., Carvajal, M., y Macías, C. (2013). Dificultades que presentan los estudiantes universitarios en el desarrollo de habilidades académicas básicas. En D. Eudave, M. Carvajal, y A. Macías (Eds.), *Los retos de la formación de competencias intelectuales básicas en universitarios: escritura, lectura, estadística, manejo de la información y tecnologías* (pp. 51-78). México: UAA.

Fernández, G., y Carlino, P. (Junio de 2007). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio proyectado en ciencias veterinarias y humanas de la UNCPBA. *Cuadernos de Educación*, 5(5), 277-289. Obtenido de <http://www.aacademica.org/paula.carlino/54.pdf>

Fernández, M., y Carvajal, M. (2002). *Niveles de alfabetización en educación superior*. México: UAA.

Gordillo, A., y Flórez, M. (Junio, 2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas* (53), 95-107. Obtenido de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1048>

Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U., y Flores, C. (Diciembre de 2014). Evaluación de los distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79832492012>

Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3. 737-772.

Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE). (2004). *La calidad de la educación básica en México, 2004*. México: INEE.

Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE). (2013). *México en PISA 2012*. México: INEE.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Klinger, C., y Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw Hill.

Lepe, E. y Lima, L. (2014). *Estrategia de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria. Materiales para apoyar la práctica educativa*. México: INEE

Lotito, L., Ornani, C., y Yeannoteguy, A. (2012). La formación de un lector universitario o “nunca leí tanto en tan poco tiempo”. En A. Vázquez, M. del C. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (Comps.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura* (pp. 563-574). Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Maldonado, A., Sandoval, P., y Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *Folios*, (35), 33-47. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012348702012000100003&lng=en&tlng=es

Martínez-Rizo, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*. México: UAA.

Mateos, M., Martín, E., Pecharromán A., Luna, M., y Cuevas, I. (2008). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*. 347, 255-274.

Moreles, J. (2002). Las estrategias de lectura y la comprensión de textos: un estudio de casos en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En B. Barba (Ed.), *El conocimiento de la educación y la formación de investigadores: contribuciones de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* (pp. 101-117). México: UAA.

Muñoz, J. (Agosto, 2010). ¿Qué están leyendo los jóvenes de educación media superior? Una aproximación a sus prácticas de lectura. En G. Ruiz, G. López y A. Carrasco (Eds.), *II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad y I Congreso*

Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior (pp. 155-162). México: UAA.

Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y Educadores*, 9(2), 119-127.

RAND Reading Study Group (RRSG) (2002). *Toward an R&D program to reading comprehension*. Santa Monica, CA. Obtenido de: http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

Peña, J. (Diciembre, 2000). Las estrategias de lectura. Su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163.

Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138.

Pérez, P., y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.

Ponce, R., y Carrasco, A. (Agosto-2010). Prácticas de lectura en educación media superior: la epistemología personal como recurso de lectura. En G. Ruiz, G. López y A. Carrasco (Eds.), *II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad y I Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior* (pp. 87-100). México: UAA.

Quintero, M., y Vela, Y. (2016). Estado de la investigación sobre la comprensión de las lecturas en estudiantes universitarios. *Rastros Rostros* 18(32), 51-65.

Reinozo, M., y Benavides, S. (Agosto de 2011). La lectura: herramientas para la alfabetización académica en los estudiantes de ingeniería. *Educere*, 15(51), 369-378. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35621559007>


Snow, C. (2009). Leer para aprender. En I. Polanco (Ed.), *XXIII Semana Monográfica de la Educación: La Lectura en la Sociedad de la Educación* (pp. 107-111) España: Fundación Santillana

- Snow, C. (2010). Reading Comprehension: reading for Learning. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 413-418). Oxford: ElSevier.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: GRAÓ.
- Solé, I., y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y vida*, 25(4), 6-17. Obtenido de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/números/a25n4/25_04_Sole.pdf
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N, Cuevas, I., et al. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
- Solé, I., Castells, N., Gràcia, M., y Espino S. (2006). Aprender Psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología*, 37(1 y 2), 157-176.
- Tapía, J. (1992) *Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Torrent, A., y Bassols, M. (2003). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). (2007). *Plan de Estudios Licenciatura en Trabajo Social*. México: UAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (2012a). *Plan de Estudios Licenciatura en Comunicación e Información*. México: UAA.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (2016b). *Plan de Estudios Licenciatura en Trabajo Social*. México: UAA.
- Vázquez, A. (2016). Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad. En A. Vázquez (Ed.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas* (pp. 65-87). Argentina: UniRío Editora.

Zanotto, M. (2016). Comprensión lectora y aprendizaje de textos académicos: hacia una lectura estratégica en el campo de las ciencias sociales. En G. Bañales, M. Castelló, y N. A. Vega. (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp.131-184). México.







ANEXO A
INSTRUMENTO SOBRE NIVELES DE
COMPRENSIÓN Y TAREAS DE
LECTURA

II. LEE EL SIGUIENTE TEXTO

El **estrés laboral o estrés en el trabajo** es un **tipo de estrés** propio de las sociedades industrializadas, en las que la creciente **presión en el entorno laboral** puede provocar la saturación física o mental del trabajador, generando diversas consecuencias que no sólo afectan a su salud, sino también a la de su entorno más próximo.

El estrés laboral aparece cuando las exigencias del entorno superan la capacidad del individuo para hacerlas frente o mantenerlas bajo control, y puede **manifestarse de diversas formas**. Algunos de sus síntomas más frecuentes van desde la irritabilidad a la depresión, y por lo general están acompañados de agotamiento físico y/o mental.

Además, el estrés en el trabajo está asociado con una reducción de la productividad de las empresas y un descenso de la calidad de vida de aquellos que lo sufren, pudiendo incluso ser **motivo de baja laboral** en los casos más graves, por lo que es conveniente aprender cómo combatirlo, y conocer técnicas eficaces para su manejo. También es útil la realización de determinados ejercicios para eliminar la tensión y la escucha de música anti-estrés.

En cuanto a sus causas, el estrés laboral puede estar originado por una excesiva carga de trabajo, por un elevado nivel de responsabilidad que pone a prueba la capacidad del individuo o por unas relaciones sociales insatisfactorias en el puesto de trabajo. Si bien cualquiera de estos tres factores puede originar estrés laboral, en ocasiones una combinación de los mismos puede resultar en situaciones más graves que a larga son más difíciles de tratar. Además, a estos tres factores se añaden **otros que pueden generar situaciones estresantes**, como la mala planificación de turnos u horarios o una remuneración inadecuada del trabajador.

En palabras de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el estrés laboral es una “enfermedad peligrosa para las economías industrializadas y en vías de desarrollo; perjudicando a la producción, **al afectar a la salud física y mental de los trabajadores**”

La mayoría de autores **define el estrés laboral como un conjunto de reacciones físicas y mentales** que sufre un empleado cuando se ve sometido a diversos factores externos, que superan su capacidad para enfrentarse a ellos. Estas reacciones pueden ser fisiológicas, cognitivas, conductuales o emocionales y por lo general van acompañadas de agotamiento físico y/o mental, angustia y sensación de impotencia o frustración ante la incapacidad del individuo para hacer frente a la situación o situaciones que generan ese estrés. **Un ejemplo clásico de estrés laboral** sería el **síndrome de Burnout o**

síndrome del trabajador quemado, que suele darse en aquellos puestos de trabajo relacionados con atención al público. Este tipo de puestos, en muchas ocasiones van acompañados de una sobrecarga laboral (por ejemplo, por una exposición continua a reclamaciones o quejas de clientes), lo que genera una situación de **estrés permanente y acumulativo** en el empleado. Finalmente, el trabajador pierde toda motivación y se produce una dinámica mental negativa que le hace percibir cada nueva jornada laboral como interminable.

En realidad, **el estrés es una respuesta fisiológica natural del ser humano**, pues actúa como un mecanismo de defensa que prepara nuestro organismo para hacer frente a situaciones nuevas, que presentan un nivel de exigencia superior o que se perciben como una amenaza. El problema se da cuando esta respuesta natural del organismo se activa **en exceso**, lo que puede dar lugar a problemas de salud en el medio y largo plazo, y determinados entornos, como el laboral, pueden ser propicios para ello. No obstante, es conveniente señalar que **no todos los trabajadores reaccionan ante el estrés laboral de igual modo**, ni un factor que genere estrés en un individuo tiene necesariamente por qué generarlo en otro, o con la misma intensidad.

De este modo, pueden darse **dos situaciones muy distintas de estrés laboral**:

Eustress (positivo): Su función principal es la de **proteger al organismo y prepararlo** frente a posibles amenazas o situaciones que requieren de todas nuestras capacidades físicas y mentales para realizar satisfactoriamente una determinada tarea. Es un estado en el que el organismo logra enfrentarse a las situaciones difíciles e incluso puede llegar a obtener sensaciones placenteras con ello. En el contexto laboral sería la situación ideal de equilibrio.

Distress (negativo): Se da como resultado de una **respuesta excesiva al estrés** o prolongada en el tiempo, que puede dar lugar a desequilibrios físicos y mentales, saturando nuestro sistema fisiológico. Además, esta respuesta excesiva, acaba por reducir nuestra capacidad de atención, de decisión y de acción, perjudicando también nuestras relaciones con los demás, al modificar nuestro estado de ánimo

Según las estadísticas más recientes, México encabeza la lista de países con mayor tasa de estrés laboral, con cerca de un 40% de empleados afectados, mientras que en Europa la tasa media es del 28%. Para hacernos una idea de la magnitud de éste problema, tan sólo en EEUU, el estrés en el trabajo ocasiona pérdidas anuales de más de 150.000 millones de dólares, debido al ausentismo laboral y la merma de las capacidades productivas de aquellos que lo sufren. La OMS **ya define el estrés laboral como una**

"epidemia mundial" a la luz de los datos estadísticos, que desvelan que éste particular tipo de estrés está llamado a convertirse en la nueva epidemia del siglo XXI.

“¿Qué es el Estrés Laboral?”

Estreslaboral.INFO

Tomado en Septiembre del 2016 de <http://www.estreslaboral.info/>

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

Pregunta 1: En el texto se presentan tres definiciones de estrés laboral: la del autor, la de la Organización Internacional del Trabajo y la de la Organización Mundial de Salud ¿Tú cómo podrías definir estrés laboral?

Pregunta 2: La definición de estrés por parte de la Organización Internacional del Trabajo toma en consideración economías industrializadas y en vías de desarrollo. ¿Puedes mencionar un país que ejemplifique una economía industrializada y uno que ejemplifique una en vías de desarrollo?

Pregunta 3: ¿Cómo defines la palabra “merma”?

Pregunta 4: Dentro del texto se habla del síndrome del Burnout, ¿Qué relación tiene con el Distress?

Pregunta 5: Menciona las causas o factores que provocan el estrés laboral

Pregunta 6: El autor señala que no todos los trabajadores reaccionan ante el estrés laboral de la misma manera. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué?

Pregunta 7: ¿Estás de acuerdo con la OMS (organización mundial de salud) de que el estrés es una “epidemia mundial”? ¿Por qué?

Pregunta 8: Las industrias pueden contribuir al estrés laboral, menciona cómo lo hacen:

Pregunta 9: Menciona algunas profesiones en las que el Burnout pueda presentarse:

Pregunta 10: Según el autor, ¿Cómo se puede combatir el estrés?

Pregunta 11: ¿De qué manera afecta el estrés a las industrias?

Pregunta 12: ¿Estás de acuerdo con la siguiente idea que expone el autor en el texto: *el estrés en el trabajo está asociado con una reducción de la productividad de las empresas y un descenso de la calidad de vida de aquellos que lo sufren*? ¿Por qué?

TAREAS DE LECTURA

I. DE LA SIGUIENTE LISTA DE TAREAS DE LECTURA SEÑALA LA FRECUENCIA CON LA QUE LAS HAS REALIZADO DURANTE ESTE SEMESTRE. (Marca con una X)

	Con frecuencia	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Leer y subrayar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer e identificar ideas principales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer y copiar una parte del texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer y resumir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer y elaborar un esquema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer y elaborar un informe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer y ampliar apuntes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar un comentario de texto por escrito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer dos o más textos para discutir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer dos o más textos para elaborar una síntesis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer dos o más textos para un esquema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar trabajos monográficos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensayos de opinión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comentarios sobre un texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II. DE LAS TAREAS DE LECTURA MÁS FRECUENTES SEÑALA LO SIGUIENTE (Subraya las respuestas):

¿Qué materiales son los que más usas para realizar estas tareas de lectura? (Puedes seleccionar más de una opción)

- a) Libros de texto
- b) Artículos científicos
- c) Internet (web, blog)
- d) Ensayos

- e) Materiales elaborados por el profesor
- f) Libros propios de la carrera
- g) Capítulos de libros
- h) Otro (especifica): _____

¿Cuánto tiempo por semana destinas a estas tareas en promedio?

_____ (Señala el tiempo de manera puntual)

¿De qué manera las llevas a cabo? (Puedes seleccionar más de una opción)

- a) Individualmente
- b) En parejas
- c) En grupos

¿Las tareas de lectura que realizas te parecen?

- a) Muy interesantes
- b) Algo interesantes
- c) Poco interesantes
- d) Nada interesantes

¿Qué tan fáciles son para ti estas tareas?

- a) Muy fácil
- b) Fácil
- c) Difícil
- d) Muy difícil

¿Qué tan útiles te parecen en tu aprendizaje?

- a) Muy útiles
- b) Útiles
- c) Poco útiles
- d) Nada útiles

¿Estas tareas de lectura son evaluadas por tus profesores?

- a) Sí (¿Cómo? _____)
- b) No

DATOS GENERALES

1. Sexo.

Hombre

Mujer

2. Edad.

Años

3. Escribe el semestre y carrera que cursas actualmente.

Carrera:

Semestre:

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN! ☺



ANEXO B
CÓDIGO

NO. VARIABLE	ETIQUETA DE LA VARIABLE	VALOR DE LA VARIABLE
	I. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	
V1	DEFINICIÓN DE ESTRÉS LABORAL (INFERENCIAL)	1= Correcto 2= Incorrecto 8= NC
	<p>Respuesta modelo: Enfermedad que afecta a países industrializados y en vías de desarrollo, debido a la presión del trabajador en el entorno laboral, provocándole problemas físicos y mentales.</p> <p>Referente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es? Una enfermedad - ¿Causas? Presión en el entorno laboral - ¿A quién afecta? Trabajadores / Países industrializados y en vías de desarrollo - Consecuencias: Problemas físicos y mentales. 	
V1a	DEFINICIÓN ESTRÉS LABORAL “TIPO DE ERROR”	1= Inferencial incompleto 2= Literal correcto 3= Reorganización de la info. 4= No hay definición 9= No procede
V2	PAÍS EJEMPLO DE ECONOMÍAS INDUSTRIALIZADAS Y EN VÍAS DE DESARROLLO (INFERENCIAL)	1= Correcto 2= Incorrecto 8= NC
	<p>Respuesta Modelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - México (país en vías de desarrollo) - Estados Unidos (país industrializado) <p>Referente:</p> <p>País industrializado: en ellos se permite aplicar la tecnología en la producción para alcanzar altos niveles de productividad</p> <p>País en vías de desarrollo: aquellos en los que aún no hay avances totales en aspectos tecnológicos</p>	
V2a	PAÍS EJEMPLO DE ECONOMÍAS “TIPO DE ERROR”	1= Incompleto correcto (sólo un ejemplo de industrializada) 2= Incompleto correcto (sólo un ejemplo en vías de desarrollo) 9= No procede
V3	DEFINICIÓN DE LA PALABRA MERMA (INFERENCIAL)	1= Correcto 2= Incorrecto 8= NC
	<p>Respuesta Modelo:</p> <p>Disminución o reducción del volumen o la cantidad de una cosa.</p> <p>Referente:</p> <p>Con base en el último párrafo se puede considerar la palabra merma como disminución de algo (en este caso de las capacidades productivas), bajo, casi nulo, pérdida, descenso.</p>	

V4	RELACIÓN ENTRE BURNOUT Y DISTRESS (INFERENCIAL)	1= Correcto 2= Incorrecto 8= NC
	Respuesta Modelo: El distress se da como respuesta excesiva al estrés o prolongada en el tiempo, el Burnout es una situación de estrés permanente, por lo tanto, el Burnout es un ejemplo del distress. El Burnout podría ser “el distress”, pero en el contexto laboral, específicamente con empleos que tienen que ver con atención al cliente. Referente: - Distress: se refiere, de manera general, al estrés negativo - Burnout: distress o estrés negativo que se da en el contexto laboral, específicamente en trabajos que tienen que ver con atención al cliente.	
V4a	RELACIÓN “TIPO DE ERROR”	1= Inferencia incompleta 2= No hay relación de términos. 3= Reorganización de la info. 9= No procede
V5	FACTORES QUE PROVOCAN EL ESTRÉS (LITERAL)	1= Correcto 2= Incorrecto 8= NC
	Respuesta modelo: - Excesiva carga de trabajo - Elevado nivel de responsabilidad - Relaciones sociales insatisfactorias Referente: La respuesta está explícita en el párrafo cuatro en los primeros enunciados.	
V5a	FACTORES QUE PROVOCAN EL ESTRÉS “TIPO DE ERROR”	1= Correcto incompleto 2= Basado en la opinión 9= No procede
V5b	SUPERACIÓN DEL NIVEL	*Se especifica de manera puntual cómo se supera el nivel.
V6	REACCIÓN ANTE EL ESTRÉS LABORAL (CRÍTICO)	1= Correcto 2= Incorrecto 8= NC
	Respuesta modelo: Las personas son totalmente distintas, no todas logran enfrentarse de la misma manera a situaciones y estímulos externos, la reacción difiere del contexto, es decir, el estrés laboral se basa en las condiciones de trabajo, relaciones dentro del contexto laboral. Referente: Eustress y distress: formas distintas de reaccionar y actuar ante el estrés (explícito en el texto) Los factores de estrés difieren de industria a industria (factores explícitos en el texto) *El lector se puede basar en elementos que se encuentran en el texto.	

V6a	REACCIÓN ANTE EL ESTRÉS LABORAL “TIPO DE ERROR”	1= Basado sólo en la opinión personal 9= No procede
V7	EPIDEMIA MUNDIAL (CRÍTICO)	1= Correcto 2= Incorrecto 8= NC
	Respuesta Modelo: De acuerdo con las definiciones dadas en el texto, el estrés afecta a todos los países (industrializados y en vías de desarrollo). Los datos estadísticos presentados por el autor con economías de distinto nivel, permite estar de acuerdo con la afirmación de la OMS. Referente: Elementos que se presentan en las definiciones de estrés laboral. Datos estadísticos y ejemplos de países en vías de desarrollo e industrializados. (ejemplos explícitos en el texto)	
V7a	EPIDEMIA MUNDIAL “TIPO DE ERROR”	1= Basado sólo en la opinión personal 9= No procede
V8	CONTRIBUCIÓN DE LAS INDUSTRIAS AL ESTRÉS LABORAL (LITERAL)	1= Correcto 2= Incorrecto 8= NC
	Respuesta Modelo: Mala planificación de turnos u horarios y una remuneración inadecuada. Referente: Respuesta explícita en el párrafo cuatro, últimos enunciados.	
V8a	CONTRIBUCIÓN DE LAS INDUSTRIAS “TIPO DE ERROR”	1= Incompleta 2= Basado en la opinión 3= Reorganización de la info. 4= No hay relación pregunta-respuesta 9= No procede
V8b	SUPERACIÓN DEL NIVEL	*Se especifica de manera puntual cómo se supera el nivel.
V9	PROFESIONES EN LAS QUE EL BURNOUT ESTÁ PRESENTE (INFERENCIAL)	1= Correcto 2= Incorrecto 8= NC
	Respuesta Modelo: Profesor Enfermera Gerente de un banco Referente: Puestos relacionados con atención al público.	
V10	CÓMO COMBATIR EL ESTRÉS (LITERAL)	1= Correcto

	<p>Respuesta Modelo: Algunos ejemplos de formas para combatirlos son la realización de determinados ejercicios que eliminen la tensión y escuchar música anti-estrés.</p> <p>Referente: Explícita en el párrafo tres. Se puede hablar de una inferencia al hablar de casos contrarios como un buen ambiente de trabajo, buena remuneración, horarios y turnos bien planificados.</p>	<p>2= Incorrecto 8= NC</p>
V10a	CÓMO COMBATIR EL ESTRÉS “TIPO DE ERROR”	<p>1= Incompleto 2= Basado en la opinión 9= No procede</p>
V10b	SUPERACIÓN DEL NIVEL	<p>*Se especifica de manera puntual cómo se supera el nivel.</p>
V11	CÓMO AFECTA EL ESTRÉS A LAS INDUSTRIAS (LITERAL)	<p>1= Correcto 2= Incorrecto 8= NC</p>
	<p>Respuesta modelo: Reducción de la productividad y pérdidas económicas anuales.</p> <p>Referente: Respuesta explícita en los párrafos 3 y 10. Mención de las pérdidas anuales de Estados Unidos. Se puede llegar a una inferencia, a través de la mención del abandono de trabajadores.</p>	
V11a	CÓMO AFECTA EL ESTRÉS A LA INDUSTRIAS “TIPO DE ERROR”	<p>1= Incompleto 2= Basado en la opinión personal 9= No procede</p>
V11b	SUPERACIÓN DEL NIVEL	<p>*Se especifica de manera puntual cómo se supera el nivel.</p>
V12	ESTRÉS ASOCIADO A LA BAJA PRODUCTIVIDAD (CRÍTICO)	<p>1= Correcto 2= Incorrecto 8= NC</p>
	<p>Respuesta modelo: Cuando el estrés está presente en los trabajadores, esto permite que sus rendimiento no sea el mismo, al encontrar malas relaciones laborales, pagos bajos, horarios que agotan tanto física como mentalmente, hacen que la productividad no sea la correcta y que haya ausentismo o abandono y por lo tanto las pérdidas económicas sean frecuentes, como es el caso de las pérdidas millonarias de EUA que se muestran en el texto.</p> <p>Referentes: Ejemplificación de pérdidas económicas Enfermedades físicas y mentales (definiciones dentro del texto) Relación entre causas del estrés y su impacto en la productividad y por lo tanto en las pérdidas en las industrias.</p>	

V12a	ESTRÉS ASOCIADO A LA BAJA PRODUCTIVIDAD “TIPO DE ERROR”	1= Basado en la opinión personal 9= No procede
II. TAREAS DE LECTURA		
V13	Leer y subrayar	1= Con frecuencia 2= Algunas Veces 3= Casi Nunca 4= Nunca 8= NC
V14	Leer e identificar ideas principales	1= Con frecuencia 2= Algunas Veces 3= Casi Nunca 4= Nunca 8= NC
V15	Leer y copiar partes del texto	1= Con frecuencia 2= Algunas Veces 3= Casi Nunca 4= Nunca 8= NC
V16	Leer y resumir	1= Con frecuencia 2= Algunas Veces 3= Casi Nunca 4= Nunca 8= NC
V17	Leer y elaborar esquema	1= Con frecuencia 2= Algunas Veces 3= Casi Nunca 4= Nunca 8= NC
V18	Leer y elaborar informe	1= Con frecuencia 2= Algunas Veces 3= Casi Nunca 4= Nunca 8= NC
V19	Leer y ampliar apuntes	1= Con frecuencia 2= Algunas Veces 3= Casi Nunca 4= Nunca 8= NC
V20	Realizar un comentario	1= Con frecuencia 2= Algunas Veces 3= Casi Nunca 4= Nunca 8= NC
V21	Leer textos y discutir	1= Con frecuencia 2= Algunas Veces 3= Casi Nunca 4= Nunca 8= NC
V22	Leer textos para elaborar síntesis	1= Con frecuencia 2= Algunas Veces 3= Casi Nunca

		4= Nunca 8= NC
V23	Leer textos para elaborar esquemas	1= Con frecuencia 2= Algunas Veces 3= Casi Nunca 4= Nunca 8= NC
V24	Trabajos monográficos	1= Con frecuencia 2= Algunas Veces 3= Casi Nunca 4= Nunca 8= NC
V25	Ensayos de opinión	1= Con frecuencia 2= Algunas Veces 3= Casi Nunca 4= Nunca 8= NC
V26	Comentarios sobre un texto	1= Con frecuencia 2= Algunas Veces 3= Casi Nunca 4= Nunca 8= NC
V27a	Materiales de lectura: Libros de texto	1= Sí 2= No
V27b	Materiales de lectura: Artículos Científicos	1= Sí 2= No
V27c	Materiales de lectura: Internet (web, blog)	1= Sí 2= No
V27d	Materiales de lectura: Ensayos	1= Sí 2= No
V27e	Materiales de lectura: Materiales elaborados por el profesor	1= Sí 2= No
V27f	Materiales de lectura: Libros propios de la carrera	1= Sí 2= No
V27g	Materiales de lectura: Capítulos de libros	1= Sí 2= No
V27h	Materiales de lectura: Otro	1= Sí 2= No
V28	Tiempo para las tareas	Puntual 8=NC
V29a	Organización social: individualmente	1= Sí 2= No
V29b	Organización social: en parejas	1= Sí 2= No
V29c	Organización social: en grupos	1= Sí 2= No
V32	Gusto por las tareas	1= Muy interesantes 2= Algo interesantes 3= Poco interesantes 4= Nada interesantes 8= NC
V33	Dificultad de las tareas	1= Muy fácil 2= Poco Difícil 3= Difícil

		4= Muy difícil 8= NC
V34	Utilidad de las materias	1= Muy útiles 2= Bastante útiles 3= Poco útiles 4= Nada útiles 8= NC
V35	Evaluación de las tareas	1= Sí 2= No
V35b	Evaluación de las tareas	Puntual 8= NC
III. DATOS GENERALES		
V36	Género	1= M 2= F 8 = NC
V37	Edad	Puntual 88= NC
V38	Carrera	1= Trabajo Social 2= Comunicación e Información 8= NC
V39	Semestre	1= Primer semestre 2= Tercer semestre 3= Quinto semestre 4= Séptimo semestre 8= NC



ANEXO C
INSTRUMENTO PARA ANÁLISIS DE
PLANES DE ESTUDIO Y PROGRAMAS
DE ASIGNATURA



INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE PLANES DE ESTUDIO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE TAREAS DE LECTURA

PLAN DE ESTUDIO	
	(Tareas de lectura explícitas)
PERFIL DE INGRESO	
PERFIL DE EGRESO	

TOTAL ASIGNATURAS					
Nombre de la asignatura	Sem.	Objetivo General	Tarea de lectura	Apartado donde se encuentran	Observaciones
				- Descripción - Contenido conceptual - Contenido procedimental	
				- Descripción - Contenido conceptual - Contenido procedimental	
				- Descripción - Contenido conceptual - Contenido procedimental	



INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE ASIGNATURA PARA LA IDENTIFICACIÓN DE TAREAS DE LECTURA

PLAN DE ESTUDIOS	
Semestre	
No. Asignaturas por Sem.	

ASIGNATURA	TAREA DE LECTURA	Apartado donde se encuentra	Demanda Cognitiva (Grado de procesamiento de la información**)	Observaciones
		*Descripción General *Objetivo (s) *Metodología Enseñanza-Ap. *Evaluación de Ap.	*Alta (S-O-E) *Media (S-O) *Baja (S)	
		*Descripción General *Objetivo (s) *Metodología Enseñanza-Ap. *Evaluación de Ap.	*Alta (S-O-E) *Media (S-O) *Baja (S)	
		*Descripción General *Objetivo (s) *Metodología Enseñanza-Ap. *Evaluación de Ap.	*Alta (S-O-E) *Media (S-O) *Baja (S)	
		*Descripción General *Objetivo (s) *Metodología Enseñanza-Ap. *Evaluación de Ap.	*Alta (S-O-E) *Media (S-O) *Baja (S)	