

**COMPRESIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EXPOSITIVOS EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR: CASO FACULTAD DE MEDICINA DE LA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SAN MARTÍN**

EDITH HERNÁNDEZ NARVÁEZ

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO
2013**

**COMPRESIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EXPOSITIVOS EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR: CASO FACULTAD DE MEDICINA DE LA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SAN MARTÍN**

EDITH HERNÁNDEZ NARVÁEZ

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al Título de
Magíster en Docencia Universitaria.**

**Asesor:
Dr. ROBERTO RAMÍREZ BRAVO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO
2013**

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado, son responsabilidad
exclusivas de su autor”

Artículo 1° del Acuerdo N°324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable
Consejo Superior de la Universidad de Nariño

Nota de Aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Jurado

San Juan de Pasto, mayo de 2013

AGRADECIMIENTOS

Durante el desarrollo de este trabajo, fueron varias las personas que con sus voces, me acompañaron y facilitaron el camino para su desarrollo. A todas esas personas que de una otra manera también hacen parte de este ejercicio de investigación, quiero agradecerles muy sinceramente.

En primer lugar al Dr. Roberto Ramírez Bravo, por su acompañamiento y asesoría permanentes. Su experiencia, dedicación y rigor fueron aportes esenciales en mi formación y en el desarrollo de este trabajo. Igualmente, sus reflexiones, preguntas, observaciones puntuales, así como el material que me proporcionó, me ayudaron a apasionarme por el tema de la lectura. Le doy las gracias, por permitirme aprender de su amplio bagaje y por escucharme con paciencia, sin subestimar mis esfuerzos por hacer cada vez las cosas de una mejor manera.

A la Mg. Marta Alicia López Lazo, por su apoyo y preocupación constante para que se lleve a buen término esta investigación. Ella, es el motor de la Maestría en Docencia Universitaria.

A mis compañeros y amigos Leidy Guzmán y Giovanni Hernández, por su ayuda sincera, incondicional y sus palabras de aliento. Gracias por sus enseñanzas, su paciencia y sobretodo su amistad.

A mis estudiantes de Medicina de la Universidad San Martín, por su participación generosa en esta investigación. Sin duda, son ellos el alma de este trabajo.

A los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad San Martín por su colaboración, aportando información valiosa en el tema de la didáctica de la lectura.

Quiero dedicar este trabajo a tres personas importantes para mí: mi hijo Santiago, mi esposo Jaime y mi madre por haber sido, en distintas etapas de mi vida, una palanca para mi crecimiento personal y profesional.

A Santiago, por su inquietud intelectual que me motiva cada día y por permitirme utilizar el tiempo que como madre se lo debo a él, y sin embargo, muchas veces me ausenté para dedicarme a esta investigación.

A Jaime por sus palabras de aliento, su comprensión en mis momentos de angustia, su presencia en mi vida y ayuda incondicional.

A mi madre por su ejemplo de superación y por haber sembrado en mí, la semilla de la fascinación por la lectura, desde mi tierna infancia.

RESUMEN ANALÍTICO DE ESTUDIO

- RAE-

CÓDIGO:	27397037
PROGRAMA ACADÉMICO:	Maestría en Docencia Universitaria
AUTOR (ES):	Edith de Lourdes Hernández Narváez
ASESOR:	Dr. Roberto Ramírez Bravo
TÍTULO:	Comprensión de Textos Académicos Expositivos en la Educación Superior: caso Facultad de Medicina de la Fundación Universitaria San Martín
AREA DE INVESTIGACIÓN:	Mejoramiento Cualitativo de la Educación Superior.
LINEA DE INVESTIGACIÓN:	Pedagogía y Didácticas
PALABRAS CLAVE:	Comprensión lectora, didáctica de la lectura, estrategias de lectura y texto expositivo.

DESCRIPCIÓN: En este trabajo de grado se analizan los procesos de lectura comprensiva de textos expositivos, que desarrollan los estudiantes del Programa de Medicina de la Fundación Universitaria San Martín-Sede Pasto, periodos A y B 2011. En este contexto se analiza: las estrategias que utilizan los estudiantes en la comprensión de textos académicos expositivos; las dificultades que tienen para la comprensión de lectura de la tipología textual señalada y las estrategias didácticas que utilizan los docentes para el desarrollo de la lectura comprensiva. Con base en los resultados, se proponen estrategias didácticas que fortalezcan el proceso de comprensión de lectura, para el tipo de texto en cuestión.

Este estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo; por tanto, considera la participación directa de la población estudiada. La información se recoge de estudiantes de los dos primeros semestres de medicina y de docentes de los mismos grupos, a través de: corpus de lectura, taller y encuesta abierta.

Los resultados muestran que: los estudiantes no cuentan con estrategias adecuadas para comprender textos académicos expositivos; los estudiantes y los docentes evidencian desconocimiento de la estructura de dichos textos y la manera de abordarlos; y, los docentes expresan relativa preocupación frente al problema. Finalmente, se propone algunas alternativas de solución.

CONTENIDOS: El informe de esta investigación está organizado en cuatro secciones a saber: el marco teórico, análisis de resultados, propuesta, conclusiones y recomendaciones.

Con respecto al marco teórico, primero se presenta una aproximación al estado del arte, a través de algunas investigaciones relacionadas con el tema; posteriormente, se señalan aspectos conceptuales del proceso de comprensión de lectura, enfatizando en su carácter estratégico; se hace referencia a los tipos de lectura desde los niveles literal, inferencial, e intertextual, donde se señalan como estrategias fundamentales de comprensión, a la inferencia y a la utilización de saberes previos. Luego, se describen las características del texto expositivo, estructura y marcas textuales, para ello se acude a algunos ejemplos. Más adelante, se abordan otras estrategias necesarias para la comprensión lectora, concretamente las exigidas para procesar la información, resolver problemas de comprensión y para regular el proceso lector. Finalmente, en esta parte, se reseña la relación entre la lectura y la escritura y el papel del docente en la orientación de la lectura en la Educación Superior.

En la sección de resultados, inicialmente se presentan la descripción y el análisis de la información recopilada a través del corpus de lectura y el taller grupal; dicha información se organizó en categorías relacionadas principalmente con las estrategias de comprensión y sus dificultades. Posteriormente, se muestra el análisis de la información proporcionada por los docentes, a través de la encuesta abierta, en lo que concierne a las estrategias didácticas para la orientación del proceso de comprensión lectora.

La propuesta incluye un plan estructurado tanto para estudiantes como para docentes, encaminado a optimizar el aprendizaje y la enseñanza de la comprensión de textos académicos expositivos. En esta sección, también se presenta la revisión del programa de lectoescritura de la Universidad y el análisis comparativo entre las competencias de lectura allí planteadas, frente a las esperadas de un estudiante universitario.

Finalmente, se presentan las conclusiones y las recomendaciones en función de los objetivos planteados, los resultados del estudio y la dinámica actual de la didáctica de la lectura en el escenario de la Educación Superior.

METODOLOGÍA: Los hallazgos de esta investigación se obtuvieron por medio de un proceso de descripción e interpretación en profundidad del objeto estudiado. De allí que, este estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo; se trabajó desde un enfoque etnográfico, ya que la lectura es una actividad de tipo cultural y, al haberse adentrado en el medio natural en el que se desarrolla, se tuvo en cuenta la participación directa de los sujetos de la investigación.

Las fuentes de información fueron: estudiantes de los dos primeros semestres de medicina y docentes de esos mismos grupos. La información con los estudiantes se recogió por medio de un corpus de lectura: se les proporcionó un texto expositivo del área de medicina y cinco preguntas abiertas, que evaluaron la capacidad inferencial, la utilización de saberes previos, la comprensión global del texto y las dificultades en el desarrollo de la tarea. Además, se desarrolló un taller, en tres grupos focales de 10 personas; en ellos se indagó: las estrategias lectoras, los problemas en la comprensión, la manera cómo los resuelven, el conocimiento que tienen del texto expositivo y cómo los docentes orientan la lectura.

Con los docentes, se utilizó una encuesta con preguntas abiertas, encaminadas a examinar la percepción que tienen acerca de los problemas de comprensión lectora de los estudiantes y las estrategias didácticas utilizadas en la orientación de los procesos de lectura. Con la docente de la asignatura de lecto-escritura se desarrolló una entrevista semi-estructurada, con el fin de conocer el punto de vista en cuanto al problema planteado, las estrategias didácticas y los objetivos de la asignatura. Además, se revisó el programa de esta materia y se hizo un análisis comparativo entre las competencias de lectura allí planteadas, frente a las esperadas de un estudiante universitario.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:

Los resultados obtenidos en el presente estudio indican, como lo han hecho otras investigaciones, que los estudiantes al llegar a la universidad, no son completamente autónomos, ni solventes cuando se trata de interactuar

efectivamente con los textos de uso común en su medio académico. Por tal razón, la problemática en cuanto a la comprensión lectora, no es responsabilidad exclusiva del estudiante, sino también del docente y de la institución.

Muchos de los estudiantes que participaron en la investigación, no poseen las estrategias adecuadas para comprender los textos a los que se enfrentan en su nuevo contexto educativo. Las respuestas que presentaron por escrito, una vez leído el corpus, evidenciaron las dificultades para comprender las preguntas formuladas, aunque ellos no fueron conscientes del problema, por cuanto que, expresaron que el texto fue fácil de comprender.

Para dar cuenta de su proceso de lectura, la gran mayoría de estudiantes recurrieron a la copia, muchos presentaron una baja capacidad inferencial, una precaria utilización de saberes previos en muchos casos cometieron errores de comprensión. La copia fue el elemento más recurrente en las respuestas; los estudiantes prefirieron ir al texto y recuperar la información literal para responder a las preguntas. Con respecto a la inferencia, proceso fundamental en la comprensión lectora, fue muy escasa; las respuestas indicaron una comprensión solo en el nivel del contenido proposicional del texto, es decir, los estudiantes no complementaron los vacíos del escrito y únicamente realizaron actividades de microprocesamiento de la información, las cuales son de ejecución relativamente automática. Igualmente, fue muy precaria la utilización de los saberes previos en la comprensión de texto. Para identificar la presencia de esta estrategia, se tuvo en cuenta la explicitación por parte del estudiante en sus escritos, de preconceptos que permitiesen enriquecer sus respuestas. En general, los estudiantes, a través de las respuestas escritas, evidenciaron problemas para establecer relaciones de causa-efecto, jerarquías entre las ideas del texto y, además, serias dificultades para escribir con coherencia y cohesión.

Además, se corroboró que la comprensión lectora está mediada por procesos psicológicos y emocionales, por ejemplo: la motivación, que en muchos estudiantes, se orienta por variables externas como la presión de los docentes y las notas. También se evidenció que han desarrollado una desesperanza aprendida frente a la comprensión de textos, generada probablemente por sus recurrentes fracasos en esta tarea. Igualmente, se encontró, tanto en docentes como en estudiantes, un amplio desconocimiento acerca de las características

de los textos expositivos, la estructura y la manera de operar sobre ellos para comprenderlos.

Con respecto a las dificultades que los estudiantes tienen para comprender los textos, se identificaron como las más recurrentes: el desconocimiento del lenguaje básico de las ciencias de la salud, lo que se convierte en una barrera en el proceso lector; la insuficiencia en la orientación del proceso de lectura por parte del docente, sustentada en la creencia de que el estudiante universitario es solvente en esta tarea, limitándose a encargar las lecturas y exigir resultados; finalmente, la desmotivación frente a la lectura, en especial por las expectativas negativas de logro que tienen frente a la misma.

En cuanto a los programas encargados de la orientación en procesos de lectura y escritura, se identificó una gran brecha entre lo que se espera del estudiante para que tenga éxito en la comprensión de textos y lo que el currículo de la universidad plantea como necesario para lograr este objetivo. A pesar de que la universidad tiene espacios académicos creados para la orientación de la lecto-escritura, éstos no se han aprovechado de manera eficiente, por cuanto que, no se enfocan al desarrollo de competencias en lectura y escritura pertinentes para el campo de la Educación Superior.

Dados los resultados señalados anteriormente, es necesario replantear la asignatura de lectoescritura; planear el proceso, de tal manera que se articulen las competencias lectoras esperadas en los estudiantes y las disciplinas propias de la carrera, lo que implica, generar ambientes de aula propicios para el desarrollo de las diferentes fases de la lectura. Teniendo en cuenta que los docentes no pueden orientar procesos para los cuales no tienen la suficiente formación, es necesario que la Universidad asuma esta responsabilidad, y cree los espacios académicos necesarios para capacitarlos de manera transversal y sistemática, en la orientación explícita de la lectura.

BIBLIOGRAFÍA:

Álvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo. Su superestructura y características textuales. *Didáctica (Lengua y Literatura)*,8. Madrid: *Publicaciones de la Universidad Complutense* , 29-44.

Álvarez Angulo, T., & Ramírez Bravo, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios. Segunda época No. 32*, 73-88.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una Introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.

Van Dijk, T. (1978). *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

STUDY EXECUTIVE SUMMARY - RAE-

CODE: 27397037
ACADEMIC PROGRAM: Master of University Teaching
AUTHOR (S): Edith de Lourdes Hernández Narváez
ADVISORY: Dr. Roberto Ramirez Bravo
TITLE: Reading Comprehension Academic Exhibition in Higher Education: Case School of Medicine of the University Foundation San Martin.
AREA OF RESEARCH: Improving the quality of education.
RESEARCH LINE: Pedagogy and Didactics
KEYWORDS: Reading, Teaching Reading, Reading strategy, and expository text.

DESCRIPTION: In this paper grade, analyzes the processes of reading comprehension of expository texts that develop students Medicine Program of San Martin University Foundation Headquarters Pasto, periods A and B 2011. In this context, we analyze: the strategies students use in understanding academic expository texts, difficulties, they have for reading comprehension of the text types indicated and teaching strategies used by teachers to develop reading comprehensive. Based on the results, we propose teaching strategies that strengthen reading comprehension process, for the type of text. This study falls within the qualitative paradigm, therefore, considers the direct participation of the population studied. The information is collected from students for the first two semesters of medicine and teacher of the same groups by: corpus reading, workshop and open survey. The results show that: students do not have adequate strategies for understanding expository academic texts, students and teachers show lack of structure such texts and how to address them, and teachers expressed concern relating to the problem. Finally, we propose some alternative solutions.

CONTENTS: The report of this research is organized into four sections namely: the theoretical framework, results analysis, proposals, conclusions and recommendations.

With regard to the theoretical framework, first presents an approach to the state of the art, through some research related to the topic, after which identifies conceptual understanding of the reading process, emphasizing its strategic nature, refers to the types of reading levels from literal, inferential, and intertextual, which identifies as key strategies for comprehension, inference and the use of prior knowledge. Then describe the features of expository text, structure and textual markers, for which some examples come. Later, addressing other strategies for reading comprehension, particularly those for processing information, solving problems and understanding to regulate the reading process. Finally, in this part, outlined the relationship between reading and writing and the teacher's role in guiding the reading in higher education.

In the results section, initially presents a description and analysis of the information gathered through the corpus of reading and group workshop, which was organized into categories related mainly comprehension strategies and difficulties. Subsequently, analysis is shown of the information provided by the teacher through the open survey, with respect to the teaching strategies for guiding the process of reading comprehension.

The proposal includes a structured plan for both students and teachers, designed to enhance learning and teaching academic expository text comprehension. This section also presents a review of the literacy program of the university and a comparative analysis of reading skills raised there, compared to those expected of a college student.

Finally, we present the conclusions and recommendations based on the objectives, the results of the study and the current dynamics of the teaching of reading in the stage of higher education.

METHODOLOGY: The findings of this research were obtained through a process of in-depth description and interpretation of the object studied. Hence, this study falls within the qualitative paradigm, we worked from an ethnographic approach, because reading is an activity of cultural and have gone into the natural environment in which it takes place, we took into account the participation direct participants.

The sources of information were students of the first two semesters of medicine and teaching of these same groups. The information was collected by students using a corpus of reading: they were given an expository text area of medicine and five open-ended questions that assessed inferential ability, using prior knowledge, global understanding of the text and the difficulties in developing the task. Also developed a workshop, which was organized for three focus groups of 10 people in them were investigated: reading strategies, comprehension problems, the way they solve, their knowledge of expository text and how oriented teaching reading.

With teachers, we used a survey with open questions designed to examine perceptions about reading comprehension problems of students and the teaching strategies used in the orientation of the reading process. With the teaching of the subject of literacy developed a semi-structured interview, in order to know the point of view as to the problem, teaching strategies and objectives of the course. In addition, the program was reviewed this matter and made a comparative analysis between reading skills raised there, compared to those expected of a college student.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS:

The results obtained in this study indicate, as have other studies, that the students get to college, they are not completely autonomous, or solvents when trying to interact effectively with the texts commonly used in academia. For this reason, the problem regarding the reading, not the sole responsibility of the student but also the teacher and the institution.

Many of the students who participated in the research, do not have the right strategies to understand the texts to which they face in their new educational context. The responses submitted in writing, then read the corpus, showed the difficulties in understanding the questions, although they were not aware of the problem and expressed that the text was easy to understand.

To account for the reading process, the vast majority of students resorted to copying, many had low inferential ability, poor use of prior knowledge and often made mistakes in understanding. Copying, was the most recurrent in the answers students preferred to go to the text and retrieve information to answer literal questions. Regarding inference, fundamental process in reading

comprehension was very poor; responses indicated an understanding level only propositional content of the text, ie, students did not replenish the empty writing only microprocessing of activities performed the information, which are relatively automatic execution. Also, it was very poor utilization of previous knowledge in the understanding of text. To identify the presence of this strategy, we took into account the explanation by the student in his writings, of preconceptions that allowed enrich their answers. In general, the students, through the written responses, showed problems establishing cause-effect relationships, hierarchies between text ideas and also serious difficulty writing with coherence and cohesion.

In addition, it was confirmed that reading comprehension is mediated by psychological and emotional processes, eg motivation, which in many students, is guided by external variables such as pressure of teachers and notes. Also, it was shown that they have developed a learned helplessness against comprehension, probably generated by the recurrent failures in this task. Also found in both teachers and students in a widespread ignorance about the characteristics of expository text, structure and how to operate on them to understand.

With regard to the difficulties that students have to understand the texts, were identified as the most frequent: ignorance of the basic language of the health sciences, which becomes a barrier in the reading process, the failure in the orientation the reading process by the teacher, based on the belief that the college student is solvent in this task, merely instruct the readings and demand results, and finally, the motivation towards reading, especially the negative expectations of achievement which are facing the same.

As for the charge of orientation programs in reading and writing processes, we identified a large gap between what is expected of the student for success in reading comprehension, and what the university curriculum as necessary raises achieve this goal. Although the university has academic spaces, created to guide literacy, they have not been used efficiently, because they do not focus on the development of reading and writing skills relevant to the field of Higher Education.

Given the results mentioned above, it is necessary to rethink the subject of literacy; plan the process, so that readers are articulated competencies

expected of students and the disciplines of the race, which means, create classroom environments conducive to developing the different phases of reading. Given that teachers can guide processes for which no sufficient training, the University must assume this responsibility, and create the necessary academic spaces to train a transverse and systematic, explicit guidance in reading.

REFERENCES:

Angulo Alvarez, T. (1996). The expository text-explanatory. Her superstructure and textual features. *Teaching (Language and Literature)*, 8. Madrid: Complutense University Publications, 29-44.

Angulo Alvarez, T., & Ramirez Bravo, R. (2010). Expository text and writing. *Folios*. Second time No. 32, 73-88.

Carlino, P. (2005). Writing, reading and learning in college. An Introduction to academic literacy. Buenos Aires: Economic Culture Fund.

Parodi, G. (2005). Understanding written texts. Buenos Aires: Eudeba.
Van Dijk, T. (1978). The Science of the text. Barcelona: Paidós.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	22
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	29
1.1. ANTECEDENTES.....	29
1.2. MARCO CONCEPTUAL	34
1.2.1. Lectura comprensiva.....	34
1.2.2. Niveles de lectura	39
1.2.3. El texto expositivo	43
1.2.4. Comprensión de los textos expositivos.....	49
1.2.5. Didáctica de la lectura del texto expositivo	54
1.2.6. Conexiones entre lectura y escritura en la Educación Superior.....	56
1.2.7. La lectura en la Educación Superior	59
2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	63
Introducción	63
2.1. Caracterización de la unidad de análisis.....	64
2.2. Proceso de análisis.....	65
2.3. El texto expositivo y resultados de las preguntas	67
2.4. Análisis por categorías.....	76
2.4.1. Estrategias de comprensión lectora.....	76
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	112
Introducción	112
3.1. Planificación y orientación del proceso de comprensión lectora.....	115
3.2. Capacitación de los docentes en la didáctica de la lectura	132
3.3. Seguimiento y evaluación de la propuesta de capacitación.....	136
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	138
BIBLIOGRAFÍA	146
ANEXOS	174

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Subtipos expositivos.	46
Tabla 2. Ejemplos de subtipos expositivos.	47
Tabla 3. Fases y estrategias del proceso de comprensión lectora.	50
Tabla 4. Estrategias para procesar la información.	52
Tabla 5. Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información.	53
Tabla 6. Estrategias para regular el procesamiento de la información.	54
Tabla 7. Caracterización de la unidad de análisis.	64
Tabla 8. Resultados de la pregunta número uno.	70
Tabla 9. Resultados de la pregunta número dos.	72
Tabla 10. Resultados de la pregunta número tres.	72
Tabla 11. Resultados de la pregunta número cuatro.	73
Tabla 12. Resultados de la pregunta número cinco.	74
Tabla 13. Análisis comparativo entre las competencias esperadas, frente a las competencias planteadas en el programa analítico de lectoescritura de la FUSM.	107
Tabla 14. Orientación del proceso de lectura.	117

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Fases del análisis y procesamiento de la información.	66
Figura 2. Estrategias de lectura por cada pregunta.	75
Figura 3. Panorama general de las estrategias de lectura.	77

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Preguntas del corpus de lectura	151
Anexo B. Guión para el taller grupal.	152
Anexo C. Encuesta a los docentes de medicina.	154
Anexo D. Guión de entrevista a la docente de lectoescritura.	155
Anexo E. Matriz vaciado de información - corpus de lectura.	156
Anexo F. Matriz vaciado de información- taller grupal con estudiantes.	167
Anexo G. Matriz vaciado de información- encuesta a docentes.	181
Anexo H. Matriz resultados de entrevista a la docente de lectoescritura.	187
Anexo I. Evaluación de la asignatura de Lectoescritura por estudiantes de medicina.	193
Anexo J. Matriz triangulación de la información.	198
Anexo K. Programa analítico de lecto-escritura.	204

INTRODUCCIÓN

Desde hace mucho tiempo se han realizado múltiples esfuerzos con el fin de generar y desarrollar estrategias efectivas para que los estudiantes potencialicen habilidades de comprensión lectora. Sin embargo, no fue sino hasta mediados del siglo pasado que algunos estudiosos se dieron cuenta que para lograrlo, era necesario concebir la comprensión de la lectura como un proceso estratégico de procesamiento de la información. Toda acción estratégica implica un contexto, y quien se desempeña estratégicamente construye una representación mental del mismo, a partir de la cual planifica sus acciones de acuerdo con los objetivos que se haya planteado; de tal manera que, el tipo de estrategias utilizadas pueden incidir en el logro de los resultados. En ese sentido, la lectura estratégica se manifiesta como una actividad donde la persona no solamente busca comprender un texto, sino además ubicarse y si es posible, hacer parte del contexto que la enmarca; para tal fin, el lector realiza un sinnúmero de procesos cognitivos y metacognitivos. En el ámbito académico, estos procesos cobran un sentido especial ya que responden a necesidades específicas de quien realiza la lectura, y dichas demandas a su vez influyen en el tipo de estrategias a utilizar. Lo anterior indica, además, que el proceso de lectura es interactivo porque se interrelacionan constantemente el lector, el texto y el contexto.

La lectura en la Educación Superior es motivo de preocupación en la gran mayoría de los países del mundo. Es muy común observar a los docentes universitarios preocupados por la escasa y deficiente lectura de sus estudiantes; sin embargo, también es frecuente que no se haga casi nada concreto para ayudar a resolver el problema; simplemente parece que se esperara que los estudiantes lean y comprendan espontáneamente, pero no se encaminan acciones intencionadas para guiar este proceso.

La experiencia en el campo de la docencia universitaria, permite observar que muchos estudiantes tienen dificultades a la hora de hacer una lectura comprensiva, especialmente cuando se trata de textos académicos de tipo expositivo, uno de los textos más utilizados en la universidad. Es difícil imaginar que en este nivel, los estudiantes tengan dificultades de comprensión de lectura, puesto que se supone, que ellos ya han vivido procesos extensos de entrenamiento, en niveles previos de educación; sin embargo, en las evaluaciones acerca de lo que leen o en el análisis de sus escritos como

ensayos, resúmenes, mapas conceptuales, producto de sus lecturas, se evidencian serias dificultades en sus competencias lectoras.

La lectura es un ejercicio cognitivo, metacognitivo y comunicacional fundamental en el desarrollo del aprendizaje en todo contexto académico, especialmente en el universitario y es un tema ineludible en el ámbito educativo. Es la puerta de entrada a los conocimientos y la mejor manera de acceder al patrimonio cultural, científico y social de la humanidad. Los estudiantes universitarios no pueden desligar su formación profesional de esta tarea, que les permite no sólo acceder al conocimiento sino también desplegar sus competencias lectoras como la interpretación, el análisis, la inferencia y la crítica. Por tanto, quienes hacen parte de estas comunidades (docentes, estudiantes y administrativos universitarios) deben conocer el estado actual en materia de lectura en la Educación Superior, para poder partir de bases reales, hacia el diseño de estrategias didácticas encaminadas a mejorar los procesos lectores de los estudiantes universitarios.

Teniendo en cuenta lo anterior, y dado que la lectura constituye un factor crucial en el desarrollo de profesionales competentes y básicamente de ciudadanos críticos y reflexivos de su entorno, fue necesario estudiar los procesos de lectura, especialmente de textos expositivos, de los estudiantes de los dos primeros semestres de medicina de la Fundación Universitaria San Martín sede-Pasto, ya que ellos al empezar a hacer parte de una nueva cultura académica, requieren de estrategias específicas que respondan a sus nuevas y particulares demandas.

La razón por la que se ha escogido investigar acerca de las estrategias de comprensión de lectura en el texto expositivo, radica en que éste es el más común y utilizado en el medio universitario, tanto en el nivel tradicional, es decir, por medio de libros impresos, como a través de medios tecnológicos, tales como el texto electrónico. Este tipo de texto cumple una función fundamental de acceso al conocimiento y de re-creación del mismo en cada una de las disciplinas; promueve el desarrollo del pensamiento crítico y el despliegue de muchas habilidades lectoras, así como el diálogo de saberes, lo que le da razón de ser a la universidad. Es pertinente su estudio en el ámbito académico universitario porque los conocimientos se producen, reproducen y se mueven bajo las tipologías del discurso expositivo contenido en artículos científicos, manuales pedagógicos, informes, avances, reseñas, monografías, trabajos de grado, tesis, entre otros.

El objetivo principal de la presente investigación fue el análisis de las estrategias que utilizan los estudiantes, de los dos primeros semestres de medicina de la Fundación Universitaria San Martín, para la comprensión de textos académicos expositivos y la descripción de las características de este tipo de textos.

En cuanto a los objetivos específicos, se identifican las dificultades que tienen los estudiantes para comprender los textos expositivos y las estrategias didácticas que utilizan los docentes para orientar los procesos de comprensión lectora. Probablemente, este último objetivo sugiere el desarrollo de una nueva investigación, en un estudio posterior; sin embargo, en este trabajo solo se hace un acercamiento a la manera como opera didácticamente el docente en su quehacer, con el fin de tener una visión más holística del problema planteado. Por último, y con base en lo encontrado en el estudio, se propone alternativas de solución a partir de estrategias didácticas que permitan optimizar la comprensión lectora en los estudiantes, especialmente de aquellos que están iniciando la carrera de medicina.

Esta investigación se fundamenta en las teorías lingüísticas y pedagógicas, particularmente en el enfoque cognitivo del proceso lector, recogido de experiencias de algunas comunidades académicas como la cátedra UNESCO, para la lectura y la escritura en América Latina y las políticas en materia de lectura y escritura del Ministerio de Educación Nacional. En el marco conceptual, se enfatiza en el carácter estratégico de la lectura, proceso en el cual el individuo se fija una meta y elabora conscientemente un plan para resolver los requerimientos específicos del proceso lector al que se enfrenta. Esta postura ha sido recopilada de autores como Solé (1998), Carlino (2005), Van Dijk (1978), Díaz-Barriga & Hernández Rojas (2002), Parodi (2005), quienes insisten en el papel activo que juega el lector para comprender el texto a través de diferentes actividades cognitivas y metacognitivas, las cuales le permiten al sujeto no solo desarrollar estrategias de lectura, sino monitorearlas y autorregularlas.

Por otra parte, se conceptualiza acerca del texto expositivo, como una de las tipologías más utilizadas en el ámbito universitario. Frente a este tema, se han tenido en cuenta los aportes de Álvarez Angulo (1996; 2001) y Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2010), autores que han descrito ampliamente las

características del texto expositivo, su estructura y diferentes tipologías, las cuales son fundamentales en el proceso de comprensión lectora.

En cuanto a lo metodológico, primero se partió de la revisión de estudios previos relacionados con el tema, con el fin de obtener una aproximación al fenómeno en cuestión.

Las fuentes de información fueron: estudiantes de los dos primeros semestres de medicina y docentes de esos mismos grupos. La información con los estudiantes se recogió por medio de un corpus de lectura: se les proporcionó un texto expositivo del área de medicina y cinco preguntas abiertas, que evaluaron la capacidad inferencial, la utilización de saberes previos, la comprensión global del texto y las dificultades en el desarrollo de la tarea. Además, se desarrolló un taller, para ello, se organizó tres grupos focales de 10 personas; en ellos se indagó: las estrategias lectoras, los problemas en la comprensión, la manera cómo los resuelven, el conocimiento que tienen del texto expositivo y cómo los docentes orientan la lectura.

Con los docentes, se utilizó una encuesta con preguntas abiertas, encaminadas a examinar la percepción que tienen acerca de los problemas de comprensión lectora de los estudiantes y las estrategias didácticas utilizadas en la orientación de los procesos de lectura. Con la docente de la asignatura de lecto-escritura se desarrolló una entrevista semi-estructurada, con el fin de conocer su punto de vista en cuanto al problema planteado, las estrategias didácticas y los objetivos de la asignatura. Para complementar dicha información, se revisó el programa de esta materia y se hizo un análisis comparativo entre las competencias de lectura allí planteadas, frente a las esperadas de un estudiante universitario.

Los hallazgos de esta investigación se obtuvieron por medio del análisis de las relaciones entre las diferentes categorías, dentro de un proceso de descripción e interpretación en profundidad del objeto estudiado. De allí que este estudio se desarrolló dentro del paradigma cualitativo; se trabajó desde el enfoque etnográfico, ya que la lectura es una actividad de tipo cultural y al haberse adentrado en el medio natural en el que se desarrolla, se tuvo en cuenta la voz, la opinión y las experiencias de los participantes, incluida la investigadora, quien está en constante interacción con el grupo, logrando así, un entendimiento más profundo de este fenómeno.

El análisis de la información, las interpretaciones y las propuestas involucran no sólo aspectos cognitivos, lingüísticos y académicos, sino también elementos

afectivos que influyen en el proceso de lectura, como es la motivación de los lectores. Es importante señalar que para el análisis de la información se recurrió también a la estadística inferencial con el fin de sacar algunas frecuencias simples.

El escenario para el desarrollo de esta investigación fue la Fundación Universitaria San Martín, universidad que propone dentro de sus políticas entre otros, la búsqueda de la calidad educativa y el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, lo que le dio un marco lógico al estudio. El trabajo se facilitó puesto que la investigadora es docente de la Institución desde hace tres años, en la carrera de medicina, lo que le permitió encontrar los espacios y el apoyo institucional necesarios para el desarrollo de la investigación. Los resultados que se obtuvieron no son generalizables a otras poblaciones, pero se pueden tomar como un punto de partida importante para estudios posteriores en la región, en el tema de la lectura.

Los hallazgos de la investigación permitieron evidenciar que los estudiantes universitarios no poseen las estrategias adecuadas para comprender los textos a los que se enfrentan, en su nuevo contexto educativo. En el proceso de comprensión lectora recurren a la copia, presentan baja capacidad inferencial, deficiente utilización de saberes previos y una mínima postura personal frente al texto. Igualmente, tanto en docentes como en estudiantes, se encontró un desconocimiento muy grande acerca de las características de los textos expositivos y la manera de abordarlos para poder comprenderlos.

Además, se identificó que la comprensión lectora está mediada también por otros procesos psicológicos y emocionales como la motivación, la que en muchos casos, se orienta hacia variables externas como la presión de los docentes y las notas. Se evidenció, que muchos estudiantes han desarrollado una desesperanza aprendida frente a la comprensión de textos, generada probablemente por sus recurrentes fracasos en esta tarea.

En los docentes se observó una relativa preocupación frente al problema de comprensión lectora de sus estudiantes y a pesar de que en algunos casos son conscientes de las dificultades que éstos tienen en el desarrollo de esta tarea, y las consecuencias lógicas de este problema en el proceso de aprendizaje, los docentes lo perciben como algo ajeno a su quehacer diario y toman distancia frente al problema, con una mínima participación en su solución, derivando la mayor parte de la responsabilidad a los estudiantes.

En cuanto a su estructura, el presente trabajo está organizado en cuatro secciones a saber: marco teórico, análisis de resultados, propuesta, conclusiones y recomendaciones.

Con respecto al marco teórico, primero se presenta una aproximación al estado del arte, a través de algunas investigaciones relacionadas con el tema; posteriormente, se señalan aspectos conceptuales del proceso de comprensión de lectura, enfatizando en su carácter estratégico; se hace referencia a los tipos de lectura desde los niveles literal, inferencial e intertextual, donde se señalan como estrategias fundamentales de comprensión, a la inferencia y a la utilización de saberes previos. Luego, se describen las características del texto expositivo, estructura y marcas textuales; para ello, se acuden a algunos ejemplos. Más adelante, se abordan otras estrategias necesarias para la comprensión lectora, concretamente las requeridas para procesar la información, resolver problemas de comprensión y para regular el proceso lector. Finalmente, en este apartado se reseña la relación entre la lectura y escritura y el papel del docente en la orientación de la lectura en la Educación Superior.

En la sección de resultados se muestran inicialmente, la descripción y el análisis de las respuestas de los estudiantes, recogidas a través del corpus de lectura y el taller grupal, así como la información proporcionada por los docentes en la encuesta abierta. Para el tratamiento de los resultados se utilizó elementos del análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis en progreso.

Después del análisis de la información, se formula una propuesta, la que tiene como fin promover espacios en la Universidad donde se invite inicialmente a una reflexión frente al problema, ejercicio cognitivo que no solo involucra la descripción de un fenómeno o problema, sino además la emisión de una postura frente al mismo. Dicha propuesta, incluye un plan estructurado tanto para estudiantes como para los docentes, encaminado a optimizar el aprendizaje y la enseñanza de la comprensión de textos académicos expositivos; esto con el fin de abordar el tema de la lectura como un proceso transversal dentro del currículo, con el compromiso de todos los actores involucrados.

Finalmente, se presentan las conclusiones y las recomendaciones en función de los objetivos planteados, los resultados del estudio y la dinámica actual de la didáctica de la lectura en el escenario de la Educación Superior.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Introducción

En este apartado se presentan inicialmente, algunos estudios en los niveles regional, nacional e internacional relacionados con la comprensión de lectura en el contexto universitario, los cuales sirvieron como punto de referencia para la presente investigación. Más adelante se conceptualiza acerca de los tipos de lectura desde una perspectiva cognitivista y sociocultural, así como las características del texto expositivo. También se hace un rastreo sobre las estrategias de comprensión lectora, las cuales interactúan dinámicamente en el proceso de lectura; se las presenta organizadas en tres grupos así: 1) estrategias para procesar la información, 2) estrategias para resolver problemas de procesamiento y 3) estrategias para regular el proceso de lectura.

Además, se señala la relación existente entre la lectura y la escritura y se hace una reseña acerca de las dificultades y desafíos de la didáctica de la lectura en la Educación Superior, así como el papel del docente en la orientación de este proceso.

1.1. ANTECEDENTES

Los estudios relacionados con la lectura comprensiva en la Educación Superior tienen diferentes desarrollos. Así, mientras en Norteamérica se adelantan desde hace un siglo, en América Latina es un campo que, solamente en las últimas dos décadas se explora seriamente. Sin embargo, es imposible abarcar completamente el estado de la cuestión en un solo documento, por cuanto que, la lectura en la Educación Superior es un tema que se puede abordar desde diversas perspectivas y aquí sólo se pretende presentar algunos referentes que permitan contextualizar al lector en la problemática abordada en el presente estudio.

En Colombia hay varios estudios que dan cuenta de las dificultades que atraviesan los estudiantes en cuanto a este tema, especialmente en Instituciones de Educación Superior. Sin embargo, no hay muchos estudios que se enfoquen en la lectura de textos académicos, especialmente los de tipo expositivo; las investigaciones se han centrado más en otros textos como los descriptivos, argumentativos, entre otros.

Inicialmente, en el nivel regional y específicamente en la Universidad de Nariño, en la Facultad de Educación, se realizó una investigación que se

relaciona, en parte con la presente investigación porque los procesos de lectura y escritura están estrechamente relacionados y se afectan mutuamente. El estudio tiene como objetivo, implementar y aplicar el modelo Didactext¹ como estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la Competencia Argumentativa Escrita (CAE), en los estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño (Cárdenas, Cisneros y Patiño, 2007). Uno de sus objetivos específicos está encaminado a determinar en los estudiantes, el interés por la lectura, que facilite la producción de textos argumentativos escritos. El estudio les permite a las autoras concluir que la lengua está permanentemente vinculada a otras áreas del comportamiento humano, por incidencia de la actividad lingüística como un evento social. Tal vez la conclusión más importante tiene que ver con los resultados de la aplicación del modelo Didactex mediante el cual se favoreció el desarrollo de la capacidad argumentativa escrita (CAE) en los estudiantes objeto de estudio. En la aplicación de este modelo se tuvieron en cuenta las estrategias, las tareas, el conocimiento previo, la motivación, la emoción, la disposición, los deseos, la creatividad, la afectividad, elementos indispensables que, según este modelo didáctico, subyacen en la composición escrita.

También es relevante mencionar un estudio titulado “*Taller de Lectura Comprensiva en estudiantes de medicina de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Pasto*” (Lima y Melo, 2005), cuyo objetivo fue identificar los hábitos y el nivel lector de los estudiantes de séptimo semestre e implementar un taller de comprensión lectora que incida en el mejoramiento continuo y habilidades de lectura. En este estudio experimental, donde se medía el efecto del desarrollo de los talleres en la capacidad de comprensión lectora, se concluye que mediante la enseñanza de estrategias de lectura, los estudiantes aumentaban no sólo el nivel de comprensión, sino también la capacidad crítica y la habilidad para seleccionar los textos para su estudio.

Por la semejanza con el tema, en cuanto a las estrategias utilizadas para comprender textos en los universitarios, es importante destacar un estudio realizado en la Universidad Tecnológica de Pereira, (Cisneros, 2004), titulado

¹ Didactext es un grupo de investigación conformado por profesores y estudiantes del Doctorado de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Tiene como propósito fundamental la investigación de temas relacionados con la didáctica de la escritura.

“Lectura y escritura en la Universidad, una Investigación Diagnóstica”, cuyo objetivo fue la identificación de estrategias lectoras que ponen en evidencia la comprensión lectora y la construcción de saberes a través de los textos en estudiantes que ingresaban a la universidad. Una de las conclusiones más importantes que se pueden extraer de este estudio, es que los estudiantes muestran en sus lecturas un bajo porcentaje de inferencia, como estrategia de comprensión lectora frente a un texto expositivo; la estrategia que más utilizan para responder preguntas de comprensión de lectura es la copia, demostrando según estos resultados que el estudiante y también el sistema educativo tradicional se han concentrado en la comprensión literal de textos, descuidando capacidades más complejas como el razonamiento inferencial y la comprensión intertextual. Igualmente se concluyó que el saber previo es poco utilizado en la comprensión de lectura (Cisneros, 2004).

Cisneros, continúa con este estudio y, más adelante, vuelve a aplicar la prueba de comprensión lectora con los mismos estudiante al finalizar la carrera (Cisneros, 2010). Las conclusiones finales muestran que las estrategias de comprensión lectora de un texto expositivo-argumentativo, manifestadas por los estudiantes en las respuestas a las preguntas abiertas sobre el mismo, siguen siendo principalmente la copia y en menor medida, la inferencia. Dado que ya estaban familiarizados con la lectura y que podían usar los saberes previos para resolver las preguntas, éstos no fueron aprovechados al máximo. Es decir, en el proceso educativo de cinco años los estudiantes conservan la habilidad de buscar y “encontrar” datos concretos en la lectura sin desarrollar procesos más complejos y exigentes de comprensión, que les permitan ir más allá de la repetición de lo que dice el texto. Este trabajo pone en evidencia las dificultades de los universitarios para comprender el texto escrito y manifestar su comprensión a través de la escritura, así como el papel que juega la Educación Superior y el poco impacto de las prácticas académicas en el desarrollo de la competencia lectora al interior de los pregrados.

También, se encontró un estudio descriptivo-cualitativo que tiene relevancia por la similitud del tema con la investigación actual. Éste, se realizó en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Andrade, 2007), sus resultados permitieron esbozar un perfil del lector universitario que da cuenta de las habilidades, actitudes, competencias lectoras y grado de comprensión de los estudiantes de esta universidad. De acuerdo con esta investigación, la mitad de la población objeto de estudio está en un rango de “lector con comprensión mediana”. En cuanto a los procesos mentales que se utilizan para el análisis, la

interpretación fue la de menor ponderación. Así mismo, se concluyó que existen grandes debilidades en el nivel textual, especialmente al identificar el lenguaje y el tipo de discurso, así como reconocer la estructura del texto. En cuanto a las prácticas lectoras de los estudiantes, según este estudio los libros siguen siendo el medio en el que más prefieren leer, en menos escala el computador y las fotocopias; se releen los textos para comprenderlos, casi no utilizan esquemas y un mínimo de estudiantes plantean nuevos conceptos. Por último los estudiantes de este estudio se califican como buenos y regulares lectores y les gustaría que la universidad incentive más la lectura.

Los docentes y el semillero del Grupo de investigación Graphos (2008) plantean el proyecto de investigación "*Problematizar la lectura y escritura académicas en la Universidad*", en el que pretenden caracterizar las prácticas de lectura y escritura de los docentes de la Universidad Sergio Arboleda, y vislumbrar alternativas de trabajo para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la alfabetización académica. Uno de los resultados de la primera fase de la investigación, fue que el 73,23% de los estudiantes que ingresan al primer semestre, tienen un tipo de lectura literal y un proceso escritural básico; el 22,81% inicia su formación universitaria con un tipo de lectura inferencial y sólo el 3,94%, presenta un nivel avanzado de lectura y escritura.

Perilla, Rincón, Gil & Salas (2004), desarrollan la investigación titulada: "*El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario*"; el estudio, parte de la problemática, suficientemente diagnosticada, que muestra cómo los estudiantes ingresan al ámbito universitario sin haber logrado, a través de su escolaridad básica y media, desarrollar estrategias discursivas que les permitan un dominio de los textos en general y menos aún de los textos académicos en particular. Estos investigadores profundizaron su interés en un tipo de lectura fundamental para la formación en la Educación Superior: la lectura inferencial. El análisis les demostró que los problemas de comprensión se ubican principalmente en el nivel de lectura inferencial y se refieren específicamente a las tipologías explicativa y argumentativa.

Álvarez (2001), lleva a cabo una investigación llamada "*Incidencia de la explicitación de las formas de organización superestructural de los textos expositivos en la comprensión textual de un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle*". La investigadora se plantea como problema la

determinación de la incidencia de las formas de organización superestructural, FOS (descripción, problema/solución, causalidad y comparación) de los textos expositivos en la comprensión textual de un grupo de estudiantes, mediante la formulación de las siguientes preguntas:1) ¿Las diferentes formas de organización superestructural de los textos expositivos, generan niveles diferenciales en la comprensión textual de los estudiantes universitarios? y 2) ¿Cuáles son las formas superestructurales que facilitan, y cuáles no, la comprensión textual de los estudiantes universitarios?. Concluye que la explicitación de las formas retóricas de organización de los textos expositivos, mejora en los estudiantes la inferencia de las macroestructuras en esta clase de textos.

Por otra parte, esta investigación logra constatar que la comprensión textual, como una forma de interacción verbal, no sólo es fruto de un proceso interactivo entre esquemas del lector y el texto, sino que también esta clase de interacción, cuando es guiada por el docente, a través de un modelo pedagógico discursivo interactivo con talleres, potencia la construcción de esquemas de orden discursivo, los que, a su vez, mejoran la competencia estratégica textual de los estudiantes.

Ordóñez (2007) presenta un informe de su investigación, a través de la conferencia: *“La lectura interactiva y estratégica para comprender textos expositivos con estudiantes universitarios”*, donde reflexiona, sobre cómo la comprensión es el resultado de los diferentes aspectos que intervienen en el complejo proceso interactivo de la lectura, para contribuir al mejoramiento de los procesos formativos de la lectura de los estudiantes universitarios. Para lograr su propósito, destaca algunos aspectos que explican por qué es necesario cambiar las metodologías tradicionales y optar por una pedagogía de la lectura y la escritura que piensen en el lector como un constructor de conocimientos, y considera la importancia de una intervención pedagógica y estratégica que permita comprender, aprender lo que se lee y conquistar la autonomía en el proceso de formación, como condición para afrontar los desafíos que los escenarios de la vida ofrece.

En el contexto internacional hay una investigación realizada con estudiantes recién ingresados a dos universidades de Lima, denominada *“Comprensión lectora con estudiantes universitarios iniciales”*, en la cual se identificaron las dificultades que ofrecen textos como los de corte científico y humanístico para la comprensión lectora (González,1998). Las categorías de competencia lectora

halladas mostraron la prevalencia de lectores dependientes en los textos básicos y lectores deficitarios en los textos científicos, humanísticos y literarios llamados por el investigador como analfabetas funcionales.

Es importante continuar recabando en la investigación que se ha hecho sobre este tema. Sin embargo, los estudios mencionados anteriormente concuerdan en que el sistema educativo y en este caso la universidad tienen gran responsabilidad a la hora de generar estrategias que permitan desarrollar mejores niveles de comprensión lectora especialmente en los estudiantes que están empezando sus carreras. Finalmente es importante decir que nunca se termina de aprender a leer y esta habilidad o capacidad debe ser un eje de la formación universitaria donde los docentes deben dar las claves a sus estudiantes para aprender a leer los textos de las áreas académicas de su responsabilidad.

1.2. MARCO CONCEPTUAL

1.2.1. Lectura comprensiva

Leer es un proceso lingüístico, comunicativo y cognitivo, determinado por el pensamiento y el lenguaje, que implica una interacción entre el sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos y gustos y el texto portador de un significado (Parodi, 2005; Cassany, 2006). La lectura es un proceso cognitivo superior, ya que las funciones psicológicas avanzadas caracterizan el funcionamiento típicamente humano, acciones que están controladas conscientemente, como la atención voluntaria, la memorización activa, el pensamiento abstracto y la acción intencional.

Las investigaciones sobre procesos de comprensión lectora acuerdan que, leer es un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, reconstruye el sentido del texto, poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento del que dispone el lector, para luego construir su propio significado (Carlino, 2005; Solé, 1998). En este ámbito, la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular.

Desde la perspectiva cognitiva, el acto de leer se convierte en una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano en la que se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído desarrollando nuevos conceptos.

En ese sentido, la lectura consiste en interpretar textos, descubrir los elementos que los constituyen particular y globalmente e ir integrando nuevos datos al conocimiento del lector, modificando sus esquemas mentales y ampliando su visión del mundo. Cuando la persona incorpora nuevos saberes y reacomoda los que ya posee, la lectura activa y potencia otros procesos cognitivos y se convierte en una actividad de aprendizaje por excelencia. De acuerdo con lo anterior la lectura no es una actividad meramente receptiva sino un proceso que conlleva diversas tareas de orden superior que interactúan de forma integrada entre un lector que actúa sobre un texto pero también este último actúa sobre el lector (Carlino, 2005; Parodi, 2005).

De acuerdo con Cassany (2008), el significado de un discurso se almacena en la mente, a través del escrito, ya que las palabras del texto inducen a elaborar unos significados y a negar otros, con la aportación del conocimiento previo y la ayuda de los procesos cognitivos. Para este autor, la mente es “el laboratorio donde se elabora el significado” (Cassany, 2008). Esta visión constructivista y psicolingüística del proceso de lectura se aparta mucho de la tradicional y le da relevancia al papel que juega el lector en la comprensión de los textos.

En la comprensión de textos juegan un papel fundamental los saberes previos que tiene el lector, que también se conoce como información extratextual (Parodi, 2005), la cual constituye uno de los eslabones claves en las concepciones cognitivistas de la comprensión textual. Por ejemplo, para los estudiantes de primeros semestres de medicina, es muy importante primero el estudio y conformación de un marco de referencia previo y claro de la neuroanatomía humana, para más adelante poder integrar a ese saber, los nuevos conceptos de funcionamiento de cada una de las partes y estructuras del sistema nervioso central.

Desde la perspectiva sociocultural la práctica de leer se concibe de un modo más complejo y tiene en cuenta aspectos tales como: la situación del discurso, la comunidad cultural de significados, la retórica de cada comunidad y la

diversidad de interpretaciones (Cassany, 2008). Esto implica, que cada discurso o texto está situado de manera particular; tiene un autor o autores, es decir siempre hay alguien detrás; además, este autor vive en algún lugar del mundo, con su propia historia y hace parte de una cultura que le da una perspectiva de la vida muy particular. Entonces, a partir de este modelo el significado del texto se origina en la comunidad cultural a la que pertenece el autor y su lector. Cualquier discurso tiene un contenido (datos, información) y una ideología (la intención, el interés, la mirada) y leer requiere, poder comprender a ambos.

Existe un acuerdo generalizado, al menos en las publicaciones que se sitúan en una perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura en aceptar que, cuando se posee una habilidad razonable para la descodificación, entendida esta como una operación gramatical, la comprensión de lo que se lee, según Palincsar y Brown (1984, citados Solé, 1998), depende de tres condiciones a saber:

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable, además del significado que tenga para el lector o también conocida como “significatividad lógica” del contenido.

Por ejemplo, para los estudiantes de primeros semestres de medicina, quienes aún no hacen parte de la comunidad de médicos y tampoco manejan los códigos de dicho grupo, un texto científico acerca de los últimos avances en inmunología para pacientes con Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA), seguramente, lo leerán por encargo, sin un objetivo propio, no con el mismo interés de un estudiante de semestres avanzados o como el médico en el ejercicio de su profesión. Los estudiantes universitarios de los primeros años aún carecen de los códigos propios de la disciplina en la que están inscritos, lo que hace que la lectura de este tipo de textos les parezca aún extraña y difícil.

2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto. Cuando se hace referencia a “conocimiento previo adecuado” o pertinente del lector, no quiere decir que éste «sepa» el contenido del texto, sino a que entre el contenido y sus conocimientos exista una cercanía óptima que permita el proceso de atribución de significados. Es decir, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender

y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él.

Sin embargo, a pesar de que las anteriores condiciones son necesarias para una buena comprensión, no son suficientes. La comprensión depende aún de otro factor, descrito por Palincsar y Brown (1984, citados por Solé, 1998):

3. Las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias de comprensión lectora, son una clase particular de procedimientos de orden elevado. Cumplen con todos los requisitos que definen a una estrategia: tienden a la obtención de una meta; permiten avanzar el curso de la acción del lector aunque no la prescriban en su totalidad; no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura; implican los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende, sino que sabe qué comprende y qué no.

Según Solé (1998), el proceso de comprensión aparentemente se hace de forma inconsciente. Cuando se lee y se va comprendiendo parece que no ocurriera nada; sin embargo, el mecanismo de la comprensión lectora implica un estado de alerta por parte del lector que le permite detectar errores o hipótesis que contradicen las de él. Por ejemplo, si el lector se encuentra con un obstáculo como una frase incomprensible o una página colocada incorrectamente, inmediatamente deja de leer para atender estos problemas con ayuda de actividades como releer, revisar las premisas, consultar en otros textos, entre otras; esto le permite continuar con la lectura, esperando obtener mayor comprensión; es este momento cuando se ha entrado en el terreno de la lectura estratégica caracterizado por la necesidad de aprender, de resolver dudas y ambigüedades de forma planificada y deliberada con clara conciencia de la propia comprensión. En el estado estratégico el lector es plenamente consciente de lo que persigue y pone en marcha acciones que pueden contribuir a la consecución de ese propósito.

Quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes de medicina, es fundamental que una vez hayan

aprendido y asimilado teóricamente, el funcionamiento de un riñón sano, puedan en la vida real, frente a un paciente, identificar cuándo este órgano está fallando, es decir, cuándo está enfermo.

Lo planteado hasta el momento, resalta desde una perspectiva interaccionista el papel activo y participativo del lector. Igualmente, se entiende que la coherencia textual no es una característica únicamente del texto escrito, sino también producto de la comprensión. Es decir, el texto es una unidad lingüística que no contiene de forma explícita toda la información necesaria para su comprensión, pero brinda antecedentes suficientes para que el lector acompañado de sus conocimientos previos, elabore un significado coherente.

De acuerdo con Parodi (2005), para elaborar la interpretación del texto, el lector debe inferir toda la información implícita necesaria que permita darle coherencia a la unidad textual, siendo capaz de llenar espacios informacionales vacíos, conectar proposiciones de la cadena textual y realizar posteriores procesos inferenciales que pueda utilizar en el futuro, como por ejemplo responder preguntas relacionadas con el texto. Éstos, son requisitos básicos para lograr la comprensión de lectura.

Por lo anteriormente planteado, la comprensión supera el acto cognitivo de entendimiento. Comprender es apropiarse del acto cognitivo de un objeto de conocimiento, esto es aprehenderlo intelectualmente. Pero la comprensión según Arboleda (2005), implica un acto experiencial más allá del pensamiento, de la lógica, del marco cognitivo; precisa usar el conocimiento adquirido en contextos determinados. Entonces, la comprensión lectora dependerá de la cantidad de sentido que para los esquemas del lector hay en la información del texto.

Comprender un texto precisa además, demostrar capacidad para definirlo y explicarlo adecuadamente. Por ejemplo, el estudiante cuando lee el concepto de salud, debe explicar las características de este proceso dinámico en el ser humano y ya no un estado invariable, como antes se concebía; sus experiencias alrededor de esta condición y los subconceptos que se derivan de dicha abstracción, tales como bienestar, saludable, equilibrio; así mismo, el estudiante, debe ser capaz de utilizar este concepto en las diferentes áreas que su ciencia le exija.

1.2.2. Niveles de lectura

En el proceso de la lectura se generan tres niveles o movimientos de interpretación: el literal, el inferencial y el crítico o intertextual (Cassany, 2008; Lugo, 2006; Solé, 1998). Por estos tres niveles pasan todos los lectores, debido a que cada uno requiere procesos cognitivos diferentes pero complementarios y en la medida en que el lector va adquiriendo experiencia y aumentando su nivel de comprensión, así mismo se va moviendo de un nivel a otro, desde el más simple, local y superficial, al más complejo, global y profundo.

a) Nivel literal o primario

Es la forma más básica de relacionarse con el texto, pero no por esto es un ejercicio sin importancia o estéril. Es el inicio del proceso de lectura para llegar a niveles superiores. En términos de Cassany la lectura literal significa: “leer las líneas, para luego aprender a leer la letra callada” (Cassany, 2006: 21). Este tipo de lectura pone énfasis en las palabras y en el valor semántico de cada una de ellas; es decir consiste en la decodificación de signos gráficos; generalmente corresponde a una decodificación sin comprensión. En este modo de lectura se da “el reconocimiento del primer nivel del significado del lenguaje” (Arboleda, 2005). En el nivel literal, el lector no se interroga por la intención del texto, ni tampoco se pregunta acerca de la neutralidad del mensaje, (lo ideológico, el mensaje oculto) porque sólo se desarrolla el proceso de identificación del significado básico del texto.

La lectura literal, como señala Parodi (2005), es mecánica sin relacionar las palabras semántica y sintácticamente, ni recurrir al contexto, en el cual se organiza el texto en unidades mayores de significado. En este nivel se pueden distinguir dos subniveles: uno que identifica palabras y frases clave del texto, en el que se trata de reproducir lo escrito tal cual lo plantea el autor; y otro en el que el lector parafrasea, es decir hace el ejercicio de traducción semántica. En este último subnivel, se elaboran resúmenes a partir de lo leído y es posible que en este ejercicio se usen las cuatro reglas para hacer resúmenes que propone Van Dijk (1978), que son: la generalización, selección, omisión e integración. En este sentido el nivel literal de lectura es muy importante para la comprensión e interpretación de textos escritos.

b) Nivel inferencial

Este segundo nivel de análisis es más complejo que el primero, debido a que exige del lector procesos mentales como la implicación y la asociación de significados, que elabora a partir de la información disponible y la correspondiente representación mental, coherente y lógica (Parodi, 2005). Para Cassany (2008), este nivel de lectura implica poner énfasis en los implícitos. Esto quiere decir, que a partir de lo expresado literalmente en el texto, el lector infiere juicios mediante procesos mentales en los que se han hecho relaciones necesarias entre los enunciados del texto y sus implicaciones semánticas o pragmáticas.

Cuando el lector infiere, es capaz de deducir elementos no dichos, ya que los que escriben no hacen explícito todo lo que desean comunicar; los lectores deben completar los vacíos que puedan existir, dejados muchas veces intencionalmente por el escritor. Al ejercicio mediante el cual el lector repone los vacíos e identifica el mensaje más allá de lo escrito, se lo conoce como inferencia; por tanto, inferir implica: hacer énfasis en lo implícito del texto y elaborar deducciones a partir de él. Aquí el lector tiene como interlocutor al texto mismo.

En este nivel de lectura no sólo se comprende e interpreta el texto, sino que se develan conocimientos no evidentes a la mirada de un lector literal; se elaboran conocimientos a partir del texto mismo al ponerse en contacto con la enciclopedia del lector. Para McKoon y Ratcliff (1996), citados por Cisneros (2010), la inferencia tiene que ver con cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser una representación mental que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído.

Desde esta perspectiva, el texto se convierte en un potenciador y generador de nuevos conocimientos. Leer no solo consiste en descodificar el significado explícito, también exige poder recuperar las inferencias que se han provocado. Siguiendo con Cassany (2008:17), leer inferencialmente requiere: “aportar los significados que el texto presupone pero no detalla, completar las elipsis, darle sentido a las anáforas, darse cuenta de lo que se sugiere entre líneas”. En otras palabras, implica darle al texto leído una coherencia textual, no pre-existente en el texto, sino como producto de la comprensión. Esa coherencia es elaborada

por el lector en un acto voluntario (no necesariamente consciente), a partir de sus conocimientos previos y sus objetivos de lectura. Si no se logra este requisito básico, no es posible hablar de comprensión propiamente. Parodi (2005:51) dice acerca de la inferencia:

[...] la definimos como el conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado.

Por ejemplo, cuando se lee el siguiente texto se pueden hacer variadas inferencias:

[...] Charles Darwin en su libro el Descenso del Hombre, afirma que la selección natural elimina pronto a los débiles en cuerpo y mente, y lamenta que en las sociedades civilizadas se haga todo lo posible para contrarrestar este proceso de eliminación, ya que se construyen asilos para los tarados y enfermos [...] (Pérez , Lisker, & Tapia, 2007: 64).

- Primera Inferencia: las personas enfermas no deberían existir, puesto que están condenadas a la extinción.
- Segunda Inferencia: una sociedad civilizada no debería crear condiciones de supervivencia para personas que no tienen posibilidades de una buena vida.
- Tercera Inferencia: La fuerza de una persona para sobrevivir implica tener una salud tanto mental como física.

De esta manera el lector le otorga diferentes sentidos al texto, reorganiza la información leída y la integra desde sus saberes previos a una estructura global, teniendo en cuenta que ningún texto es completamente explícito, todos tienen sus vacíos informacionales que el estudiante debe llenar con ayuda de diferentes estrategias de lectura. Parodi (2005:43), lo dice claramente: “la necesaria conexión de los trozos de información de ese texto se hace posible gracias a que somos capaces de rescatar los implícitos dejados por un escritor avezado”.

Los lineamientos curriculares en lectura comprensiva dados por el Ministerio de Educación Nacional, hacen mucho énfasis en los procesos inferenciales. Dicho Ministerio, define la inferencia como:

[...] un modelo poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para inferir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas (Ministerio de Educación Nacional, 1998: 74).

En este sentido, y de acuerdo con Cisneros (2010), la inferencia se entiende también como proceso de edificación sobre bases ya existentes, esto es, la elaboración de conocimientos que se conectan con saberes adquiridos anteriormente cuya activación permite construir puentes entre la información leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado. Los procesos inferenciales desempeñan un papel fundamental en la comprensión lingüística e implican una reubicación del papel del lector, constituyendo los mecanismos que ayudan a evaluar una certera comprensión lectora.

c) Nivel crítico o intertextual

Este es el nivel más complejo y elevado de lectura. Es un proceso de construcción de significados e ideas relevantes en un texto verbal o no verbal (Arboleda, 2005). En él, se pone en juego el saber enciclopédico del lector, aquí se identifica la estructura del texto, la tipología textual, la intencionalidad del autor y se exploran dimensiones como la axiológica e ideológica del texto. Por su parte, Cassany (2006), dice que la lectura crítica implica la toma de posición frente a ciertas aseveraciones inferidas o consignadas en el texto. Afirma: “el significado del texto ni se aloja en las palabras, ni es único, estable u objetivo” (Cassany, 2006: 32).

Este tipo de lectura implica en parte hacer una reseña del texto; el lector debe interrogar al texto y ser su interlocutor; generar valoraciones y juicios a partir de la movilización de los saberes previos que son como otro texto y que interactúan con el texto leído. Arboleda (2005) aduce que la lectura crítica requiere: a) la aprehensión y expresión lingüística de las ideas sustantivas, b) la toma de posición, bien para argumentar a favor o contraargumentar y c) la contextualización de cada una de las ideas relevantes.

En el texto anterior sobre la afirmación de Darwin, por ejemplo, el lector puede tomar una postura frente a la crueldad de la sociedad si abandonara a su suerte a las personas enfermas, dados los derechos que todos los humanos

tienen de alcanzar una buena calidad de vida, a pesar de las condiciones de salud. Aquí, entrarían en juego posiciones psicológicas, políticas y sociales-culturales del lector frente a las del escritor para sentar una postura frente al texto.

Estos niveles de comprensión, no sólo requieren procesos mentales, sino que exigen un manejo del código o registro particular del tema que trata el texto. Por ejemplo si la lectura pertenece al área de la salud, el lector tiene que conocer el universo semántico básico de esta disciplina, es decir es necesario que haga parte de esta comunidad para poder reconocer los códigos propios del texto.

En resumen, para Cassany (2008:80), leer y comprender con sentido crítico, entre otras cosas, es:

- Identificar el propósito del discurso, lo que pretende el autor; darse cuenta de su procedencia, ideología y posición en el mundo.
- Reconocer el género en el que se inscribe el texto.
- Identificar las voces que incorpora un discurso y las que calla, lo que cita explícitamente y lo que esconde.
- Elaborar una interpretación personal del discurso, aportando conocimiento previo y construyendo un significado coherente.
- Calcular el impacto global que provoca el texto en el propio entorno a partir de la suma de interpretaciones.

Por lo tanto, la lectura como comprensión e interpretación de enunciados implica, no solo el manejo de áreas del saber o campos específicos de conocimientos sino, una comprensión de la sociedad y la cultura en general.

1.2.3. El texto expositivo

La lingüística textual estudia las diferentes tipologías textuales, especialmente en lo que se refiere a sus características estructurales, organización sintáctica y el propósito con el cual se escribe. Entre las diferentes tipologías textuales, se encuentra el texto expositivo, el cual tiene como objetivo explicar detalladamente un fenómeno o evento de la realidad conceptualizada, expresando en formas lingüísticas los procesos lógico-abstractos que reflejan el

pensamiento humano, con el fin de infundir conocimiento o potenciar saberes (Van Dijk, 1978; Amat de Betacourth 1991).

Los textos expositivos quizá son los más difíciles de comprender porque requieren un alto grado de abstracción y arreglo lógico. Exigen más esfuerzo cognitivo, (por ejemplo, más procesos atencionales, mayor tiempo de lectura en las frases) y la realización de inferencias es mucho más difícil que, por ejemplo, en un texto narrativo. Según Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas (2002), el texto expositivo posee cuatro características a saber:

- Tiene como función presentar información de distinto tipo (teorías, predicciones, generalizaciones, conclusiones, etc.
- Provee de una buena cantidad de explicaciones y elaboraciones de la información proporcionada.
- Son “directivos” en el sentido de proveer al lector una guía basada en claves explícitas.
- Pueden incluir dentro de sí mismos elementos narrativos.

En términos similares se expresan Álvarez Angulo & Ramírez Bravo (2010) y Slater & Graves (citados por Camargo, Uribe & Caro, 2011), al afirmar que los textos expositivos se caracterizan por su objetividad y precisión conceptual, por presentar el problema u objeto de análisis detalladamente y por incorporar explicaciones y elaboraciones significativas. Para Álvarez Angulo (2001), el texto expositivo se caracteriza por su voluntad de hacer comprender, y no solamente mencionar determinados fenómenos; es decir, pretende modificar un estado del conocimiento, de manera más o menos explícita. Este tipo de textos es continuamente utilizado en la enseñanza de la física y la biología, fundamentales en el estudio de las ciencias de la salud, especialmente la medicina.

Por otra parte Halté (citado por Álvarez Angulo, 1996), afirma que en el discurso expositivo o explicativo el esfuerzo de objetividad es máximo y las marcas de subjetividad son muy escasas, tanto, que se llega incluso a un lenguaje tan formal como el de las matemáticas. Siguiendo a Álvarez Angulo (2001), estos textos, se caracterizan por su voluntad de hacer comprender- y no solamente mencionar- determinados fenómenos; es decir, pretende modificar un estado del conocimiento, de manera más o menos explícita. Como se verá en el siguiente apartado, suele aparecer una pregunta como punto de partida, que a lo largo del texto se irá resolviendo.

Estructura del texto expositivo

Álvarez Angulo (2001), a la estructura básica prefiere llamarla superestructura del texto y para el texto expositivo la plantea a través de un esquema de secuencia, así:

Fase de pregunta	+	Fase resolutive	+	Fase de conclusión
(Problema)		(Resolución)		(Conclusión)
Por qué		Por qué		Evaluación

El anterior esquema es prototípico y no siempre se van a encontrar todas las fases en los textos expositivos-explicativos, ni tampoco el orden exacto anteriormente expuesto. Por ejemplo en el siguiente texto relacionado con la entrevista del estudiante de medicina con el paciente, encontramos la estructura expuesta anteriormente:

Si el estudiante se compenetra con la idea de que la anamnesis, o sea el interrogatorio del paciente, constituye parte esencial y muchas veces, la más importante del estudio del paciente, desde el principio tomará la decisión de cultivar y tratar de llevar el mayor grado de eficiencia al difícil arte de interrogar (Cediel, 1996:1).

Se observa entonces que la primera fase, el tema central o problema del texto, tiene que ver con el arte por parte del médico de interrogar a un paciente. Esta idea central generalmente se encuentra en la parte introductoria, a nivel explícito o implícito. Luego viene la fase de resolución o desarrollo del texto, que aduce a la decisión de cultivar esta habilidad y llevarla al mayor grado de eficiencia y por último la conclusión que no necesariamente está al final. Ésta se puede inferir, por ejemplo en el caso de textos expositivos breves, admitiendo que la anamnesis es la piedra angular de la entrevista médica.

Por otro lado, y aunque en el esquema anteriormente planteado no se menciona, el título es otra parte importante de texto expositivo; éste debe ser claro, pertinente e informativo. Un buen título debe tener una relación esencial con el tópico del texto y con la información retórica superestructural (Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002). Así, entonces, el título debe ubicar al lector desde un principio en el texto y contexto al cual se va a introducir. La capacidad que tiene el estudiante de colocar a un texto, un título pertinente con

su contenido, significado e intención del autor, dice mucho de su capacidad inferencial.

El texto expositivo-argumentativo permite además la aprehensión y producción de discursos con estructuras convencionales, niveles apropiados de generalización de los distintos aspectos de la realidad, unidades temáticas que no sólo refieren o evidencian intenciones sociocomunicativas o emotivas, sino que, además, aportan en la construcción, comunicación y transformación de los saberes y del sentido.

El texto expositivo, a diferencia de otros géneros textuales no responde siempre a una estructura común, sino que organiza la información de diferentes formas:

El texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual, se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular. Se caracteriza por la permanente ampliación de información nueva, por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual con la cual deben comprenderse, interpretarse los conceptos o los objetos de estudio (Álvarez & Ramírez Bravo, 2010:74).

Varios autores han desarrollado el tema (W. Kintsch, 1998 y Meyer 1985, citados por Camargo, Uribe & Caro 2011; Amat de Betancourt, 1991; Álvarez Angulo, 1996; Díaz-Barriga & Hernández Rojas, 2002; Álvarez Angulo & Ramírez Bravo, 2010, entre otros) y proponen distintas categorías o subtipos básicos de organización. Dicha clasificación se la puede resumir en la tabla 1:

Subtipos	Características
Definición / descripción	Explica propiedades de un fenómeno. Responde a las preguntas: ¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿De qué partes consta, ¿Qué hace?, ¿Para qué sirve?
Clasificación / tipología	Divide el conjunto en clases identificando las relaciones y grados de los elementos con respecto al todo.
Comparación / contraste	Se contraponen dos entidades o fenómenos entre sí, para examinar las relaciones entre ambos.
Problema / solución	Trata de resolver un problema o pregunta de distintas maneras a lo largo del texto.
Causa / efecto	Presenta una relación de causalidad entorno a dos categorías: antecedente y consecuente.

Tabla 1. Subtipos expositivos

Fuente: (Álvarez Angulo & Ramírez Bravo, 2010).

Para facilitar la comprensión de los subtipos de textos mencionados, se acude a la presentación de ejemplos de cada uno de ellos (tabla 2).

Definición /descripción	Concepto de historia clínica: “documento legal, privado, obligatorio y sometido a reserva, el cual debe ser claro, legible y veraz, donde se registran secuencial y cronológicamente las condiciones de salud de un paciente; contiene datos personales, motivo de consulta, antecedentes, diagnóstico, pronóstico y evolución de la enfermedad” (Aristizabal, 2000:2).
Clasificación /tipología	Los parásitos se pueden clasificar de distintas maneras. Si habitan en el interior o en la parte externa del huésped, pueden ser endógenos o exógenos; de acuerdo a la permanencia del parásito en su huésped se dividen en permanentes y temporales. Según la capacidad de producir lesión o enfermedad en el hombre, pueden dividirse en patógenos y no patógenos [...]. (Botero & Restrepo, 1992: 34)
Comparación /contraste	Los factores de riesgo son aquellos elementos, circunstancias o comportamientos que aumentan la probabilidad de que una persona enferme, por ejemplo una higiene inadecuada; mientras que los factores protectores son aquellas situaciones, condiciones de vida o comportamientos que disminuyen la probabilidad de que el individuo enferme, por ejemplo una dieta saludable (Blanco & Maya, 1999: 26).
Problema /solución	Ante la discusión de que si las Lesiones por Trauma Acumulativo, derivadas del esfuerzo excesivo, pueden prevenirse, con el fin de disminuir costos, una respuesta la ofrece la ergonomía como una disciplina que estudia el proceso de interrelación del obrero con su ambiente laboral y las posturas que adopta en el puesto de trabajo (Álvarez F, 2007: 78).
Causa /efecto	El abandono físico parece afectar bastante a los niños. De Angelis (1997), luego de estudiar niños adoptados criados en orfanatos rumanos, donde no había buenos cuidadores, ni recibían atención, acuñó el término <i>alteración del apego reactivo</i> , para señalar la incapacidad de esos niños para formar vínculos de apego, con sus nuevos padres no biológicos (Riso, 2006: 132).

Tabla 2. Ejemplos de subtipos expositivos

Fuente: Esta Investigación.

Marcas lingüísticas y textuales del texto expositivo

De acuerdo con Álvarez Angulo & Ramírez Bravo (2010), las principales expresiones, palabras y marcas lingüísticas y textuales que aparecen regularmente en estos textos expositivos son las siguientes:

- Organizadores del texto: son los guiones, los números o letras para enumerar hechos, argumentos, fenómenos, etc.; el control de márgenes o *alineas*; las comillas; los subrayados y los cambios en el tipo de letra; los paréntesis. Son también frases como: *Véase más adelante*; Como dijimos

anteriormente, De acuerdo con los anteriores, etc.; y las citas, dado que se refieren a otro texto.

- Frecuente utilización de títulos, subtítulos, epígrafes, mapas, planos, gráficos, esquemas, mapas conceptuales, etc.
- Reformulaciones: consisten en decir lo mismo con otras palabras más fáciles de entender. Se trata, por tanto, de paráfrasis, para lo cual se vale de expresiones, tales como: *o sea, es decir, esto es, en otras palabras, dicho de otra manera*, etc. También son frecuentes en estos textos las ejemplificaciones, como se ha venido utilizando en este capítulo.
- Aposiciones explicativas: esta característica textual permite introducir en el texto información nueva para complementar un concepto.
- Orden de palabras estable: la información generalmente está dada por construcciones lógicas, establecida sobre un esquema sintáctico: sujeto-verbo- complementos.
- Tendencia a la precisión léxica: utilización de tecnicismos, cultismos, xenismos de lenguas dominantes científicamente en el área de conocimiento de lo se está escribiendo.
- Modalizadores: introducen el punto de vista del emisor en el discurso. En este tipo de textos abundan los modalizadores asertivos, aquellos que plantean la veracidad o falsedad de un enunciado.
- Uso endofórico de los deícticos: se trata de marcas o indicadores que refieren a otros elementos del texto que pueden ir delante (anafóricos) o detrás (catafóricos); esta función hace que sean elementos importantes en la cohesión textual. Su función consiste en situar al lector en el texto (“llevarlo de la mano”) para que comprenda mejor. Se presentan expresiones, tales como: anafóricos: *lo dicho anteriormente; como ya se dijo;* y catafóricos: *más adelante diremos, a continuación señalamos, véase en el siguiente figura.*
- Predominio del presente y del futuro de indicativo. Suelen abundar también los verbos estativos, así como la cópula *ser*. Predominan igualmente las

formas verbales no personales o impersonales, por tratarse de textos que persiguen la universalización y la científicidad.

- Frecuente recurso a definiciones, citas y referencias, descripciones, formulación de hipótesis, justificaciones causales, inducciones y deducciones.
- Escaso empleo de valores estilísticos y ausencia en la variedad de matices. Este fenómeno es consecuencia de la pretensión de universalidad y de objetividad que persiguen estos textos.
- Fórmula de cierre. Aparece expresada generalmente mediante un resumen o una conclusión.

1.2.4. Estrategias para la comprensión de los textos expositivos

La comprensión lectora implica en términos generales, la habilidad del lector para extraer información a partir de un texto. Para Sánchez Miguel (1995: 6), comprender implica: “entrar en el texto y trascenderlo”; es decir, la comprensión del texto va más allá de retener las palabras; es preciso identificar las ideas encubiertas en dichas palabras, el significado global del texto, es decir: su macro estructura. Sin embargo, operar con esa información requiere activar una serie de procesos, como la acomodación y la asimilación, que le permiten al lector interactuar efectivamente con el texto, poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento previo, para finalmente construir nuevos significados (Carlino, 2005; Solé, 1998; Parodi, 2005; Casanny, 2006).

Con base en lo señalado, leer es un proceso lingüístico, comunicativo y cognitivo, determinado por el pensamiento y el lenguaje, que implica una interacción entre el sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos y gustos y el texto portador de un significado. En ese sentido, la lectura consiste en interpretar textos; descubrir los elementos que los constituyen particular y globalmente; integrar nuevos datos al conocimiento; modificar los esquemas mentales y ampliar la visión del mundo. La lectura potencia y activa procesos cognitivos, incorpora nuevos saberes, reacomoda los que se poseen y se convierte en la actividad de aprendizaje por excelencia.

En esa dirección, el proceso de comprensión lectora no es neutro, sino por el contrario es una actividad estratégica, que se encuentra inserta en un contexto

e incluye entre otras cosas, la planificación de la actividad, donde el lector se plantea metas y despliega una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten cumplir el propósito. Dichas estrategias, que muchas veces no son conscientes, tienen que ver con la capacidad de procesar la información, identificar y resolver problemas en el procesamiento de dicha información, motivarse a sí mismo, evaluar y autorregular el proceso de lectura (Solé, 1998; Parodi, 2005; Carlino, 2005; Morles, 1991).

Para el caso de la lectura del texto expositivo, el lector igualmente debe planificar la tarea, iniciar una lectura de reconocimiento, muestreo y selección de información, realizar inferencias, predicciones, asociaciones, correcciones y evaluar los resultados del proceso. Para facilitar la comprensión del proceso de comprensión de los textos expositivos, se acude a la tabla 3, la cual recopila de manera global las principales fases y estrategias de la comprensión lectora:

Etapa	Estrategias cognitivas	Estrategias Metacognitivas
Planificación del proceso de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los subtipos discursivos • Rastrea información sobre conocimientos previos • Plantea metas de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y selecciona estrategias de lectura • Reflexiona acerca de lo que necesita conocer para comprender el texto • Toma conciencia de su propósito de lectura.
Desarrollo de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Accede a la información y hace un paneo del texto • Utiliza estrategias de apoyo • Usa activamente el conocimiento previo • Establece relaciones, abstracciones, inferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuerda el propósito de su lectura • Identifica problemas en el proceso lector y los resuelve • Analiza la complejidad, fiabilidad y grado de interés de la lectura • Verifica o corrige las estrategias de lectura, • Se automotiva frente a la tarea
Finalización del proceso de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza mentalmente la información en niveles de complejidad • Obtiene un producto de su lectura 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevalúa su desempeño en el proceso de lectura • Diseña un plan de mejoramiento que le permita optimizar su proceso de lectura • Se refuerza positivamente por los resultados logrados

Tabla 3. Fases y estrategias del proceso de comprensión lectora

Fuente: (Zanotto, 2007; Camargo, Uribe & Caro, 2011)

Una estrategia, entonces, viene a ser un proceso interno del individuo para adquirir, elaborar, organizar y emplear la información del texto (Cisneros, 2010). Pero éste debe, entre las distintas alternativas disponibles o conocidas,

seleccionar la o las más adecuadas para lograr una meta teniendo en cuenta cuándo, cómo y dónde emplearla; es decir, el lector debe controlar su eficacia y modificarlas de acuerdo con la tarea. Según Parodi (1998) las estrategias son prácticas que se ejercen voluntariamente por el individuo, de acuerdo con las necesidades que surgen al enfrentar una tarea y haciendo uso de habilidades que han sido adquiridas mediante el uso repetido y constante.

El carácter estratégico de la comprensión lectora, implica un lector activo y potencialmente consciente de la construcción de la información textual; por tanto la comprensión de un texto escrito implica un proceso en el que se organiza o interpreta la información para construir el significado que subyace al texto. De allí, que el uso de las estrategias resulta fundamental para alcanzar una lectura comprensiva y así mismo siguiendo a Parodi (1998), las estrategias que usan los estudiantes para comprender un texto, evidencian niveles o grados de efectividad en la comprensión, teniendo en cuenta la complejidad en el proceso mental involucrado, que va desde lo más básico (recuperar información de manera literal) hasta lo más elaborado (relacionar información intra y extratextual de modo inferencial).

De acuerdo con lo anterior, las estrategias de lectura permitirán al lector: a) procesar la información, b) resolver problemas de procesamiento y c) autorregular el procesamiento. Desde esta perspectiva, las estrategias implican no sólo la *existencia*, sino también la *conciencia* de un objetivo, así como el *autocontrol*, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario (Solé, 1998). Por lo tanto, la estrategia tiene un carácter *metacognitivo*, es decir, implica conocer el propio conocimiento, capacidad de pensar y planificar la acción; en definitiva, controlar y regular conscientemente los procesos cognitivos. En su calidad de procedimientos elevados que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, las estrategias cognitivas no pueden abordarse como técnicas rígidas e infalibles, sino como orientaciones para la acción, para representarse los problemas y para adoptar de forma flexible las soluciones.

a) Estrategias para procesar la información

Estas estrategias son actividades mentales no siempre conscientes que realiza el lector para manipular y transformar la información, con el fin de hacerla más significativa (Morles, 1991:262). Cuando el lector no comprende lo que lee, tiene dos opciones: tratar de entender el significado tal y como está escrito o actuar sobre su contenido con el fin de transformar su lenguaje hasta lograr asimilarlo. Se han identificado cinco grupos de estas estrategias: 1) de organización, 2) elaboración, 3) focalización, 4) integración y 5) verificación. Cada grupo contiene una cantidad muy grande de estrategias que muchas veces responden a características individuales de cada lector. En la tabla 4 se muestra un resumen de las estrategias mencionadas:

Estrategia	Descripción
Organización	Operaciones mentales para ordenar los componentes de la información, según el caso: cronológico, espacial, jerárquico, inductivo, deductivo; con el propósito de hacerla más significativa.
Elaboración	Acciones mentales con la intención de crear nuevos elementos relacionados con el contenido del texto. Formularse preguntas, hipótesis y predicciones.
Focalización	Estrategias utilizadas para precisar el significado de la información. Se enfocan en aspectos relevantes para el propósito de la lectura.
Integración	Sirven para unir coherentemente las partes de la información e incorporarlas a los esquemas previos de conocimientos.
Verificación	Ayudan a determinar la coherencia entre las interpretaciones parciales que se ha hecho a lo largo de la lectura con la lógica, opiniones y esquemas de conocimiento del lector

Tabla 4. Estrategias para procesar la información

Fuente: (Morles, 1991).

b) Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información

En el proceso de lectura el lector puede encontrar dificultades para comprender algunas partes de un texto. Según Collins y Smith (1980, citados por Morles, 1991), estos problemas se pueden originar en cuatro fuentes a saber: comprensión de vocabulario, comprensión de oraciones, comprensión de relaciones entre oraciones y comprensión global del texto.

Por otra parte, Amat, Donís, Morles y Urquhart, (1985, citados por Morles, 1991) encontraron que los problemas más frecuentes entre los adultos son:

- Dificultad para encontrar el significado de palabras desconocidas.

- Dificultad para lograr la interpretación de alguna oración
- Dificultad para establecer conexión entre oraciones
- Encontrar incongruencias entre las interpretaciones de varias oraciones

Las estrategias que permiten resolver los problemas de comprensión pueden clasificarse en dos grupos: generales que pueden ser comunes y ayudan a resolver varios tipos de problemas, y las específicas que pueden ser utilizadas para resolver problemas concretos de comprensión (Baker y Brown, 1984; Collins y Smith, 1980 y Morles 1986: citados por Morles 1991). La tabla 5 muestra ejemplos de cada una de ellas:

GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> • Releer todo el texto • Continuar leyendo en busca de más información • Parafrasear la parte del texto que presenta el problema • Generar imágenes mentales relacionadas con el problema • Formular hipótesis acerca del significado del texto • Pensar en analogías o hacer asociaciones
ESPECÍFICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el significado de palabras desconocidas • Precisar las ideas principales de un texto • Encontrar a una interpretación apropiada a una oración

Tabla 5. Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información
Fuente: (Morles, 1991).

c) Estrategias para regular el proceso de comprensión lectora

Al estado de conciencia que tiene el lector sobre su propio proceso de comprensión y la regulación que ejerce sobre el mismo se lo conoce como *metacompreensión* (Morles, 1991). Este estado implica el uso consciente e intencional de conocimientos y habilidades durante el proceso de la comprensión de lectura y la autorregulación de este proceso. La metacompreensión puede ser incrementada mediante el entrenamiento de conocimientos sobre la naturaleza del proceso, estrategias de comprensión, solución de problemas y regulación, así como procesamiento de la información (Morles, 1991). Las estrategias que el estudiante usa para regular el proceso de comprensión de lectura, se refieren a tres fases básicas: la planificación, la ejecución y la evaluación. En la tabla 6 se presentan algunos ejemplos de ejercicios que contribuyen al desarrollo de la autorregulación del proceso de lectura en las fases mencionadas:

FASES	ESTRATEGIAS
PLANIFICACIÓN	Identificar conocimientos previos Establecer propósitos de lectura Evaluar los factores del ambiente de lectura Analizar las características del material de lectura Escoger las estrategias cognitivas que usará
EJECUCIÓN	Autosupervisión del uso de estrategias Autocomprobación de la efectividad de las estrategias Autoajuste del uso de las estrategias
EVALUACIÓN	Verificación del logro de objetivos Evaluación de la efectividad de las estrategias Evaluación del nivel de comprensión

Tabla 6. Estrategias para regular el procesamiento de la información
 Fuente: (Morles, 1991).

1.2.5. Didáctica de la lectura del texto expositivo

Para el docente universitario la lectura de sus estudiantes constituye una preocupación y desafío permanentes. Se sabe, que el docente tiene una gran responsabilidad en el desarrollo de habilidades y competencias lectoras por parte de los estudiantes; sin embargo la mayoría de las veces no se precisa tales responsabilidades, concretadas en tareas específicas, que pueden ir desde el desarrollo de cualidades personales, actitudes y valores, hasta estrategias y prácticas de enseñanza que estimulen procesos de pensamiento más avanzados. En otras palabras, también es labor del docente enseñar a leer. Sin embargo, la realidad nos indica que a veces su labor únicamente se limita a evaluar lo que se supone el estudiante ya “debe saber” en términos de lectura.

El logro de los aprendizajes de acuerdo con Fernández, Uzuzquiza, & Laxalt, (2004), no es responsabilidad exclusiva del alumno; son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y la escritura en el nivel superior, no solo porque conocen y manejan las convenciones y los paradigmas de la materia, sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. Por lo tanto, el docente es el mediador entre el texto y el estudiante y a la vez el intérprete de la disciplina. En los procesos de lectura es necesario que el profesor intervenga reponiendo la información que no aparece en el texto, explicando la superestructura de los textos a sus estudiantes y guiándolos en la re-construcción de nuevos significados.

Siguiendo con Fernández, Uzuzquiza y Laxalt (2004), es preciso que el docente al iniciar una guía de lectura presente el libro, para mostrar al portador real, ya que los estudiantes raramente toman contacto con los libros originales y menos aún acuden a los libros completos; su lectura es fragmentada en forma descontextualizada y la mayoría de las veces atienden casi exclusivamente al tema del texto y no prestan atención a la relación del enunciador con su enunciado.

La finalidad de la lectura suele centrarse en un acopio indiscriminado de datos y no en prestar atención, por ejemplo, a la intención que tiene el autor cuando escribe el texto y que se manifiesta en ciertos rasgos lingüísticos, semánticos o paraverbales. A menudo, la propia estructura del texto permite identificar esta intención, pero además el estudiante necesita acudir a otros tipos de conocimientos, por ejemplo, el tipo de documento en que aparece el texto, situación donde el docente juega un papel preponderante, al contextualizar al estudiante acerca del autor, su obra y tradición de pensamiento a la que pertenece. Por ejemplo, no es lo mismo, que el estudiante de medicina lea las características de una enfermedad como la osteoporosis, sus causas, fisiología, cuadro clínico, signos y síntomas, en un texto producto de investigaciones, es decir con la medicina basada en la evidencia, a que lo haga en una revista de información para personas del común, quienes está únicamente interesadas en las generalidades de la enfermedad y especialmente en las opciones de tratamiento.

Así, sabiendo que para el desarrollo de una lectura comprensiva es fundamental ser conscientes de las estrategias implicadas en la misma, el docente universitario de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002), no solamente debe enseñar en qué consisten cada una de estas estrategias al interior de un programa o materia, ni tampoco es suficiente con explicarles a los estudiantes los pasos necesarios para llevar a cabo cada una de ellas, ya que el simple conocimiento de un repertorio no garantiza su activación y uso apropiado. Según estos autores, el entrenamiento será completo si, además del conocimiento declarativo y procedimental, se incluyen actividades explícitas de apoyo a la reflexión sobre el proceso de la comprensión, y sobre cuándo, dónde y por qué utilizarlas.

De acuerdo con lo anterior, por ejemplo, el docente podría no sólo presentar a sus estudiantes un determinado texto, sino también indagar sobre las ideas previas que hay sobre el mismo; activar esos conocimientos; familiarizarlos con

las distintas superestructuras expositivas, por ejemplo causa-efecto, comparación-contraste; e invitarlos a que se tracen propósitos para esa lectura, luego supervisar el proceso a través de la identificación de dificultades, conducirlos hacia la identificación de macroproposiciones y finalmente evaluar todo el proceso. Lo anterior con el fin de orientar realmente al estudiante en su actividad lectora, mediante una estrategia de enseñanza constructivista encaminada a promover el uso autorregulado y autónomo de dichas estrategias.

Finalmente, para Carlino (2005:109), enseñar a leer en la universidad implica: “ayudar al estudiante a saber qué buscar en lo que lee desde la óptica del programa de una materia”. Es decir, el papel del docente se debe direccionar a la enseñanza de la planificación de la lectura, orientar al estudiante para que pueda operar sobre el texto con solvencia, dadas unas categorías de análisis, las cuales son particulares en cada disciplina. Enseñar a leer en la universidad, implica para Benvegnú (2004), no solamente hablarles a los estudiantes acerca de la importancia de la lectura, sino construir las herramientas necesarias que les permita aprender en cada asignatura. En conclusión, el docente tiene la responsabilidad de crear experiencias significativas de lectura, que le permita al estudiante gradualmente convertirse en un lector autónomo y autorregulado.

1.2.6. Conexiones entre lectura y escritura en la Educación Superior

Escribir, de acuerdo con Carlino (2005:21), es uno de los métodos más “poderosos para aprender” y por lo cual no puede quedar relegado a la manera como lo hagan los estudiantes por su propia cuenta. Leer y escribir no son destrezas excluyentes o aisladas; estas dos actividades se suceden de modo natural. Cassany (2008:108), afirma por su parte que “el redactor experto, suele ser un excelente lector de sus propios borradores”. Se podría decir por lo tanto que el estudiante con dificultades de lectura y escritura, suele tener problemas para comprender, incluso lo que el mismo escribe.

Los problemas que los docentes advierten con mayor frecuencia en los trabajos escritos de sus estudiantes, según Marucco (2004), son: 1) falta de cohesión y de coherencia; 2) reproducción literal de la información, lo que indica un nivel de lectura muy básico y 3) desconocimiento de normas básicas de textualización. Uno de las dificultades habituales de los estudiantes a la hora de construir sus textos está en el desconocimiento de las superestructuras textuales. Por ejemplo, cuando se les solicita que escriban un ensayo, muchas

veces terminan haciendo un resumen de algún texto, sin verificar que su producto no contiene las características propias de un texto argumentativo.

Cassany (1993:32) tiene razón cuando aduce que: “escribir es un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción”. Sommers (citado por Carlino, 2005) por su parte, en su investigación con profesionales y alumnos universitarios, concluye que éstos enfocan sus escritos linealmente como una serie de partes; para ellos escribir es traducir: el pensamiento en lenguaje, el habla en prosa escrita. Generalmente esto les ocurre cuando leen y se solicita un producto escrito de lo leído; ellos se limitan a comunicar lo que leyeron, mas no intentan descubrir significado en la lectura y escribirlo en términos de ideas fértiles y propias. La escritura por lo tanto, también es un camino para analizar las estrategias que utilizan los estudiantes para comprender los textos que leen.

En la universidad, el estudiante se enfrenta a la tarea de pensar por escrito las nociones que se estudian en las diferentes asignaturas. Es una nueva forma discursiva que para muchos se convierte en una barrera dentro del proceso de aprendizaje, si no cuentan con docentes que les ayuden a superarlas. Las estrategias a la hora de escribir, son en gran parte las mismas que se utilizan cuando se lee (Carlino 2005); por ejemplo: escribir exige poner en relación lo que se sabe, con lo que demanda la actual situación de escritura; es decir, implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y el nuevo. Este nexo, demanda a quien escribe una elaboración personal; en este proceso el conocimiento antiguo debe ser repensado y organizado de forma diferente, a través, incluso como en la lectura, de estrategias metacognitivas, para volverse compatible con los requerimientos de la tarea redaccional.

Así entonces, la escritura también es un actividad estratégica, ya que obedece a un plan orientado hacia el logro de unos propósitos. De acuerdo con Marucco (2004), la elaboración del plan de escritura exige al estudiante prever las distintas etapas del proceso de producción: definir y delimitar el contenido, seleccionar las fuentes de información, establecer los propósitos del texto, prever la distribución del tiempo, determinar el destinatario, la extensión y el tono del trabajo. Es decir, cuando el estudiante escribe y lee lo que escribe, pone en marcha procesos de aprendizaje que se combinan estrechamente. De acuerdo con Álvarez Angulo (2001, citado por Ramirez Bravo, 2010), escribir bien se fundamenta en “saber hacer” e implica una serie de procesos, estrategias, técnicas y conocimientos del código escrito como: coherencia en la

información, cohesión del texto, corrección gramatical de las oraciones, dominio de las formas de organización textual, conocimientos enciclopédicos, entre muchos otros.

Teniendo en cuenta que la escritura no se aprende de manera rápida ni espontánea, sino a través de la puesta en marcha de procesos cognitivos y metacognitivos (Carlino, 2005; Ramírez Bravo, 2010; Rodríguez Diéguez, 1991), es preciso considerar la enseñanza de la escritura y la lectura por varias razones, ya que apropiarse de los contenidos de una materia consiste es una tarea doble: por un lado, apoderarse de un sistema conceptual metodológico y también de sus prácticas discursivas características; por otra parte, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo varias veces, siendo la lectura y la escritura herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por lo tanto, los estudiantes necesitan aprender a leer y escribir para participar activamente en su proceso de aprendizaje, siendo la labor del docente fundamental en el desarrollo de estas habilidades, especialmente en la supervisión y seguimiento de la elaboración y reelaboración del plan de escritura (Marucco, 2004).

Habitualmente, se concibe a la escritura como un medio para decir lo que se sabe, también es uno de los recursos para evaluar la lectura de los estudiantes y juega un papel muy importante en su proceso de aprendizaje. Los trabajos escritos, permiten al docente acceder de alguna manera a esos avances, ya que éstos le informan sobre la apropiación de los contenidos y la posibilidad de los estudiantes de operar con ellos y permiten a la vez analizar la incidencia de la enseñanza sobre el proceso de aprendizaje. En cuanto al tiempo que los universitarios le dedican tanto a la lectura como a la escritura, es muy escaso y su empleo sólo se reduce a satisfacer las exigencias académicas. En palabras de Dubois (2006:54) “el único sentido que tiene la lectura para el estudiante, en general es para preparar temas de examen y la escritura para responder a las preguntas de las pruebas o para tomar apuntes de clase”.

En conclusión, y en términos de Ramírez Bravo (2010: 123): “la escritura –como proceso o como producto- es una habilidad que se alimenta del habla y de la lectura de todo tipo de texto, sea lingüístico o icónico, científico o de ocio, formal o informal, etc.” Lectura y escritura por lo tanto son dos actividades que se entrelazan y se apoyan. Siguiendo a Ramírez Bravo (2010), la lectura es una de las principales herramientas para la producción de textos, motiva a los estudiantes para escribir y les enseña modelos de escritura. Es muy difícil

desarrollar la una sin la otra, dado que sólo se puede leer lo que está escrito y cuando se escribe necesariamente se piensa en el potencial lector y lo que se quiere lograr en él con el texto en cuestión (Carlino, 2005; Ramírez Bravo, 2010).

Los profesores generalmente insisten que los problemas de escritura en los estudiantes, se asocian directamente a problemas de lectura, con las consiguientes consecuencias como pobreza de repertorio, argumentación pobre, falta de coherencia, riqueza y fluidez en sus escritos. En esa dirección, Cassany (2006) es contundente cuando afirma que es a través de la lectura y escritura de los géneros correspondientes que las personas desarrollan su actividad laboral, incrementan el conocimiento de cada disciplina, construyen su identidad profesional y ejercen el poder dentro de su ámbito. Por ejemplo, un buen médico es un excelente lector de artículos científicos y cuando escribe una historia clínica, este documento es ya un pequeño tratado de su saber.

En lo referido anteriormente, radica la importancia de que en este estudio se utilice un texto expositivo, para ser leído por los estudiantes de medicina y provocar en ellos la ejecución de un producto escrito, a través de las respuestas a preguntas, que posiblemente al analizarlas, darán cuenta en parte de las estrategias que utilizan y dificultades que presentan para la comprensión de dicho texto.

1.2.7. La lectura en la Educación Superior

En el escenario educativo, la lectura es un factor fundamental para la comprensión de conocimientos, por lo cual es un ejercicio necesario en todos los niveles de aprendizaje. Leer es un componente intrínseco al aprendizaje, de cualquier materia, tanto en las ciencias sociales y humanas como en las básicas y experimentales. A través de la lectura, los estudiantes entran en contacto con la producción académica de una disciplina. Como lo afirma Carlino (2005), la información dada por el docente en clase es una introducción, un puente o pista para que los estudiantes puedan dirigirse a las fuentes primarias del saber. Esto implica, que la lectura es una actividad decisiva en el trabajo académico por que se necesita ampliar, confrontar y re-elaborar a partir de una bibliografía, los conceptos trabajados en clase. De allí, que uno de los retos de la universidad sea optimizar las competencias lectoras del estudiante partiendo de lo que ha aprendido en la educación básica y continuando hacia procesos superiores de pensamiento.

Es preciso anotar que el paso del bachillerato a la universidad implica para el estudiante someterse a muchos cambios, uno de ellos es el tipo de textos que debe leer. En este nuevo ambiente, se enfrenta a textos científicos y académicos en su gran mayoría de tipo expositivo-explicativos, que son la base para complementar la información dada por el profesor en clase, explicar teorías, relacionar conceptos, diseñar diagramas y ampliar el conocimiento de su área de interés, para finalmente construir nuevos textos que den cuenta de su aprendizaje.

Siguiendo a Carlino (2005) y a Cisneros (2010), el estudiante al ingresar a la universidad, se inscribe en una nueva cultura académica discursiva, cultura que a lo largo de la historia ha llegado a acuerdos y ha establecido ciertos paradigmas propios de una ciencia, códigos que inicialmente el estudiante no maneja y le dificultan en gran parte la comprensión lectora.

Cisneros (2010) plantea que una de las tareas de la Educación Superior, es permitir la inmersión del estudiante en una ciencia específica y sus aportes escritos; de acuerdo con esta autora, el papel de la educación se vincula con la formación de un ser crítico, capaz de desestabilizar el conocimiento a fin de transformarlo para bien, por tanto, la universidad, como etapa del proceso educativo de formación profesional, está llamada a vincular al estudiante a la comunidad científica de manera que sea capaz de apropiarse del conocimiento específico de su especialidad que le permita aplicarlo a su realidad para la solución de problemas.

Lo anterior pone de manifiesto que el proceso de aprender a leer y escribir es continuo, no es igual en todos los ámbitos y no termina en los primeros años escolares. De allí que se instaure en el campo de la escritura y la lectura comprensiva el concepto de “alfabetización académica” (Carlino, 2005; Dubois, 2006), entendido como un proceso educativo donde no sólo se enseña al estudiante a decodificar y dar cuenta literal del texto, ni codificar un mensaje oral de manera escrita; éste, de acuerdo con Dubois (2006), corresponde a un nivel preformativo de la alfabetización académica.

En la Educación Superior, se pretende acceder a niveles más complejos e inclusivos de alfabetización como es el epistémico, entendido como un modo de pensamiento que implica actitudes de exploración, creatividad y evaluación crítica por parte de los estudiantes y dominar estrategias de lectura avanzadas

que los incluya dentro de la comunidad académica especializada de cada una de las áreas del conocimiento (Dubois, 2006; Cisneros, 2010).

Para Carlino (2005:13), la alfabetización académica, es:

[...] el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad, prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior [...]

Por lo tanto, aprender a leer no es un asunto concluido al ingresar a la Educación Superior; al contrario, la universidad plantea nuevos retos en cuanto a la lectura, comunicación y escritura de la lengua materna. La alfabetización académica, según lo señala Carlino (2005), no es una propuesta para remediar la mala formación de quienes llegan a la universidad; no significa tampoco transmitir un saber elemental transferible a cualquier asignatura; implica, que cada una de las cátedras abra las puertas de la disciplina que enseña para que los estudiantes puedan ingresar de verdad a ella. La alfabetización es un proceso, no un estado y la responsabilidad de la universidad es continuar la enseñanza de la lectura y la escritura iniciada en los niveles anteriores del sistema educativo, quienes han proveído conocimientos y habilidades básicas, mientras los estudios superiores deben capacitar para los modos de leer y escribir característicos de los distintos ámbitos disciplinares.

Entonces, si se considera la universidad como el espacio en que se ejercita una lectura crítica y reflexiva, es decir, una lectura capaz de dar cuenta de la lógica de un texto y sus condiciones de producción, obviamente una lectura fragmentada y un aprendizaje superficial no son suficientes y ni siquiera útiles. Es necesario que el estudiante universitario, perciba la construcción discursiva; que se disponga a encarar la consulta de distintas fuentes para estudiar un tema y que despliegue sobre el conjunto de los textos, operaciones interpretativas de complementación y de confrontación de información y/o de posturas.

Por lo descrito anteriormente, se espera que el alumno lea e interprete la dimensión polémica de los discursos, establezca relaciones entre el texto y el autor, entre el texto y otros textos y entre el texto y sus conocimientos previos. La exigencia de que el alumno, al leer, despliegue estas operaciones cognitivas está relacionada con la finalidad que se le otorga a la lectura en este ámbito

específico que es la universidad y a la vez con la función que la sociedad le atribuye a este espacio de producción y distribución del saber.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de la investigación a través de una descripción y análisis del fenómeno estudiado en la Fundación Universitaria San Martín.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Introducción

En el anterior capítulo se presentó el estado de la cuestión frente a las estrategias de comprensión lectora, y las dificultades que se presentan especialmente en la lectura de textos académicos expositivos. Igualmente, se reseña el papel que juega el docente universitario en este proceso. En este apartado, se muestra el análisis e interpretación de la información recopilada a través de las técnicas e instrumentos utilizados.

Para lo atinente a la descripción y al análisis de las diferentes estrategias utilizadas por los estudiantes para comprender textos expositivos, se tomó como referente, por un lado, la perspectiva teórica de corte cognitivista, donde se tiene en cuenta los procesos internos para elaborar respuestas y de los cuales resultan estrategias de comprensión que se evidencian a través de la escritura tales como: la copia, que en este caso se dividió en parcial o total, la inferencia y la utilización de saberes previos, que puede ser pertinente o no. Dichas estrategias se identificaron a través del análisis, especialmente de tipo psicolingüístico de las respuestas que produjeron los estudiantes. Por otra parte, a través del taller, se les preguntó directamente sobre las estrategias en general, que utilizan para comprender los textos estudiados en la universidad.

Para identificar la percepción del docente frente a su rol y el conocimiento que tiene de la didáctica de la lectura, se utilizó una encuesta con preguntas abiertas las cuales facilitaron la libre expresión de los participantes frente a este tema. En este apartado también se muestra un análisis de las competencias en el tema de la lectura planteadas en la asignatura de lectoescritura.

2.1. Caracterización de la unidad de análisis

Para caracterizar el grupo de estudiantes que participaron de este estudio, se consideraron, además del semestre académico al que pertenecen (primero y segundo de medicina), dos criterios más: edad y género, como se muestra en la tabla 7:

EDAD		GÉNERO		SEMESTRE	
Entre 15 -20 años	20 años en adelante	Masculino	Femenino	Primero	Segundo
23	7	10	20	10	20

Tabla 7. Caracterización de la unidad de análisis

Fuente: esta investigación

En total participaron 30 estudiantes, quienes para la organización de los grupos focales, se dividieron en subgrupos de 10 personas y la prueba de lectura la desarrollaron de manera individual. En cuanto a la edad, se encontró que los estudiantes que participaron de esta investigación, tienen un promedio de edad de 19 años. Esto muestra que en general, y de acuerdo con la psicología evolutiva, se encuentran en el límite del paso entre la adolescencia tardía y el inicio de la adultez temprana, lo que, a su vez, desde el punto de vista neuropsicológico, indica que su cerebro todavía es una construcción en progreso, es decir, aún se encuentra en formación y, aunque su pensamiento ya es abstracto y el procesamiento de la información muy rápido, aun prevalecen características inmaduras en el mismo y todavía sus procesos mentales superiores son susceptibles de ser mejorados. Esto, puede explicar en buena medida, la razón por la cual, los estudiantes, a pesar de que respondieron las preguntas del texto en corto tiempo, (entre 25 y 30 minutos), sus respuestas no son muy elaboradas, en gran parte carecen de procesos inferenciales, además se observan recurrentes errores de ortografía y redacción, lo que muestra una clara preferencia de la rapidez, sacrificando la precisión y pertinencia, en el tema de la comprensión lectora.

2.2 Proceso de análisis

El análisis comenzó con la recogida de información, en la que se les solicitó a los estudiantes la lectura de un texto de tipo expositivo y luego las respuestas por escrito a cinco preguntas abiertas relacionadas con el corpus, ambas tareas habituales en su quehacer académico. Como parte de este ejercicio se les dio a los estudiantes una hora para desarrollarlo y se les aclaró que puede utilizar todas las estrategias o procedimientos que ellos normalmente usan para interactuar con el texto.

Para el tratamiento de la información obtenida a través del corpus de lectura, se utilizaron algunos elementos del análisis de contenido (Taylor y Bodgan, 1987), en los que, a partir de lo escrito por los estudiantes en sus respuestas, se dedujo e hizo inferencias de las estrategias especialmente de tipo cognitivo, que habían utilizado para comprender la información. Para el caso del primer objetivo de esta investigación (análisis de las estrategias de comprensión), se tomaron como unidades de análisis, las frases y los párrafos de cada una de las respuestas; se optó por la clasificación categorial, donde las características relevantes del contenido del mensaje fueron transformadas en unidades que permitían la descripción y el análisis preciso.

Las categorías para organizar las estrategias, se establecieron previamente, y para ello se tuvo en cuenta el enfoque cognitivo de la comprensión lectora. Para definir tanto las preguntas del corpus, como las categorías se tomó como base otro estudio realizado en la Universidad Tecnológica de Pereira (Cisneros, 2010); las estrategias de comprensión se codificaron así: la copia (parcial y total), la inferencia, la utilización de saberes previos (pertinente y no pertinente) y el error (anexo F).

Para el análisis de las respuestas escritas, se tuvo en cuenta tres niveles:

a) Nivel sintáctico: se observó las palabras o frases que se repetían tanto en el corpus como en las respuestas, ya sea de manera literal o parcial, la cual se codificó como copia; cuando el estudiante escribió conceptos que no estaban presentes en el texto pero se relacionaban con el tema y le ayudaban a estructurar sus respuestas, se codificó como utilización de saberes previos; las respuestas que indicaban tanto el uso adecuado de saberes previos como la reposición de vacíos o complementación adecuada del mensaje, se codificó

como inferencia; y a aquellas respuestas que no se comprendieron por su incoherencia o inexactitud, se las etiquetó como error.

b) Nivel semántico: se analizó el sentido que el estudiante le daba a sus respuestas, lo que pretendía explicar, la representación general que había hecho de la tarea.

c) Nivel pragmático: se tuvo en cuenta el contexto en el cual desarrollaron la tarea. Las respuestas escritas de los estudiantes, permitieron comparar lo que ellos declararon en el taller grupal, con el desempeño que demostraron en la lectura y análisis del texto.

Par complementar el análisis de las estrategias de comprensión lectora, se hizo algunos cálculos de frecuencias simples, con el fin de aportar información sobre el peso de cada una de las categorías.

Para el tratamiento de la información obtenida a través del taller grupal y la encuesta aplicada a los docentes, se utilizaron algunos elementos básicos de la Teoría Fundamentada, planteada por Strauss y Corbin (2002), donde se partió desde los conceptos simples, hacia el establecimiento de las categorías, posteriormente el desarrollo de proposiciones y finalmente la interpretación de la información. Con el fin de organizar y procesar los datos con mayor facilidad, se utilizaron matrices.

Además de tener en cuenta algunos elementos de la teoría fundamentada, para el análisis de la información, también se utilizó el análisis en progreso (Taylor & Bogdan, 1987). Las herramientas de estos dos enfoques se combinaron dando lugar a tres grandes fases, como se muestran en la figura 1:

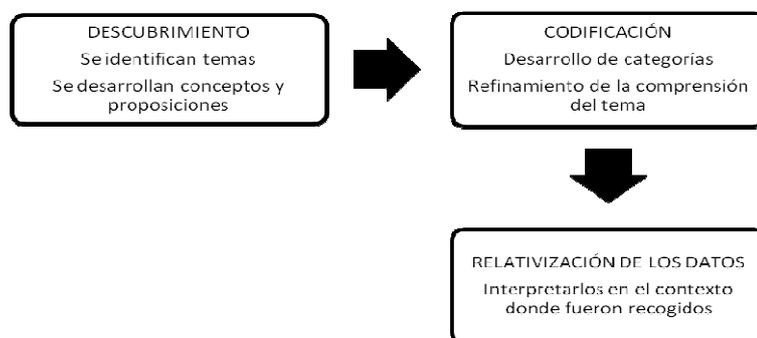


Figura 1. Fases del análisis y procesamiento de la información
Fuente: (Taylor & Bogdan 1987).

a) Descubrimiento: inicialmente se hizo acopio de toda la información de una manera textual, obtenida a través de entrevistas, encuestas y notas de la investigadora; luego se la organizó en matrices; posteriormente se leyó repetidamente los datos para ir descubriendo los patrones y la información más recurrente y dar paso a un análisis más intensivo. En este punto se construyeron proposiciones (enunciados generales) a partir de la información inicial o conceptos concretos proporcionados por los informantes.

b) Codificación: en esta fase se segmentó el conjunto inicial de datos a partir de las categorías descriptivas que emergieron de los mismos. Para el establecimiento de las categorías, se hicieron listados de palabras y conceptos que se ajustaban a cada una de ellas; posteriormente se los reagrupó con el fin de hacer una lectura distinta de esos mismos datos y se establecieron relaciones hasta ese momento invisibles, refinando así el análisis.

c) Relativización de los datos: en esta etapa, a partir de la interrelación de las categorías descriptivas identificadas, se estructuró la presentación sintética y conceptualizada de los datos.

El desarrollo de estos tres pasos: la codificación, la categorización y la generación de proposiciones se repitió varias veces con la finalidad de generar confiabilidad y validez de los datos y, por tanto, de las conceptualizaciones. La progresión del análisis avanzó desde la simple descripción hasta la explicación, y desde lo concreto hasta lo más complejo y abstracto.

2.3. El texto expositivo y resultados de las preguntas

Con la aplicación del corpus de lectura de tipo expositivo y la evaluación lingüística de las respuestas proporcionadas por los estudiantes, se intentó “descubrir” los procesos estratégicos utilizados al leer comprensivamente el texto. En la construcción de estas respuestas, jugó un papel importante la utilización de saberes previos, la capacidad de hacer inferencias y el manejo funcional de la lengua escrita, lo cual se materializó en sus respuestas. Es importante aclarar que los procesos mentales, como por ejemplo: las estrategias para comprender un texto, solo se pueden evaluar a través de tareas visibles, como la escritura en este caso. Por lo tanto, las respuestas escritas, dan cuenta en buena medida de lo que pasa por la mente del estudiante cuando está leyendo e intentando comprender una lectura.

El tipo de estrategias que los estudiantes utilizaron para responder las preguntas evidenciaron, en gran parte, su nivel de comprensión; las estrategias presentadas fueron desde las más básicas, como recuperar información literal de la lectura, o lo que se conoce como copia, hasta las más avanzadas, como realizar procesos inferenciales, donde relacionaron la información nueva y la que ya tenían en sus esquemas mentales para dar lugar a un nuevo significado; es decir, la inferencia tiene que ver con la capacidad de extraer del texto una información que no está explícitamente en él, pero sí implícitamente. Cabe anotar que esta estrategia se presentó de manera muy escasa.

Es necesario resaltar que este ejercicio constituyó uno de tantos realizados por el estudiante en un contexto académico; fue una lectura propuesta por la docente con un propósito específico, el cual se les hizo conocer, lo que los llevó, de alguna manera, a condicionarse o predisponerse para tal fin, por lo que no se constituyó en una lectura de pasatiempo y esto permitió acercarse, con la mayor objetividad posible, a las verdaderas estrategias que usa el estudiante para enfrentar los textos académicos en su medio natural.

En esta prueba, no únicamente se evaluó la comprensión lectora a partir de las respuestas escritas frente a preguntas abiertas, sino que además se tuvo la oportunidad de observar la construcción personal de cada estudiante, a través de la escritura. Sin embargo, en este aspecto, la producción de los estudiantes fue bastante precaria, puesto que la gran mayoría de ellos, se limitó a devolverse al texto original y copiar parcial o totalmente las respuestas solicitadas. En otros casos, a pesar de que producen una respuesta propia, no corresponde a lo que se pregunta. Igualmente se observó recurrentes errores de ortografía y, además, problemas para redactar ideas coherentes y lógicas (ver anexo E).

Para ubicar al lector en el contexto del corpus que sirvió como instrumento para esta investigación, a continuación se presenta el texto expositivo. Cabe resaltar que este texto expositivo, también fue utilizado en otra investigación que igualmente analizaba los procesos de lectura en los estudiantes universitarios. Se utilizaron las mismas preguntas, dado que están muy bien diseñadas y evalúan de manera concreta las diferentes estrategias que el estudiante pone en juego en el proceso de comprensión lectora (Cisneros, 2010).

EN BUSCA DE LA PERFECCIÓN

1	<p>La imaginación se ha nutrido siempre de personajes que superan la debilidad humana: superhéroes sanos, inteligentes y con poderes sobrenaturales. La perfección ha sido el sueño del hombre; la ciencia y la tecnología las herramientas más poderosas para buscarlo. En nuestra memoria perduran imágenes de “El Capitán América” o “El Hombre Araña”, ídolos de ficción que por errores de laboratorio o mutaciones genéticas se convirtieron en superhombres.</p>
2	<p>En 1953, los científicos James Watson y Francis Crick –basados en la información aportada por la científica Rosalind Franklin-, sacaron a la luz, a través de un artículo publicado en la Revista Nature, un descubrimiento sin precedentes: la estructura del ADN, esa molécula con forma espiralada ubicada en el núcleo de las células que posee en forma codificada, toda nuestra información genética: la estatura, el color de los ojos, la tendencia a ser gruesos o delgados, o las posibles enfermedades que podríamos desarrollar durante nuestra vida. Casi cincuenta años después, un consejo internacional formado por científicos de seis países, logró descifrar la secuencia completa del genoma humano.</p>
3	<p>Conocer la estructura del ADN fue la entrada al campo de la manipulación genética y a procesos tan trascendentales como la clonación que permite la reproducción de organismos idénticos, y la modificación genética que puede evitar y curar definitivamente ciertas enfermedades congénitas, de allí que la optimización de este proceso representaría la posibilidad futura de un hombre fisiológicamente perfecto. Sin embargo, la oveja Dolly, primer organismo vertebrado producto de una clonación que sorprendió al mundo por haber logrado romper las barreras de la naturaleza, se tuvo que sacrificar después de envejecer a una velocidad superior a la normal; esto confirma que la clonación aún no es un proceso controlado en su totalidad y aumenta la incertidumbre acerca de la conveniencia de una futura clonación de humanos.</p>
5	<p>Sin embargo, frente a estos descubrimientos, cabe pensar que se puede llegar a clonar un organismo humano, pero no repetir una persona; que se puede modificar genéticamente para lograr un ser humano fisiológicamente sano, pero no perfecto. No somos solamente genes, los rasgos más distintivos de nuestra personalidad se deben en gran medida al entorno que nos rodea, a la influencia de amigos, familia, personas con las que hemos interactuado y a las experiencias únicas que hemos vivido a través del tiempo.</p>
6	<p>El investigador Fabricio Rodríguez Dos Santos de la Universidad Federal de Minas Gerais-Brasil, uno de los pocos latinoamericanos que investiga en el Proyecto del Genoma Humano, dice que aunque la modificación genética puede curar enfermedades congénitas y ayudar en casos como la infertilidad, todavía no se conocen las consecuencias que a largo plazo, y en generaciones posteriores, tendría este tratamiento, y afirma: “El hombre debe continuar haciendo hijos como lo ha hecho hasta ahora. La eugenesia, ciencia que busca crear al hombre perfecto, sólo vendría a degenerar la condición humana”.</p>

7	Como consecuencia negativa derivada del conocimiento de nuestros genes, se podría originar una nueva clase de discriminación en el futuro. Si la ciencia permite conocer toda la información genética de las personas, muchas pueden ser estigmatizadas, descalificadas para ciertas labores o excluidas de beneficios como los seguros de salud, al comprobarse que tienen tendencia a determinadas enfermedades o a determinados comportamientos.
8	Y en cuanto a estos descubrimientos puestos al servicio del hombre, ya circulan alimentos transgénicos, resistentes a ciertos insectos, plagas, herbicidas y con mayor calidad nutricional. Con estos nuevos productos se ahorran millones de dólares en recursos destinados a combatir las plagas y a mejorar los alimentos. Estas características dependen, en su mayoría, de un solo gen, así que el proceso de transgénesis es relativamente sencillo. A pesar de las múltiples ventajas de dicho proceso, son cuestionables las consecuencias, por ejemplo, las plantas y alimentos transgénicos podrían generar problemas económicos y ecológicos. Si se siembran plantas resistentes a insectos, en las parcelas vecinas estarían obligados a implementar ese mismo tipo de cultivo, de lo contrario los insectos arrearían su ataque contra las plantas naturales que no tienen esta protección. Tampoco se conocen los efectos colaterales que pueden tener el consumo de estos alimentos.
9	Como en el cuento de los frijoles mágicos en que unas semillas crecen hasta las nubes, la ciencia, a través de la modificación genética produce resultados sorprendentes en los campos vegetal y animal que podrían superar cualquier historia fantástica: un álamo que biorremedia la contaminación ambiental por mercurio; un tomate que gracias a la introducción artificial de un gen proveniente de un pez (transgénesis) dura más tiempo fresco; árboles, ratones y renacuajos bioluminiscentes que brillan en la oscuridad y permiten visualizar el desarrollo de sus órganos internos, debido a que se les han introducido los genes de la luciérnaga. Y, ante todo, hombres que serían fiel copia de otros del pasado, pero desadaptados para los nuevos tiempos. La ciencia le ha permitido al hombre mejorar notablemente su calidad de vida, pero también lo podría poner a las puertas de grandes desastres.

Pregunta número uno: “*Explique los procesos que generó el descubrimiento de la estructura del ADN*”. Frente a esta pregunta, los estudiantes respondieron como se muestra en la tabla 8:

ESTRATEGIA	PREGUNTA 1	
	N°	%
Copia parcial	8	27%
Copia total	6	20%
Inferencia	3	10%
Saber previo pertinente	0	0%
Saber previo no pertinente	1	3%
Error	12	40%
Total	30	100%

Tabla 8. Resultados de la pregunta número uno

Fuente: esta investigación

Los estudiantes en general, no comprendieron la pregunta, ya que cuando se preguntó por los procesos generados (efecto), la mayoría respondió por aquellas circunstancias que dieron origen a..., es decir respondieron por las causas y no por los efectos del descubrimiento de la estructura del ADN; entonces sus respuestas se constituyeron en un error (ver anexo E). Muchos intentaron explicar qué fue lo que dio origen a este descubrimiento y no cuáles fueron las consecuencias del mismo, respuesta que estaba explicitada en el párrafo tres. A continuación se presenta un ejemplo de este caso:

“Los procesos que generarón el descubrimiento de la estructura del ADN fueron el hecho de buscar al hombre perfecto, de buscar y no quedarse con lo que ya se dijo, de manipular tecnología para avanzar a hecho de buscar respuesta y nuevas soluciones”.

Muchos de los participantes copiaron, de manera total o parcial, algunos apartes del párrafo número dos, tratando de responder a esta pregunta. Por ejemplo un estudiante respondió así:

“En 1953 un grupo de científicos buscaron una informacion aportada por la científica Rosalin Franklin sacaron un importante articulo publicado en una revista, un descubrimiento sin presedentes, la estructura del ADN, molecula de forma espiralada ubicada en el nucleo de la celula, que pone cierta información genetica, que describe características físicas del humano” .

Lo anterior indica la dificultad que tienen los estudiantes para identificar, en primer lugar, la estructura del texto y las maneras básicas como se organizan los textos expositivos, por ejemplo, la forma *causa-efecto*, lo que hizo que los estudiantes ordenaran de forma errada los antecedentes y consecuentes del fenómeno en estudio y, en general, confundieran el sentido de la pregunta. En conclusión, no comprendieron el sentido de la pregunta, y si esto les pasa con frecuencia, es claro que el producto de sus lecturas, será pobre, errado y poco útil para los fines académicos.

Pregunta número dos: *¿cuáles serían las posibles consecuencias negativas de la modificación genética?* Los estudiantes respondieron en el orden mostrado en la tabla 9:

ESTRATEGIA	PREGUNTA 2	
	N°	%
Copia parcial	10	33%
Copia total	5	17%
Inferencia	3	10%
Saber previo pertinente	6	20%
Saber previo no pertinente	0	0%
Error	6	20%
Total	30	100%

Tabla 9. Resultados de la pregunta número dos
Fuente: esta investigación

En las respuestas a esta pregunta, se observan menores dificultades en resolverla, con respecto a la primera, posiblemente porque es concreta y más específica; sin embargo, muchos estudiantes regresaron al texto y copiaron literalmente la respuesta, la cual se encontraba explícita en gran medida en el párrafo número siete; Muy pocos ampliaron la información, o lograron inferir a partir del texto otras consecuencias negativas de la modificación genética, que indirectamente se insinuaban en otros párrafos. La mayoría, copió parcialmente y usó el parafraseo o sea “decirlo con sus propias palabras”, pero en muchos casos cuando no se domina muy bien el lenguaje escrito, esto trae como consecuencias la pérdida del verdadero sentido del texto, y esto fue lo que ocurrió en este caso. Por ejemplo, aducían que una de las consecuencias de la modificación genética, sería que “el hombre ya no sería perfecto”, respuesta que modifica completamente el sentido del texto.

Pregunta número tres: *¿Con el descubrimiento del primer gen del lenguaje, la ciencia qué metas podría conseguir?*

Los estudiantes respondieron como se muestra en la tabla 10:

ESTRATEGIA	PREGUNTA 3	
	N°	%
Copia parcial	7	23%
Copia total	15	50%
Inferencia	3	10%
Saber previo pertinente	1	3%
Saber previo no pertinente	0	0%
Error	4	13%
Total	30	100%

Tabla 10. Resultados de la pregunta número tres
Fuente: Esta investigación

En esta pregunta, los estudiantes igualmente recurrieron a la copia: la copia total en mayor proporción que la parcial; ellos fueron a las líneas del texto y reprodujeron la información de manera literal; en otros casos cometieron errores, no solo de comprensión sino de redacción: por ejemplo decían: que una de las metas que la ciencia podría conseguir con el descubrimiento del primer gen del lenguaje sería: “*conocer más a fondo el conocimiento consciente y mirar en si el funcionamiento de la vida*”; otra respuesta decía: “*conocer todo acerca de la evolución del hombre, que podría ayudar para que la evolución cada vez avanzara con mayor fuerza*”; respuestas que carecen de lógica o al menos son muy precarias, y muestran una tendencia del estudiante a generalizar de forma errónea, sentar una posición que asumen como verdadera y una pobre capacidad de argumentación.

Por otro lado, y curiosamente, a pesar de que ellos sabían que este ejercicio no tenía una calificación cuantitativa, se observó copias entre ellos; es decir, aparecen respuestas erróneas exactamente iguales, lo que indica que esta estrategia es recurrente y tradicional en los estudiantes, ya sea copiando del mismo texto o de sus compañeros, evidenciando una dificultad seria para producir sus propias respuestas y argumentos, (sabiendo que la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja), o también probablemente para confiar en sus capacidades y habilidades de comprensión lectora (ver anexo E).

Pregunta número cuatro: *¿qué indica la aseveración “se puede modificar genéticamente para lograr un ser humano fisiológicamente sano, pero no perfecto?”*. Los estudiantes respondieron en el orden de incidencia mostrado en la tabla 11:

ESTRATEGIA	PREGUNTA 3	
	N°	%
Copia parcial	6	20%
Copia total	0	0%
Inferencia	10	33%
Saber previo pertinente	7	23%
Saber previo no pertinente	1	3%
Error	6	20%
Total	30	100%

Tabla 11. Resultados de la pregunta número cuatro
Fuente: esta investigación

Los estudiantes utilizaron, como en casos anteriores, la copia literal y parcial, pero en menor medida, lo cual puede explicarse, probablemente porque frente a este tema, que tiene que ver con la naturaleza humana y su unicidad, tenían más saberes previos lo que se evidenció en las respuestas, y les permitió construir respuestas un poco más amplias, mejor estructuradas, más comprensibles, incluso de índole personal, válidas cuando son pertinentes frente al texto que se lee.

En esta pregunta fue en la que más lograron hacer inferencias; posiblemente se les facilitó por el hecho de que en el texto se encontraban elementos explícitos frente al tema, especialmente en el párrafo cinco; aquí prácticamente el texto pregunta y responde, así que el estudiante solo tenía que ampliar la información a partir de sus conocimientos; la exigencia en el nivel de abstracción e inferencia fue menor con respecto a otras preguntas. Un ejemplo de ello es la siguiente respuesta: *“La aseveración “sano pero no perfecto”, quiere decir que se podría crear a un hombre sano genéticamente pero no perfecto porque todo depende de su desarrollo cognitivo, es decir su forma de pensar y actuar dejando en claro que la perfección es relativa”*.

Pregunta número cinco: *¿Cuáles son los propósitos de la ciencia y la tecnología?* Los estudiantes respondieron como se indica en la tabla 12:

ESTRATEGIA	PREGUNTA 5	
	Nº	%
Copia parcial	4	13%
Copia total	0	0%
Inferencia	10	33%
Saber previo pertinente	8	27%
Saber previo no pertinente	0	0%
Error	8	27%
Total	30	100%

Tabla 12. Resultados de la pregunta número cinco
Fuente: esta investigación

En esta pregunta, los estudiantes fueron muy concretos, la gran mayoría repitió el concepto mencionado en el último párrafo del texto sobre calidad de vida, sin embargo, un buen número de estudiantes intentó hacer inferencias, aunque algunas respuestas inferenciales no fueron pertinentes, por ejemplo decían: *“ el propósito de la ciencia y la tecnología es llevar a otro nivel las cosas creadas por Dios”*, respuesta que indica una clara dificultad para integrar toda la

información presentada en el texto de manera macroestructural, (es decir extraer el significado global), así como también captar el sentido de lo que el autor quiere expresar.

Por otro lado, hay respuestas que evidencian una falta de comprensión global del texto y que únicamente se quedaron con la idea directriz, pero no infirieron la tesis del texto, tal es el caso de la siguiente respuesta: *“el propósito de la ciencia y la tecnología es principalmente la clonación de los seres humanos”*, es decir, aun se evidencia a través de la escritura, una comprensión muy concreta; se observa que está muy comprometida la capacidad de concluir y abstraer de manera pertinente la idea central que el autor pretende transmitir a través de varios elementos en el texto.

Entonces, tanto en el análisis de las respuestas escritas, como en la observación por parte de la investigadora a la hora de elaborarlas, se identificó que los estudiantes utilizan estrategias muy básicas para comprender sus lecturas. Para tener una visión global de las estrategias que utilizaron los estudiantes a la hora de responder a cada una de las preguntas propuestas, y a manera de resumen de lo anteriormente descrito, se acude a la figura 2:

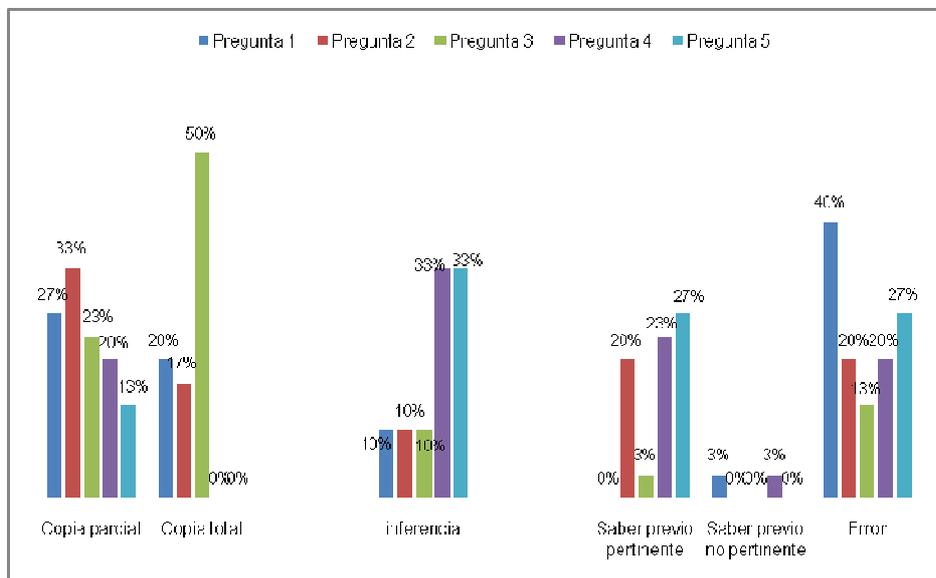


Figura 2. Estrategias de lectura por cada pregunta

En el gráfico anterior, es evidente que lo que más sobresale es la copia tanto parcial como total y los errores. En lo que corresponde a las estrategias generales para resolver problemas de procesamiento de la información, hacen uso muy frecuente de la relectura del texto, el parafraseo de algunas partes del mismo y la extracción y subrayado de algunas ideas principales.

Se observa, además, que tienen serios problemas para interpretar el texto de forma apropiada, integrar coherentemente la lectura con sus conocimientos previos, elaborar nuevos elementos, que a su vez, tengan relación con el contenido del texto y focalizar la atención en aspectos relevantes de la lectura. Esto indica que los estudiantes, enfocan su lectura solo en las formas básicas del lenguaje, pero no en las relaciones de significado, establecidas por la continuidad semántica, incluso tienen dificultades para tomar distancia de la lectura y autorregular el proceso de comprensión.

2.4. Análisis por categorías

Las categorías de la investigación se organizaron teniendo en cuenta los objetivos planteados en la investigación: en primer lugar, la identificación de las estrategias que utilizan los estudiantes para comprender sus lecturas y en general procesar la información; en segundo lugar, se estudiaron las dificultades que tienen en este proceso y, en tercer lugar, se analizó las estrategias didácticas que utilizan los docentes para orientar la lectura.

2.4.1. Estrategias de comprensión lectora

Las estrategias de comprensión del texto se presentaron en el siguiente orden de frecuencia, mostrado en la figura 3, teniendo en cuenta las 150 respuestas producidas por los estudiantes:

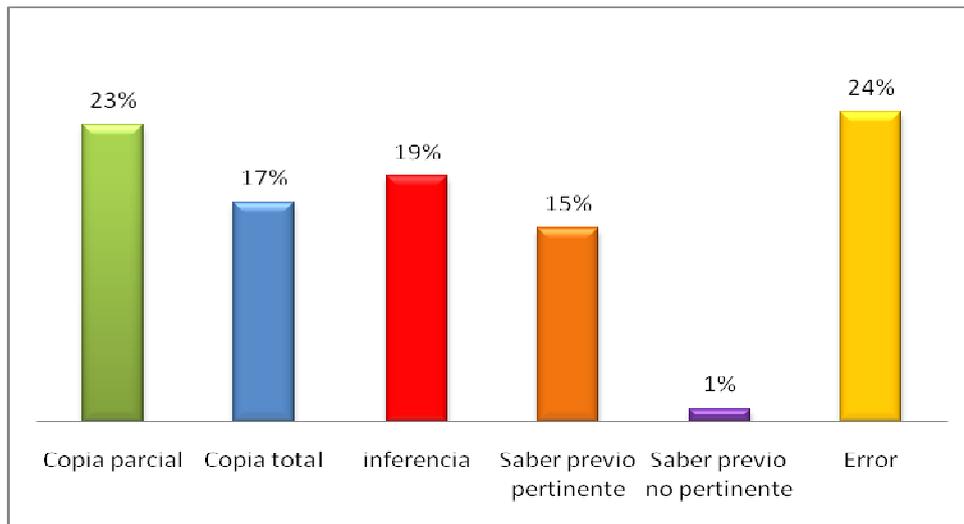


Figura 3. Panorama general de las estrategias de lectura

a) La copia

De acuerdo con las respuestas que los estudiantes generaron después de la lectura, se observa que la copia fue una de las formas más recurrentes que utilizaron, con respecto a la inferencia y la utilización de saberes previos. Sin embargo, la copia no siempre fue exacta o literal, por lo cual se la dividió en dos subcategorías: la copia total y la parcial. De todas formas constituyeron la estrategia más recurrente (40%).

La copia se ha convertido en una técnica de preferencia para responder preguntas escritas, especialmente en el ámbito académico; esta tendencia, al parecer es muy antigua y aún persiste hasta la actualidad en gran medida, debido a que, en parte se promueve con estrategias didácticas inapropiadas desde la primaria hasta la universidad, como por ejemplo solicitando a los estudiantes que transcriban información, o que la aprendan con la vieja premisa “al pie de la letra”.

Por otra parte, también es probable que los estudiantes recurran a la copia a la hora de responder a una pregunta, porque por un lado, es más fácil copiar que elaborar respuestas propias, y evidentemente el estudiante siempre busca el camino más corto, aunque se sacrifique el desarrollo de otras habilidades de pensamiento como el análisis, la inferencia, la inducción, la deducción, entre otras; y, por otra parte, porque transcribir el texto les garantiza de alguna manera, una buena nota, así que ellos, no se arriesgan a construir sus propias

inferencias, porque eso les puede acarrear una mala evaluación, desde el punto de vista cuantitativo.

Lo anteriormente expuesto, da cuenta del culto desmedido que todavía se tiene por la memoria, habilidad del pensamiento muy importante, pero no única en la tarea de comprender textos académicos, especialmente los expositivos. Por lo tanto, un proceso de escritura originado en la estrategia de la copia, evidencia que no hubo una mayor comprensión lectora y, lo que se puede inferir desde lo escrito, es que el lector no logró establecer una relación dialógica con el texto leído.

b) La inferencia

Otro hallazgo muy importante que arroja el estudio, es la baja capacidad inferencial que presentan los estudiantes. Esto indica en gran medida, que ellos se orientan más hacia una lectura de fragmentos, descontextualizada y enfocada únicamente en el acopio de información, para dar cuenta a las demandas del docente; contrario a lo que manifiestan en la entrevista grupal, donde decían que una de sus estrategias para la comprensión, era ponerse en el lugar del escritor y tratar de captar la intención de su escrito.

Se sabe, que la inferencia es un ejercicio cognitivo donde el lector despliega un conjunto de procesos mentales que, - a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee,- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado (Parodi, 2005). Es decir, cuando el lector hace inferencias de lo que lee, repone los vacíos que el escritor ha dejado en el texto, ya sea intencionalmente o no. Lo que se identifica en este caso, es que los estudiantes comprenden sólo en el nivel del contenido proposicional del texto; o sea, realizan actividades de microprocesamiento, las cuales son de ejecución relativamente automática. De tal manera, que les resulta sumamente difícil lograr un aprendizaje profundo, pues el modo de lectura centrado casi exclusivamente en el contenido no favorece la lectura reflexiva o analítica, sino que por el contrario, tiende a mecanizarla, promoviendo un aprendizaje superficial.

Fueron muy pocas las respuestas en las que se evidenció la inferencia, y en dichos casos se presentó de manera parcial, ya que, a éstas les faltaba un equilibrio completo entre los saberes previos y el nuevo texto construido a partir de la lectura. Las inferencias que se presentaron fueron cortas y muy concretas; al parecer los estudiantes que lograron hacerlo, solo utilizaron una parte de los

elementos textuales y con ellos se aproximaron un poco a inferir categorías, por ejemplo de: opinión-argumento, causa-efecto, proceso-resultado, e hipótesis-conclusión.

De todas formas, se valoró el esfuerzo cognitivo de aquellos estudiantes que se atrevieron a inferir mensajes implícitos del escrito y por ello sus respuestas se ubicaron en esta categoría.

c) Utilización de saberes previos

Otra estrategia importante a la hora de comprender un texto, es la utilización de saberes previos. Cuando el lector utiliza el conocimiento que ya posee en relación con lo que está leyendo, va construyendo relaciones muy importantes que le permiten llegar a procesos cognitivos más complejos y completos como la inferencia, porque, con la utilización de saberes previos, la lectura se convierte en un diálogo activo entre el lector y el texto (escritor). Para identificar la presencia de esta estrategia se tuvo en cuenta la explicitación por parte del estudiante en sus escritos, de preconceptos que le permitieron enriquecer sus respuestas. Cuando el estudiante lee un texto, seguramente asocia la nueva información con otra ya existente en sus esquemas mentales y la hace evidente en lo que escribe.

En este estudio, se identificó que la estrategia en mención solo estuvo presente en un 15%, incluso por debajo de la inferencia, (19%) lo cual indica que es una herramienta poco utilizada por estos estudiantes, para comprender una lectura. De ahí que se pueda explicar la pobreza de la argumentación en sus respuestas, ya que los pre-saberes que tiene una persona respecto a un tema, se constituyen en una valiosa estrategia para defender un punto de vista, ampliar una respuesta y ser contundente a la hora de explicarla. En un bajo porcentaje, se presentó la utilización de saberes previos pero de manera no pertinente; es decir, se explicitaban conceptos que no argumentaban las respuestas.

d) Error

El error es muy frecuente en los procesos de comprensión y se constituye en un buen indicador de las deficiencias que existen al respecto. Un buen número de estudiantes, en su afán de dar respuestas acertadas a las preguntas, omitieron información, remplazaron y añadieron términos que no se relacionaban con el

texto y finalmente, en gran medida, generaron respuestas confusas e incoherentes.

Algunos, intentaron parafrasear o decir lo mismo que el texto, pero con palabras propias y terminaron cambiando totalmente el sentido de la lectura; muchos, confundieron este ejercicio con el hecho de comprender realmente un texto. La paráfrasis, no indica en si misma que la comprensión se haya dado efectivamente, ni mucho menos que se hayan establecido inferencias. Este tipo de respuestas que no se ajustaban a la copia, a la inferencia o al saber previo, se las categorizó como errores de comprensión. Lamentablemente esta situación se presentó con una alta recurrencia (24%), es decir, le sigue a la copia (40%) y se convierte en una alerta importante del problema de la comprensión lectora, lo cual debe motivar, en este caso al docente, a indagar las causas o los factores que llevan al estudiante a cometer tantos errores en una actividad donde requiere ser muy efectivo.

Los errores identificados no solo están en el nivel semántico, sino también en el campo gramatical, como: errores de ortografía, falta de utilización de signos de puntuación, la utilización de palabras inadecuadas, omisión de letras, abreviación e incoherencias

Muchos estudiantes no se atrevieron a copiar las respuestas, al parecer no entendieron el sentido de las preguntas o escribieron lo primero que se les ocurrió, aspecto importante que evidenció la falta de preocupación que tiene el estudiante frente a lo que escribe; es decir, una vez termina su ejercicio de escritura, el cual lo hace rápidamente, no revisa o lee lo que ha escrito, para corregir ya sea ortografía, errores de redacción o comprensión; pareciera que escriben como hablan, es decir de manera muy informal, sin que esa información sea procesada detenidamente, utilizan frases cortas, muchas veces sin conectores, que, además, de generar confusión y dificultad para captar el sentido de sus respuestas, dejan un sinsabor y desmotivación en el lector, que en este caso es el docente.

Una muestra de la situación que se plantea anteriormente, es la siguiente respuesta, frente a la pregunta número cuatro, transcrita literalmente de uno de los estudiantes participantes, de segundo semestre de medicina: *“la aseveración indica cuando la ciencia científica les hadado resultado o creen que en verdad la modificación se ha sido de veras si es sano enfermo o en qué*

fallaron para en la próxima mejorar y tener muy buena perfección con un gen digamos al gusto”.

Así mismo, llama la atención, que a pesar de que en la entrevista grupal, los estudiantes hablan de la existencia de dificultades para comprender textos académicos, al finalizar la prueba de lectura y, después de preguntarles como les había parecido el texto y qué dificultades tuvieron con él, expresaron que les pareció interesante, fácil de asimilar y que no tuvieron ningún problema para comprenderlo; sin embargo, al evaluar las respuestas, los resultados dicen lo contrario.

Entonces, parece ser que los estudiantes, por un lado son conscientes de los problemas que tienen, pero por otra parte, en algunos casos perciben un resultado positivo de su lectura, que nadie se ha dedicado a retroalimentar. Por ejemplo, frente al corpus de lectura, ellos quedaron con la certeza de que lo comprendieron completamente, que no tuvieron problemas y que sus respuestas estuvieron pertinentes y bien redactadas; de tal manera, que si el docente no regresa a ellos con la respectiva evaluación del ejercicio y alternativas para comprenderlo mejor, seguramente queda en sus mentes una falsa sensación de logro, lo cual no permite corregir y avanzar. Así, la falta de retroalimentación y didáctica de la lectura, refuerza dicha idea, lo cual va creando un círculo vicioso en torno a este problema que se repite diariamente.

Finalmente, es claro entonces, que la escritura refleja en gran medida, las dificultades y estrategias que tienen los estudiantes para interactuar con sus textos de uso cotidiano. Leer y escribir son ejercicios que ellos deben desarrollar a diario y de su perfeccionamiento depende la calidad en el aprendizaje, razón por la cual, no deben dejarse en un segundo plano dentro de la docencia universitaria, y es necesario empezar a diseñar estrategias pertinentes para mejorar las competencias de los estudiantes en estos procesos.

Hasta ahora se han analizado las estrategias de comprensión a partir de la revisión cuidadosa de las respuestas proporcionadas por los estudiantes frente al corpus de lectura. A continuación, se describen y analizan las estrategias de procesamiento de la información y las principales dificultades para comprender textos académicos, desde la percepción de los estudiantes, teniendo en cuenta los resultados del taller grupal.

a) Estrategias de regulación del proceso de lectura

Cuando se habla de estrategia, ésta palabra generalmente indica planificación consciente de una actividad, donde la persona la regula y se propone una meta. Parte de una estrategia tiene que ver con la definición de objetivos para dicha actividad y la mejor manera de lograrlos.

En el caso de los estudiantes de medicina, la finalidad con la cual leen en la universidad, tiene que ver principalmente con la necesidad de aprender y resolver lo que les solicitan los profesores; revelan que a veces leen porque “les toca” o porque los docentes los obligan. Algunos, dicen que leen para comprender, obtener y enriquecer más los conocimientos que incidan en su aprendizaje, además de fundamentar las ideas en algo ya conocido o estudiado por otros autores. Expresan que las lecturas son un soporte frente a lo expuesto por sus docentes, puesto que refuerzan y amplían los conocimientos que no han quedado suficientemente claros. Señalan además, que desarrollan las lecturas, para utilizar en un futuro los conocimientos, tanto en la vida diaria como profesional y primero entender teóricamente, lo que después van a utilizar en la práctica, concretamente temas relacionados con el funcionamiento del cuerpo humano, que es básicamente lo que estudian. Algunos estudiantes sostienen que leen, para ampliar su cultura general y entrenar habilidades de pensamiento como la memoria, análisis y comprensión (ver anexo F).

Teniendo en cuenta lo anterior, los estudiantes universitarios, a pesar de que mencionan de una manera muy general, el fin por el que leen, el cual en definitiva es aprender, no especifican claramente qué esperan al leer un determinado texto; es decir, cuando empiezan una lectura no se plantean una meta concreta para esa actividad, no se preguntan qué buscan de la lectura, qué requieren al final de la misma o el producto que obtendrán. Esto influye totalmente en el proceso, puesto que del objetivo que se tenga, indudablemente dependerán las estrategias que se utilicen. Por ejemplo, cuando una persona lee algo para ampliar su cultura general, seguramente leerá de una manera más relajada, sin atender mucho a los detalles, en contraposición con un estudiante que lee para presentar una evaluación o hacer una exposición en clase, éste se concentra de un modo más selectivo, hace un esfuerzo por comprender y profundizar en el significado de la información. De tal manera que la estrategia de lectura, varía de acuerdo con la intención del autor.

Además, se identifica claramente en algunos de ellos, que la lectura es percibida aún como una actividad impuesta por el profesor, lo cual le resta interés o motivación. Cuando los estudiantes realizan una lectura por obligación, su actitud hacia la misma es heterónoma; es decir, la realizan para dar cuenta de ella a alguien más; desarrollan la tarea con objetivos ajenos, en este caso los del profesor. En este sentido, pareciera ser que los viejos modelos educativos en los se impone las tareas académicas, aun prevalecen, no solo como forma de asumir la enseñanza por parte de los docentes, sino de acoger el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Aunque para lograr autonomía en los procesos de lectura y aprendizaje en general, es necesario primero depender de un guía, es claro que la autorregulación no se logra imponiendo la actividad sin la debida orientación desde afuera, por parte del docente frente a los recursos y habilidades que necesita el estudiante para desarrollar un proceso de lectura autónomo e incorporarse a una cultura académica específica.

En cuanto a la planificación de las lecturas, los estudiantes de medicina revelan que inicialmente hacen una lectura rápida, subrayando lo más importante, luego realizan un resumen con sus propias palabras. Enfatizan en que buscan un lugar y tiempo apropiado, luego refieren que colocan un límite de tiempo para la actividad, hacen pausas y a través de estrategias de comprensión lectora van sacando ideas principales. Muchos sostienen que no planifican las lecturas porque las hacen por gusto y planificarlas implicaría volverlas desagradables o tediosas, otros porque, solo las realizan de acuerdo con su necesidad (ver anexo F).

Con base en lo anterior, se evidencia que a pesar de que algunos estudiantes niegan la planificación de sus lecturas, porque argumentan que eso le resta motivación a la misma, otros si lo hacen, y en muchos casos de manera inconsciente, ya que cuando se prepararan para hacer una lectura, definen un tiempo, un espacio para la actividad y buscan la mejor manera (estrategia), de llevarla a cabo, como por ejemplo, sacando ideas principales o elaborando resúmenes, claramente se trata de un proceso de planificación, independientemente de si es o no el más adecuado.

Es interesante anotar que, algunos estudiantes consideran la planificación como un factor que genera desmotivación para determinadas actividades, como por ejemplo, la lectura. Probablemente, esta creencia se ve reforzada por la cultura

de la espontaneidad que subyace a la juventud y al contexto universitario en el que se desenvuelven, donde se hace culto a la libertad para hacer las cosas, sin imposiciones. Además, dado que la palabra planificación implica seguir ciertas reglas o pasos, los estudiantes, de una u otra manera se revelan ante esto, porque creen que aquellas cosas que no se planean, dan mejores resultados. Sin embargo, como ya se anotó anteriormente, terminan planificando sus lecturas, aunque de modo inconsciente e incipiente.

b) Estrategias de procesamiento de la información

Cuando la información contenida en un texto ingresa al cerebro del lector, entran en juego muchas estrategias para procesarla, comprenderla y finalmente, sacarla transformada a través de un producto. En cuanto a algunas de las estrategias que los estudiantes utilizan para comprender los textos, mencionan en primera instancia los resúmenes, entendido por ellos, como la escritura de lo que comprendieron con sus propias palabras; señalan que para comprender un texto, se apoyan de otros textos relacionados con el tema que están estudiando. Subrayan también, que intentan conectarse con la lectura, o hacer parte del texto, imaginando cómo los científicos han descubierto las cosas y han llegado al conocimiento que está plasmado en los textos que ahora están leyendo; utilizan con frecuencia los mapas conceptuales, además de resaltar las ideas principales; sostienen que a veces utilizan dibujos e imágenes que les ayude a comprender mejor la lectura, por ejemplo, a través de la visualización de las partes o ubicación de órganos del cuerpo humano.

Como estrategia recurrente, refieren el volver a leer lo que no comprendieron; lo cual también se evidenció en la prueba de lectura que se les aplicó; algunos afirman que: primero hacen una lectura de reconocimiento y después una lectura “comprensiva”. También refieren como estrategia importante la confrontación del contenido de la lectura con la realidad, dicen “yendo al cadáver” refiriéndose al hecho de confirmar con un cuerpo real, lo estudiado en los textos. Le dan mucha importancia al hecho de tener como apoyo constante un diccionario (ver anexo F)

Es importante destacar que los estudiantes utilizan variadas estrategias para procesar la información leída, entre éstas el resumen; sin embargo, la experiencia en docencia, muestra que tienen serias dificultades para elaborar un verdadero resumen y cuando estudian para sus exámenes basados en estos escritos, los resultados muchas veces son negativos, lo que les indica que

posiblemente el ejercicio tuvo fallas en su elaboración. Este ejercicio requiere procesos de abstracción y generalización, para reunir varias ideas en una sola que las represente, apelando, además, a los conocimientos previos; el resumen también implica suprimir información que no es relevante, pero realmente se requiere de pericia para determinar qué información de un texto es importante y cuál no lo es.

Por todo esto, el resumen se convierte en una actividad cognitiva y de escritura de orden superior, el cual no se elabora por intuición, sino a partir de una instrucción adecuada y práctica constante. Algo similar ocurre cuando a los estudiantes se les solicita identificar la idea directriz de un texto; ellos de acuerdo con sus expectativas, conocimientos previos y necesidades actuales de aprendizaje, destacan las que consideran como importantes, sin embargo, muchas veces lo que identifican como idea directriz o tesis, son los ejemplos o ideas de desarrollo planteados en el texto, afectando en gran medida la comprensión de la lectura. En variadas ocasiones, señalan como idea directriz el fragmento del texto que comprenden más, o que les parece familiar, independientemente de la jerarquía que tenga en la estructura del texto.

Dentro de las estrategias para la comprensión lectora, los estudiantes también afirman que es importante la concentración, la cual logran buscando un sitio adecuado, con buena ventilación e iluminación, alejados del ruido, además de disponer de tiempo suficiente para la lectura.

En lo referente a la forma cómo aprendieron las estrategias anteriormente mencionadas, los estudiantes señalan que muchas de ellas las aprendieron en el bachillerato; otras las han ido adquiriendo a través de la experiencia, o sea aquellas que les han dado mejores resultados, otras las han descubierto por casualidad, es decir por ensayo y error. También hablan del aprendizaje de estas estrategias de comprensión lectora, por medio de la ayuda de otros compañeros; refieren que observaban los procedimientos que a otros les daba resultado y ellos también los aplicaban para comprobar si realmente éstos funcionaban.

La manera como han aprendido los estudiantes las diferentes estrategias de comprensión lectora es muy variada, pero en general ha sido a través de otras personas y especialmente por el sistema educativo, desde sus primeros niveles. Esto indica la responsabilidad que tienen los docentes en este proceso de aprendizaje, como guías clave que orientan este camino; sin embargo, también

se destaca claramente el papel que juegan los compañeros de clase, para el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, evidenciándose aquí la importancia del aprendizaje colaborativo que se va generando a lo largo del proceso educativo, desde la educación básica hasta la superior.

Es interesante anotar que, en materia de estrategias de comprensión lectora, los estudiantes, motivados por la necesidad diaria de interactuar con mayor efectividad con sus textos de estudio, han ido ensayando intuitivamente diferentes actividades y se han quedado con las que mejor resultados les ha dejado, lo cual es también parte de la estrategia, actuar de acuerdo con una sospecha inteligente, y saber aplicar, lo que en el pasado ha resultado efectivo.

c) Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información

Frente a la conciencia que tienen los estudiantes de sus dificultades para comprender los textos, sostienen que sí son conscientes de algunas de ellas, principalmente cuando se encuentran con términos desconocidos, por lo cual buscan maneras de solucionarlas, como por ejemplo: consultando con un diccionario, en internet, o volviendo a leer el texto. Algunos revelan que se dan cuenta de no estar entendiendo una lectura, pero desconocen la causa de esa dificultad, se hacen preguntas con respecto a la complejidad del texto o se cuestionan sobre sus propias fallas, pero al no encontrar respuestas frente a estas preguntas y soluciones efectivas, deciden abandonar la lectura. Para solucionar las dificultades de comprensión lectora, los estudiantes dicen que muchas veces vuelven a leer los textos, una vez han consultado el significado de las palabras desconocidas y utilizando sinónimos de las mismas.

En cuanto al ambiente en el que desarrollan las lecturas, los estudiantes hablan de la importancia de un lugar tranquilo para leer, que sea agradable, alejado de las distracciones, que les ayude a aumentar la concentración. Sin embargo, algunos estudiantes mencionan que para enfocar mejor su atención en la lectura, se apoyan de estímulos como la música. Como una de las dificultades más recurrentes es el desconocimiento de términos, dicen que resuelven este problema consultando en el diccionario, enciclopedias o la internet y a veces relacionando esas palabras con otras ideas que les pueda ayudar a clarificar su significado; también resuelven sus problemas de comprensión, tratando de comprender el contexto en el cual el autor está

utilizando dicho término o frase. Revelan, que pocas veces este problema lo pueden solucionar con ayuda del docente, por su poca disponibilidad.

Los estudiantes afirman, que para resolver problemas de comprensión, es importante hacer una buena lectura; se refieren concretamente a la utilización adecuada de los signos de puntuación para tener una idea clara de lo que está diciendo el texto. Algunos confiesan, que no han hecho nada para solucionar sus dificultades de comprensión lectora y esperan que con el tiempo se resuelvan espontáneamente, a medida que avanzan en su nivel educativo (ver anexo F).

Frente a lo anterior, se puede inferir, que, las estrategias que se utilizan para procesar la información, son actividades mentales, más que físicas. Sin embargo, de acuerdo con la información proporcionada por la mayoría de los estudiantes, ellos, se concentran más en las variables ambientales dentro del proceso de lectura, las cuales sin dejar de ser importantes, no son los factores determinantes en la comprensión. Como es sabido, los procesos mentales que operan en esta actividad, casi siempre son inconscientes y así mismo las dificultades.

Para comprender un texto se requieren de varios factores, los cuales no únicamente tienen que ver con la iluminación o ventilación del lugar donde se lee; una minoría del grupo alcanza a percibir más allá estas variables y expresan, por ejemplo, la necesidad de conocer el significado de palabras que les ayudaría a que la información que tienen frente a sus ojos, cobre sentido; unos pocos hablan del contexto desde el cual el autor dirige su escrito. Este aspecto es fundamental, ya que quien escribe, lo hace desde su mirada y pretende que el lector comprenda su postura; sin embargo, no siempre se logra este objetivo, ya que muchas veces la forma como se suministra una información, obedece a características personales, momentos de la vida de quien escribe, lugar y cultura en la cual está inmerso.

El estudiante que intenta ponerse en el contexto del autor, hace un ejercicio metacognitivo muy importante, ya que más allá de tratar de entender literalmente un escrito, busca conocer quién está detrás del mismo, dónde está situado y cuál es su perspectiva. Desde la dimensión sociocultural de la comprensión lectora, todo discurso consta de contenido (datos, información) e ideología (mirada, intención), y leer requiere poder comprender ambos; al

parecer son muy pocos los estudiantes que se preocupan por ir más allá del contenido, es decir, por descifrar lo que hay detrás de las líneas.

2.4.2. Dificultades para la comprensión de textos expositivos

Las dificultades que se presentan al momento de enfrentarse a un texto, influyen totalmente en su comprensión. Éstas tienen que ver, no solo con las características del texto, sino también del lector, su habilidad para resolverlas y la ayuda que encuentre en este proceso. En esta investigación se estudiaron algunas de ellas. Los estudiantes hablaron en el taller, de diversas dificultades para comprender lecturas y las maneras cómo las resuelven.

a) Desconocimiento del lenguaje propio de las ciencias de la salud

Para los estudiantes de medicina, la dificultad más importante que se les presenta a la hora de comprender las lecturas, tiene que ver con la terminología o las palabras técnicas que encuentran en un texto; refieren que el desconocimiento del significado de algunas palabras vuelve más complejo el aprendizaje y obstaculiza la lectura. Además, hablan de que algunas palabras están escritas de acuerdo con el contexto del autor, el cual es diferente al del estudiante; igualmente mencionan que, al desconocer el significado de algunos términos, no pueden continuar con la lectura, puesto que ésta tiene un hilo conductor y más adelante tienen problemas, cuando desde el principio no entendieron algunas palabras o frases; así mismo, dicen que si consultan en el diccionario o en la internet, el significado de los términos desconocidos, este paso les interrumpe la lectura y deben volver a empezar, lo cual les genera desmotivación (Ver anexo F).

Otra dificultad que narran los estudiantes, es la brecha que existe entre el momento en que hacen la lectura y aquel cuando deben confrontar lo leído con la realidad; por ejemplo, en el caso de anatomía, refieren que en el texto escrito al parecer entienden lo que leen, pero comprueban que no fue así cuando van a estudiar un cadáver. Así mismo, mencionan que se convierte en una dificultad, la manera como abordan la lectura, es decir, si leen de manera rápida, se afecta la comprensión, mientras que si lo hacen pausadamente, ésta es más fácil; además, aceptan que la comprensión de un texto debe ser apoyada necesariamente con la ayuda de un diccionario aunque tengan que releer (ver anexo F).

Es claro, que uno de los obstáculos más grandes para comprender un texto, tiene que ver con el desconocimiento de palabras que son propias de una cultura discursiva, pero es posible que esta dificultad vaya más allá de esto, puesto que al parecer no es suficiente conocer el significado de una palabra, sino además, el contexto en el cual está escrita, el sentido, no solo de las palabras, sino también de las oraciones y que, además, tengan la cualidad de activar los esquemas de pensamiento que tiene el lector, para que la nueva información pueda integrarse a la ya existente. Es allí donde radican las verdaderas dificultades, que evidentemente el estudiante no puede visualizar completamente, porque tal vez está más allá de su comprensión y hacerlo implicaría desarrollar estrategias de tipo metacognitivas muy importantes.

De acuerdo con la teoría de los esquemas, desarrollada especialmente por teóricos cognitivistas, un esquema es un patrón organizado de pensamiento, que se va modificando y volviendo más complejo, a medida que nueva información ingresa al individuo. Este procesamiento de la información, obedece a una organización, que se lleva a cabo a través de mecanismos como la asimilación, acomodación y equilibración. Cuando un individuo se expone a nueva información, el cerebro la recibe y la integra con la ya conocida, así mismo genera un espacio para que esa información ocupe un lugar, generándose así un equilibrio y la mayoría de las veces, esquemas más complejos. De tal manera que, para que sea posible desarrollar o enriquecer un esquema de pensamiento, es necesario que haya una estructura previa en el nivel cognitivo, sin la cual es difícil que la nueva información se integre.

Cuando los estudiantes dicen que no entienden lo que leen, o que al parecer entienden, pero en la práctica tienen dificultades para aplicar lo que estudiaron, es posible que sus saberes previos, no sean los suficientes como para interactuar adecuadamente con la nueva información que la realidad de su práctica les plantea, y por tal razón no pueden transferir esos conocimientos a la solución de problemas que su carrera les exige. Entonces, cuando ocurren dificultades de comprensión lectora puede estar sucediendo dos cosas: o el lector no tiene aún los esquemas apropiados para asimilar la nueva información, por lo tanto, carece de marco de referencia, o el texto (ya sea por su estructura o la forma como está escrito), no activa los esquemas que el lector ya posee.

Lo anterior explica, en parte, el problema que plantean los estudiantes frente a la dificultad para concentrarse en la lectura, ya que cuando se posee esquemas

previos, esto permite fijar más la atención en lo que se quiere y la solución frente a problemas de procesamiento se vuelve más fácil; además el estudiante sabe anticipadamente lo que va a encontrar más adelante en el texto. Un esquema previo facilita la posibilidad de hacer inferencias, es decir completar, de alguna manera, lo que el autor dejó abierto en el texto.

b) Insuficiencia en la orientación del proceso de lectura, por parte del docente

Frente al papel que juega el docente en la orientación de la lectura en clases, los estudiantes refieren que son muy pocos los que les orientan esta tarea, y esta ayuda concretamente se limita a responder las preguntas de los estudiantes y aclarar el significado de palabras desconocidas; algunos profesores utilizan los ejemplos, explican algunas gráficas o párrafos de difícil comprensión.

También refieren que la gran mayoría de los docentes se limitan a encargar una lectura, con un tiempo estipulado sin explicar exactamente qué se espera de esa lectura o cuáles son las metas de la misma; mencionan que la escasa orientación se hace únicamente en la clase y los docentes les insisten que después, la lectura es únicamente responsabilidad del estudiante. Los estudiantes afirman que los docentes los dejan solos en las lecturas, tal vez porque quieren que exploten por su cuenta sus propias capacidades, pero dicen, que a veces no saben cómo abordar los textos y requieren necesariamente del apoyo del profesor, que se supone maneja la temática (ver anexo F).

Los estudiantes sostienen que se da por entendido que, a la universidad, ya deben llegar con un aprendizaje suficiente frente a la lectura, pero se encuentran con textos de mayor complejidad que requieren de una orientación precisa y muchas veces no la encuentran. Según ellos, los docentes no les brindan pautas o estrategias para abordar adecuadamente y comprender las lecturas que les encomiendan; de allí que los estudiantes dicen que se limitan a realizar lo que el docente quiere específicamente de acuerdo con su método, pero no van más allá, es decir no realizan procesos avanzados de lectura.

De acuerdo con los estudiantes, cuando los docentes evalúan la lecturas lo hacen a través de talleres, exámenes cortos, sustentaciones orales de lo leído y solicitando la opinión personal. Refieren, además, que muchos profesores

simplemente dejan una lectura a criterio del estudiante, sin ninguna orientación precisa para realizarla y muchas veces se olvidan de evaluar el proceso, con lo que no comprueban si se realizó o no, así mismo si existieron inconvenientes para su comprensión; por ende los estudiantes asumen que esa lectura no era muy importante o útil para ellos y que el docente se las encargó para evadir la clase o rellenar espacios académicos (ver anexo F)

En cuanto a la manera cómo a los estudiantes les gustaría ser orientados por parte de sus profesores, para comprender mejor las lecturas, dicen que se facilita la comprensión cuando el docente les proporciona lecturas fáciles de entender, acompañada de una buena explicación; expresan también que se les dé la posibilidad de leer otros autores, lógicamente recomendados por el profesor; el papel del docente para ellos está enfocado en la resolución de dudas, reforzar la temática con explicación adicional a través de ejemplos. También señalan, que los profesores deberían dar una síntesis o explicación previa de la lectura incluyendo los términos desconocidos y explicar desde el inicio lo que se pretende lograr con ella y lo que tienen que hacer; después de leer les gustaría que el docente la desmenuce o amplíe para una mayor comprensión.

En términos generales, expresan que los profesores tienen diferentes formas de orientar las lecturas, diferencian entre los que les facilitan mucho las lecturas y les dan todo asimilado o en sus palabras “masticado”, sin que el estudiante tenga que hacer mayor esfuerzo, de aquellos que son más “exigentes” y no permiten preguntas. Para los estudiantes, estos últimos docentes “los hace pensar más” con su metodología, los compromete y los lleva a investigar. Finalmente, los estudiantes expresan que no solicitan que se les resuelvan todas las cosas, pero que al inicio de una lectura se les proporcione por lo menos conceptos básicos acerca del tema, ya que no todos los docentes les dan bases previas frente a la temática que se va estudiar (ver anexo F).

Los datos reseñados anteriormente, muestran que los estudiantes, cuando llegan a la universidad, necesitan continuar su proceso de aprendizaje en cuanto a las estrategias de lectura, y sus necesidades de orientación se vuelven mucho más específicas, por el tipo de textos que deben enfrentar. Si bien, en niveles anteriores de educación, como en primaria y secundaria, prevalecían textos narrativos o descriptivos, en la universidad se encontrarán a diario con textos de tipo expositivo, los cuales presentan su propia estructura y así mismo nuevos desafíos. Dichas necesidades van más allá de que se les resuelva

preguntas puntuales de una lectura y eso, cuando el docente tiene a bien hacerlo.

El estudiante universitario, especialmente en los primeros semestres, revela su dificultad para interactuar efectivamente con este tipo de textos, pero al mismo tiempo el ambiente universitario y la actitud de los docentes, les ha hecho creer que deben dominar las habilidades de lectura, sin dudar y sin preguntar. La autonomía, no solo en el aspecto académico sino en la vida misma, no se logra de manera natural abandonando al individuo a su suerte, o imponiendo actividades, sin las suficientes herramientas para desarrollarlas. Por el contrario, la autonomía en cualquier campo se logra a partir de la gradual independencia, promovida por otra persona, quien transmite al individuo, confianza en las propias capacidades y le enseña estrategias claras de afrontamiento de las posibles dificultades.

En el momento en que los estudiantes se quedan solos al frente de un texto, muchas veces se sienten desorientados y es allí donde el docente debe actuar como un guía, no solo para aclarar términos desconocidos, que es lo que generalmente se hace, sino para ser un andamiaje efectivo que ayude al estudiante a incorporarse adecuadamente a la nueva cultura académica, en la cual está inmerso y así poder entender los modos y discursos de esta nueva comunidad. Cuando los estudiantes dicen que no quieren que se les dé todo “masticado”, pero que si requieren de orientación precisa, aluden a su necesidad de volverse autónomos con el tiempo, y autorregular sus procesos de aprendizaje, pero al mismo tiempo, corroboran que no pueden hacerlo sin la ayuda inicial de un experto en términos de lectura, que se supone, es el docente.

El docente enseña tanto dentro como fuera del aula de clases. Esto implica que de alguna manera, se convierte en un modelo y sus actitudes frente al acto académico muchas veces hablan más que sus palabras. Cuando encarga una lectura a sus estudiantes, pero posteriormente no verifica o retroalimenta la actividad, deja muchos mensajes implícitos que sin duda el estudiante los interpreta desde su perspectiva: o por un lado esa lectura no era muy importante ya que ni el mismo docente a veces la ha hecho, o sencillamente no la planificó y surgió como parte de la improvisación a la que acuden muchos profesores universitarios, cuando no preparan con anticipación sus actividades docentes.

Por otra parte, los estudiantes son claros al afirmar que es muy importante para ellos que el docente les explique previamente a manera de introducción, acerca de lo que van a leer y además les expliciten lo que deben hacer al final de la lectura, es decir qué producto se va a obtener. A diferencia de lo que algunos estudiantes piensan, la lectura en sí misma no los orienta frente a lo que deben hacer con ella. Esto depende de la intención u objetivos de cada lector. De allí que sea fundamental tener claridad frente a lo que se espera de cada texto y no es suficiente con decirles a los estudiantes que deben leer y analizar un documento, porque muchas veces, ellos ni siquiera saben lo que significa analizar y mucho menos cómo se hace.

c) Desconocimiento de la estructura y funcionamiento del texto académico expositivo, tanto por docentes como por estudiantes

En general, los estudiantes y docentes de medicina, no conocen los textos expositivos, su estructura y la mejor manera de abordarlos para facilitar su comprensión, a pesar de que interactúan a diario con ellos; dan definiciones tautológicas acerca de los mismos, por ejemplo responden: “los textos expositivos, son aquellos que exponen un tema”; la gran mayoría no responden cuando se les pregunta acerca de ellos y unos pocos sostienen que estos textos son los que tienen todo explícito; refieren además que en los textos expositivos se va de lo menor a los más profundo en cuanto a la explicación de una determinada temática (ver anexo F).

La mayoría de los docentes, tampoco conocen las características de los textos expositivos e incluso, los confunden con métodos didácticos de tipo expositivo utilizados para el desarrollo de las clases. Dicen, que los utilizan muy poco, ya que las exposiciones generan aburrimiento en sus estudiantes, es decir, confunden el texto con la clase expositiva. Al no tener claridad de las tipologías textuales, los docentes asumen las diferentes ramas de la ciencia como un tipo de texto, como por ejemplo la biología, la historia, entre otras; sin embargo, no tienen en cuenta que dentro de estas áreas del saber hay textos de tipo expositivo y también otras tipologías como la argumentativa, entre otras.

No obstante (no todos los profesores en la universidad, desconocen la tipología textual expositiva), unos pocos tienen claridad del tipo de textos que se trabajan en el nivel superior de educación, incluso una minoría habla de algunos elementos estructurales de los textos expositivos como: - causa-efecto-, comparaciones y clasificaciones. Sin embargo, no utilizan este conocimiento

para orientar la lectura porque no conocen la manera de hacerlo o porque no se han atrevido a crear nuevas formas, distintas a encargar una lectura y exigir su cumplimiento (ver anexo F).

En general, las respuestas indican desconocimiento de la estructura del texto expositivo, sus diferentes características, funcionamiento y la manera de orientar a los estudiantes para que lleven a cabo un adecuado proceso de comprensión de los mismos. Lo expuesto anteriormente, deja ver el desconocimiento acerca de las tipologías textuales, por parte de los estudiantes y docentes, y el carácter espontáneo que le imprimen al acto de leer.

Todo texto tiene una organización interna que orienta y facilita la comprensión lectora; esta organización hace referencia a la manera como se presentan y relacionan las ideas para obtener en últimas, un todo coherente y asimilable. En el caso del texto expositivo, como uno de sus objetivos, es expresar procesos lógico-abstractos que reflejan el pensamiento humano, las ideas indican relaciones lógicas entre los mismos, y puesto que no es homogéneo en su totalidad, además de que presenta un conjunto de claves textuales, requiere para su mejor comprensión, de operaciones mentales específicas como: el análisis, la inferencia, la abstracción, deducción, inducción, entre otras.

Lo anterior, contradice claramente la postura de los estudiantes, quienes afirman que los textos expositivos tienen toda la información explícita, lo cual, según ellos, no requiere de mayor esfuerzo para comprenderlos. Por el contrario, para optimizar este proceso, es necesario que el lector identifique la estructura organizacional en el texto de manera consciente, localice las claves o pistas que señalan a la misma, las cuales no añaden contenido nuevo, pero enfatizan determinados aspectos de la información y finalmente, adapten su propio marco de referencia, hasta lograr una representación de la lectura que responda a sus necesidades.

En cuanto al conocimiento y manejo que el docente tiene acerca de las estructuras textuales de los documentos que encarga a sus estudiantes, también existen grandes vacíos al respecto; pensar que un texto expositivo no es lo mejor para el estudiante universitario, porque es monótono y no aporta mucho al proceso de aprendizaje, e incluso llegar al punto de no recomendarlo, revela no solo un gran desconocimiento, sino además la precaria formación para la docencia universitaria y más concretamente para la orientación de los procesos de lectura.

Por otro lado, los docentes siguen reforzando la idea de que la exposición genera aburrimiento y consideran que no es una didáctica apropiada en la formación universitaria, lo que evidencia una clara contradicción con los resultados de muchos estudios, que confirman la utilización de los textos expositivos, como condición fundamental para el desarrollo del conocimiento en el contexto universitario, y yendo un poco más allá, la clase expositiva per se, no es contraproducente o negativa, todo depende de la forma como se presente, del tema que se exponga, de la pertinencia y el dominio que el docente tenga del mismo.

Si los docentes universitarios tuvieran mayor conocimiento y fueran conscientes de la importancia del manejo de las estructuras textuales, seguramente enseñarían a sus estudiantes a identificar los distintos tipos de textos, con sus claves y los estimularían a practicar estas tareas, encaminando sus acciones al logro de mejores procesos de lectura. Pero lo que se observa, es que los actores más importantes del acto educativo, como son el estudiante y el profesor, en términos de lectura, se refuerzan mutuamente ideas erróneas y caminan a ciegas por el terreno de la lectura comprensiva, orientados por pequeñas luces que a veces los llevan por caminos distintos a aquellos que realmente conducen a la meta final, una verdadera competencia lectora.

d) Desmotivación frente a la lectura

En cuanto a los aspectos que motivan a los estudiantes para realizar una lectura, afirman que uno de ellos es la importancia del tema, la cual identifican desde título o el enunciado inicial del texto. Muchos revelan que uno de los aspectos que los motiva es la presencia de imágenes y gráficos dentro de la lectura, así mismo el grado de actualidad y la novedad; influye también en su motivación, la claridad de los términos y la extensión de la lectura. También, es un aspecto motivante según los estudiantes, el hecho de percibir la lectura como útil en su carrera, que el tema esté relacionado con lo que estudian y les pueda servir para la práctica médica. Sostienen además, que les gusta mucho las lecturas que incorporan aspectos tecnológicos y además que sea interesante de principio a fin, es decir que la vayan entendiendo a medida que leen, ya que cuando encuentran un obstáculo, por ejemplo, debido a una palabra o frase desconocida, interrumpen la lectura y se desmotivan (ver anexo F).

Frente a los aspectos que los desmotiva de un texto, los estudiantes señalan que uno de ellos es la extensión, dicen, que cuando tiene mucho contenido, les da pereza continuar leyendo y mucho más, si al final el resultado no es el que ellos esperaban. Además, revelan que los desmotiva cuando leen un tema del cual no tienen ideas previas, o que deban hacer lecturas que no estén relacionadas con la carrera que están estudiando. Igualmente, los desmotivan aspectos como letra pequeña, la desorganización del texto o que desde un principio la encuentren confusa o poco interesante; dicen que cuando se dan cuenta que no van a entender un texto, ya sea por su complejidad o porque desconocen el tema, de una vez piensan en no continuar con la lectura y pasan a otras actividades más fáciles y agradables. También se desmotivan, cuando no encuentran el apoyo suficiente del profesor para poder comprender lo que leen y más aún si este les impone una lectura muchas veces con la “amenaza” de una evaluación (ver anexo F).

Lo descrito anteriormente, deja ver claramente, que no siempre el estudiante se encuentra motivado para leer, así esta actividad sea una de las más frecuentes e importantes que deba realizar durante toda su vida académica. La motivación es esa disposición o voluntad de las personas para hacer algo, en este caso para leer y aprender, sin la cual es muy difícil que se logre dicho objetivo. La motivación reviste distintos procesos que se relacionan con la forma de pensar del estudiante, las metas que se propone, el esfuerzo y constancia que manifiesta, las estrategias que utiliza y la actitud que asume frente a una actividad en este caso, la lectura.

La motivación es una fuerza que impulsa o detiene a la persona para hacer algo, es decir, tiene que ver con los motivos que tiene para realizar una tarea, como por ejemplo la de leer. Los estudiantes hablan de sentirse motivados por la importancia del tema, lo cual evidentemente es muy subjetivo, ya que lo que puede ser importante para unos, no lo es para otros. Sin embargo, es interesante observar algunos elementos identificados en el texto, que para ellos determinan la importancia de un tema; por ejemplo, el título de la lectura, si es llamativo, o no, las primeras líneas del texto, los subtítulos.

Una lectura se vuelve motivante para ellos, cuando contiene conceptos que, de alguna manera, ya conocen, pero que además en ella encuentren nuevos elementos, por lo cual la exigencia del lector se vuelve compleja, porque no solo requiere que la lectura active aprendizajes previos, sino además que sea novedosa en gran medida, lo cual permite que aumente su interés. Es decir, las

expectativas que tienen los estudiantes frente a la lectura y el cumplimiento de las mismas, predice en gran medida la satisfacción frente al acto de leer.

Para los estudiantes, sin duda es muy importante la forma como se presenta la información. Este aspecto, juega un papel preponderante en su motivación frente a la lectura; cuando el texto presenta imágenes o cuadros explicativos, se vuelve más fácil de asimilar; igualmente el hecho de percibirlo como útil o no para su vida, y de entenderlo plenamente. La percepción de autoeficacia frente a un texto, aumenta la motivación, porque el estudiante, alcanza una meta importante dentro de este proceso; por otro lado, los obstáculos que encuentra y su dificultad para comprender, minan su autoestima y sensación de logro, lo cual afecta su interés. Esto, puede explicar en gran parte, por qué muchas veces el estudiante inicia un texto, pero en el proceso de lectura, la abandona, perdiendo motivación frente a ella, y si esto le sucede a menudo, se puede inferir que hay muchos textos que se leerán de manera incompleta, incidiendo negativamente en el aprendizaje y muchas veces en la permanencia del estudiante en la universidad.

Es claro, que los estudiantes universitarios, cuando estaban en el bachillerato, leían a diario otro tipo de textos, por ejemplo los narrativos o descriptivos, además no eran tan extensos, y generalmente había más acompañamiento del docente, aunque no necesariamente el más adecuado. Sin embargo, las actividades que debían realizar en este ámbito eran más específicas, a diferencia de las que deben realizar en la universidad.

En el ambiente universitario, el estudiante percibe que debe leer por obligación, lo cual para él va desligado del disfrute, es decir, entiende que pocas veces se lee por placer, percibe claramente que lo debe hacer para dar cuenta de dicha actividad al docente. En cierta medida, cuando se lee sin presiones, las estrategias son distintas a cuando se lee para cumplir con una tarea específica, y más aún teniendo en mente la evaluación de un agente externo; en el último caso, el lector debe hacer conciencia de sus objetivos, sus dificultades, el tiempo que tiene para el desarrollo de la actividad y los criterios con los cuales posiblemente será evaluado.

Lo expuesto anteriormente, deja ver que el estudiante universitario, pocas veces disfruta de sus lecturas en los años de su formación, lo cual no solo es preocupante sino triste, y lo ideal sería poder diseñar estrategias que

promuevan una combinación de las dos perspectivas motivacionales de la lectura: el disfrute y el deber.

El enfoque cognitivo, acerca del procesamiento de la información, pone de relieve la capacidad que tiene el sujeto de recibir un estímulo y procesarlo internamente para generar un resultado, que entre otros, puede ser emocional, como la motivación frente a una actividad; todo lo contrario de la manera cómo el conductismo clásico, durante muchos años, concibió al ser humano: un sujeto que responde automáticamente ante un estímulo. Dicho paradigma cognitivo, le devuelve el control al ser humano para responder libremente a las situaciones que la vida le presenta; en ese sentido, las actividades académicas y específicamente la lectura, no pueden ser impuestas como un estímulo aversivo frente al cual el estudiante actúa de una manera condicionada; el aprendizaje y la motivación no son solamente el resultado directo del contacto con un texto, sino de las actividades mentales, mediante las cuales el individuo procesa la información, interpreta y construye su propia experiencia. Este planteamiento, se relaciona de una manera muy directa con lo que se conoce como motivación intrínseca y extrínseca.

Cuando los estudiantes están cómodos frente a una lectura, perciben un alto grado de utilidad en la misma y se sienten capaces de resolver los problemas de comprensión, se automotivan y siguen adelante con mayor facilidad; esta motivación interna o intrínseca es mucho más duradera e importante, no solo en el contexto académico sino en la vida en general; sin embargo, no es fácil lograrla y depende de diferentes factores. Los estudiantes dicen, que si la lectura se torna compleja, de tal manera que perciben confusión o aburrimiento, la abandonan, experimentando la percepción de fracaso e incompetencia y esto, generalmente lleva a una persona a abandonar cualquier actividad, además de que le queda una sensación negativa frente a la misma y que se sale de sus manos el desarrollo final de la tarea.

El hecho de percibir resultados negativos, o tener malas experiencias, además de sentir que son incontrolables, generalizando esto a otras situaciones similares, se conoce como desesperanza aprendida, y esto es justamente lo que les sucede a los estudiantes cuando se encuentran con textos difíciles; asumen que no los entenderán y en muchos casos ni siquiera se esfuerzan por leerlos, porque creen que sin importar lo que hagan, de todas maneras no entenderán la lectura, lo cual genera una profunda decepción, inseguridad en las propias capacidades y hasta apatía por las actividades académicas o ciertos

tipos de lecturas. En la desesperanza aprendida, se identifica un patrón motivacional negativo, un locus de control externo muy fuerte, es decir, los estudiantes creen que tener éxito en el estudio es una cuestión de suerte o de factores externos a ellos.

Además, si desde el principio, como ellos dicen, se dan cuenta que la lectura se tornará difícil de comprender, comienzan a anticiparse a los resultados negativos e inmediatamente se dicen a sí mismos que no la comprenderán, comienzan a desmotivarse y hacer cosas consciente o inconscientemente para que esto suceda, dando cumplimiento a su temor inicial; esta situación se conoce como profecía autocumplida o efecto Pigmalión y tiende a repetirse y reforzarse en sí misma, creando un círculo vicioso. Por otro lado, la motivación extrínseca hace su aparición cuando el estudiante es presionado por factores externos para una determinada actividad, entre ellos, la expectativa de una nota, que funciona ya sea como una recompensa o un castigo; este tipo de motivación, es fuerte, sin embargo, pierde valor en poco tiempo y no permite alcanzar logros a largo plazo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la motivación frente a la lectura, abarca no solo aspectos internos del sujeto como su expectativa de logro, competencia, percepción de éxito y autoeficacia, sino, agentes externos como la lectura en sí misma, las expectativas del docente, y a veces incluso de la familia, el reconocimiento, la evaluación y sus resultados.

2.4.3. Estrategias didácticas para la orientación de la lectura

Dentro del proceso de la comprensión lectora, juegan un papel muy importante las estrategias que utilizan los docentes, no sólo para promover la lectura en sus estudiantes, sino para además, enseñarles a comprender cierto tipo de textos y orientarlos en la solución de problemas. Para indagar frente a este aspecto, se realizó una encuesta con preguntas abiertas, en la cual participaron siete (7) docentes de los primeros dos semestres de medicina. Cabe resaltar que en estos primeros semestres, hay un total de 26 docentes y a todos se los invitó a participar de esta investigación. Sin embargo, solo siete de ellos respondieron a esta invitación y diligenciaron la encuesta que permitió obtener los resultados que se presentan a continuación:

a) Conocimiento y manejo por parte del docente de la didáctica específica para el desarrollo de la lectura comprensiva.

De acuerdo con la encuesta abierta desarrollada por los docentes, la mayoría de ellos afirma, que no poseen ninguna formación o entrenamiento específico en cuanto a la didáctica para el desarrollo de la lectura comprensiva, lo que les dificulta aún más el desarrollo de este proceso. Algunos señalan y validan la experiencia dada en años dedicados a la docencia, como suficiente para orientar estos procesos y otros le dan relevancia a capacitaciones en áreas como el teatro o las artes, dentro de su proceso de formación como docentes. Igualmente, señalan que el conocimiento que tienen de cada estudiante, sus características y estilo de aprendizaje, les permite orientarlo adecuadamente en sus procesos de lectura.

Lo anterior implica que los docentes, asumen su tarea básicamente desde el empirismo, dado por su experiencia, la intuición básica de cómo hacer las cosas y algunas pre-concepciones que no confirman o descartan, por lo que su tarea docente se hace sin un proceso sistemático, de capacitación pertinente, así como de formación en las competencias y estrategias apropiadas para el desarrollo de una lectura comprensiva de textos expositivos dentro del aula.

En cuanto a la evaluación de la lectura comprensiva por parte de los docentes hacia los estudiantes, revelan que lo hacen a través de casos clínicos, de la participación en seminarios y de sustentaciones en general de la lectura encomendada. No señalan ninguna estrategia específica para evaluar las lecturas, ni los criterios utilizados para este proceso; dejan entender que lo hacen a través de la participación, pero no profundizan en aspectos como procesos de inferencia, de interpretación o de análisis de los textos. Algunos, evalúan mediante las relaciones entre diferentes tópicos, que hacen los estudiantes, pero no hablan de procesos de retroalimentación dentro o fuera del aula. También evalúan la comprensión lectora, a partir de ensayos solicitados, dejando ver que existe poca comprensión de lo que implica un ensayo, el cual está más encaminado a evaluar la capacidad argumentativa y escrita de los estudiantes más que la comprensión de un texto expositivo (ver anexo G).

Igualmente, los docentes refieren otras formas de evaluar, por ejemplo, mediante foros y debates en torno a las lecturas, lo cual tiene implicaciones serias, por cuanto que, estas técnicas en grupos numerosos no permiten hacer

una evaluación detenida ni completa en cada uno de los estudiantes en cuanto a sus procesos de lectura, lo cual significa que la evaluación es superficial y probablemente sin la adecuada retroalimentación para cada estudiante.

Los docentes citan también como estrategias para la evaluación de lectura comprensiva la realización, por parte de sus estudiantes, de mapas conceptuales, mapas mentales, glosarios, caricaturas y ejercicios de comparación. Para ellos, es importante la tecnología en la orientación de lectura comprensiva, pero no precisan las características de este proceso, lo que revela en gran parte su desconocimiento. En el mundo moderno, donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación han cambiado muchos paradigmas, entre ellos los entornos de aprendizaje, la lectura digital juega un papel importante en los escenarios educativos de la Educación Superior (ver anexo G).

Es así, como en cuanto a la evaluación de los procesos lectores, tanto estudiantes como docentes coinciden en que se hace al final del proceso, es decir se privilegia la evaluación sumativa, frente a la formativa, con serias implicaciones en el aprendizaje, porque como se sabe, la evaluación debe ser un proceso permanente que permita identificar los avances y los obstáculos en el proceso de aprendizaje; entonces, la evaluación, centrada únicamente en los resultados, no permite que se hagan ajustes a medida que el estudiante lee, se sustituyan o replanteen las actividades que no resultan y además dificulta su propia autoevaluación.

Por otro lado, el docente, al evaluar únicamente los resultados de las lecturas, dados en trabajos, fuera del contexto de aprendizaje, se aleja del proceso como tal que desarrollan sus estudiantes, creando una distancia no solo temporal sino contextual en cuanto a su papel orientador. Teniendo en cuenta que la evaluación es un proceso sistemático, constante y que debe ser adecuada frente a cada tipo de texto o actividad, se evidenció que los docentes no la desarrollan antes de comenzar una lectura, es decir encargan un texto a sus estudiantes, pero no indagan sobre conocimientos previos, la motivación que tienen frente al mismo, incluso la manera cómo se evaluará, lo que hace, que desde un principio la actividad comience con dificultades.

Claramente se observa, que los docentes no planifican este proceso de evaluación a través de guías u otros instrumentos, no poseen criterios claros para evaluar los productos de lectura de sus estudiantes y así mismo, los juicios

emitidos por ellos, hacen parte de una experiencia espontánea, empírica e informal.

Otros profesores consideran, que el papel que debe asumir el docente frente al estudiante en cuanto a los procesos de lectura, es de exigencia y autoridad, frente a la tarea, más no de enseñarles a leer porque ya es tarde para ello. Se observa aún la creencia entre los entrevistados, que los estudiantes cuando llegan a la universidad deben ser unos excelentes lectores y ya no tienen nada que aprender al respecto, lo que implica que el docente se desentiende de esta tarea, lo cual puede suceder no solo porque asume que el estudiante ya posee esta competencia, sino también porque el docente a pesar de que identifica los problemas de comprensión en sus estudiantes, no sabe la manera de abordarlos y de ayudarlos a superar estas dificultades. Así mismo, algunos docentes refieren que se deben brindar textos pertinentes a los estudiantes, los cuales no los desvíen de sus metas de estudio.

Una minoría de profesores dedican tiempo exclusivo de lectura en hora de clase, donde se hace un trabajo dirigido, se observa el proceso, la disposición para la lectura y se promueve este hábito. Señalan también la importancia de ejecutar estrategias de comprensión lectora, pero no precisan de qué tipo, ni las describen, al menos someramente. Algunos docentes, consideran que no tienen dificultades para orientar el proceso de lectura con sus estudiantes y además perciben que sus estrategias han dado resultados óptimos, aunque no tienen medidas objetivas para comprobarlo. Otros, plantean que entre sus dificultades están la escasa bibliografía en la universidad, lo cual hace que el estudiante no busque y amplíe sus opciones.

A pesar de lo anteriormente dicho, los profesores entrevistados asumen el papel del docente universitario como de acompañamiento, guía, motivación y seguimiento constante al estudiante; sin embargo, les es difícil hacer recomendaciones o guiar un determinado proceso, en este caso el de comprender un tipo de texto cuando no se conoce la estructura del mismo y la manera de abordarlo, manejarlo y fundamentalmente entenderlo (como quedó en evidencia a través de la encuesta realizada). Así mismo, los docentes señalan que deben ser fuente de estímulo, además de ser un ejemplo en el hábito de lectura para sus estudiantes.

El docente asume que invitar o en algunos casos presionar, a los estudiantes para que lean es una buena técnica; muchos reconocen que ellos mismos no

siempre realizan completamente las lecturas que les encargan a sus estudiantes, es decir no son coherentes en su labor por cuanto que, no dan un ejemplo apropiado de hábitos de lectura. Entonces, el docente muchas veces no tiene la estrategia, ni la autoridad moral para enseñar a leer a sus estudiantes.

Lo anterior deja ver en los docentes, no solo falencias en cuanto a la formación en su quehacer en general, valga la pena decir que la mayoría de ellos, no tiene capacitación específica para la docencia, sino también una falta de planificación, en cuanto al desarrollo de la didáctica de la lectura; los docentes están más encaminados a la evaluación, que a la orientación específica de este proceso.

Lo mencionado, permite concluir que el conocimiento didáctico general que tiene el profesor de medicina, pero especialmente en cuanto a la didáctica de la lectura, en la mayoría de los casos no es técnico, sino de tipo experiencial, que se ha ido enriqueciendo a partir de la práctica y por qué no, del ensayo y del error; es decir, muchos de ellos han ejercido por años una docencia de sentido común; por ejemplo, encargan una lectura a sus estudiantes, la cual encontraron por casualidad y les pareció interesante; sin embargo, a veces no la han leído completamente, solamente se han dejado llevar por la primera impresión que les generó el título o algunas frases iniciales del texto, sin evaluar la verdadera relevancia y pertinencia de la misma, ni mucho menos diseñar una guía de lectura con objetivos claros para los estudiantes.

Para muchos docentes de medicina es contraproducente ponerse en la tarea de enseñarle a leer al estudiante universitario, porque según ellos, éste se vuelve dependiente y de lo que se trata es de fomentar su autonomía. Sin embargo, si se tiene en cuenta la etapa evolutiva en la que se encuentran (adolescencia), su inmadurez cerebral, las características aún concretas de pensamiento y el poco contacto que han tenido con textos expositivos, es evidente que todavía necesitan de un acompañamiento cercano y eficiente, no solo en el ámbito académico, sino en otras áreas de la vida.

Se podría decir que en el campo de la lectura de textos académicos expositivos los estudiantes de los primeros semestres de medicina, son muy novatos y requieren, utilizando el término vigotskyano de un “andamiaje” seguro, que desde luego es el profesor, quien se supone tiene mayor experiencia, maneja la didáctica, no únicamente para proporcionar información, sino además, para

promover el proceso de aprendizaje. Sin embargo, de acuerdo con las respuestas de los docentes, esto es más fácil decirlo, que llevarlo a cabo.

Los docentes son explícitos al afirmar que una de sus estrategias para motivar a sus estudiantes, en el tema de la lectura, es ejerciendo presión, a través de la autoridad dada por su rol, lo cual va en doble vía, porque la motivación como se mencionó en párrafos anteriores, dista mucho de las presiones externas negativas, y es posible que el docente logre que su estudiante lea, pero está muy lejos de que lo haga motivado.

b) Conocimiento del docente de las dificultades de los estudiantes para comprender textos expositivos

De acuerdo con los docentes, los estudiantes no poseen habilidades de lectura comprensiva, vienen con esta dificultad desde niveles inferiores de educación, leen los textos de forma incompleta, deletrean y no realizan análisis del mismo; señalan, que éstos fueron educados para memorizar y no para leer y analizar. Además, según los docentes, a los estudiantes les falta concentración, manejan un vocabulario limitado, no les gusta leer y tienen dificultades para extraer ideas principales, así como para realizar organizadores gráficos como mapas mentales o conceptuales. Dicen que hacen lectura rápida, presentando incapacidad para inferir y relacionar el saber previo con el nuevo.

Para ayudar a superar las anteriores dificultades, algunos docentes confiesan que buscan libros o artículos llamativos cortos, sencillos y en general significativos. También, releen con los estudiantes los textos “párrafo por párrafo”, ayudándoles a obtener la idea principal, plantean estrategias metodológicas acordes a las necesidades del estudiante, a través de organizadores gráficos donde se indica al estudiante la manera de hacerlo. Igualmente, algunos docentes manifiestan que para ayudarles a comprender las lecturas a sus estudiantes, acuden al análisis de casos clínicos.

Los docentes, creen que los motivos por los cuales los estudiantes dejan de leer un texto, tienen que ver con el tedio o aburrimiento que les causa, cuando el texto no los apasiona. Además, no siempre el docente los motiva, ni explica previamente la lectura, su importancia y las metas que se persiguen con la misma; también consideran que los estudiantes interrumpen la lectura cuando el texto es extenso y complejo, o cuando no lo encuentran útil o es difícil de

comprender, dado al desconocimiento de los términos técnicos que según el docente, el estudiante debe aprenderse de memoria.

Los aspectos de un texto que motivan a un estudiante para leerlo, de acuerdo con el docente, son el grado de interés que encuentre en el mismo y que le exija realizar diferentes operaciones mentales como la interpretación, análisis, entre otras. Sostienen que también los motiva un texto que sea actualizado, que tenga relación con los temas tratados y con la profesión, que sienta que le aporta cosas para su vida. La letra del texto es otro elemento importante, en la motivación frente a la lectura, según ellos, a los estudiantes les gusta que la letra sea óptima, el texto claro y ordenado. Otros aspectos, que según los profesores les llama la atención a los estudiantes, son la presencia de gráficos en los textos y la extensión de las lecturas.

Los docentes también señalan, que los grupos numerosos de estudiantes por aula, sumado a la falta de tiempo, se convierte en una dificultad para la orientación, puesto que no pueden supervisar a cada uno de los estudiantes y lo tienen que hacer al azar, arriesgándose a que muchos se queden sin la debida retroalimentación y sigan persistiendo en sus dificultades; también refieren como un problema relevante, la incapacidad con la que llega el estudiante desde el bachillerato para leer comprensivamente, lo cual según ellos, en la universidad es muy difícil de superar.

Por otro lado, los docentes consideran que una de las dificultades que tienen los estudiantes para dedicar más tiempo a la lectura, tiene que ver con la saturación del currículo de la carrera de medicina, ya que creen que existen materias innecesarias en la formación del médico y les “quita mucho tiempo a los estudiantes”. Se refieren a algunas de estas materias con términos como “costuras” o “rellenos”, e irónicamente una de ellas es la de métodos de estudio (ver anexo G).

Es evidente que los docentes perciben con mucha claridad, la gran mayoría de dificultades que tienen sus estudiantes a la hora de comprender los textos académicos; sin embargo, siendo los encargados de orientar el aprendizaje, se quedan la mayor parte del tiempo, en el diagnóstico de la situación; es común encontrar en ellos la preocupación por abarcar los temas de un programa o currículo, sin detenerse a encontrar soluciones al problema de la comprensión lectora.

Los docentes a diario, encuentran falencias en sus estudiantes en este aspecto, pero no tiene tiempo para ayudarlos, porque irónicamente tienen que trabajar, enseñándoles el contenido de la materia; con este panorama vale la pena preguntarse. ¿De qué sirve enseñar tanto contenido si se sabe que muy poco de éste, es realmente aprendido? Precisamente la educación y el acceso al conocimiento específico, es la razón de ser de la educación superior y ocuparse de la lectura con los estudiantes universitarios, no significa restarle tiempo a la formación en una carrera, aunque obviamente se supone dejar de lado la docencia de sentido común y dedicarse a un ejercicio docente más reflexivo y planificado.

Por otro lado, los docentes, a pesar de identificar estudiantes con problemas serios en cuanto a la comprensión lectora y por ende con dificultades académicas, no les dedican tiempo, sino por el contrario, los refuerzan menos y los dejan de lado en el proceso educativo. Así mismo, se nota una incoherencia en las atribuciones que tienen los docentes, acerca de la manera como vienen preparados los estudiantes del colegio; critican el hecho de que únicamente aprendieron a memorizar y satanizan esta facultad mental superior tan importante; sin embargo, en sus respuestas, sostienen que hay conceptos o términos en la carrera de medicina, que los estudiantes deben aprender de memoria.

2.4.4. La cátedra de lectoescritura en el plan de estudios y el estudiante

Actualmente, en la Fundación Universitaria San Martín, se desarrolla en el primer semestre de la carrera de medicina, la cátedra de Lectoescritura. Este espacio académico obedece, de acuerdo con lo que plantea en su justificación, a obligaciones que deben cumplirse dentro de la formación de la medicina, dado que el médico requiere tener una buena competencia escritora, por los documentos que debe manejar a diario, como historia clínica, consentimiento informado, epicrisis, fórmula médica, entre otros.

En el análisis de la malla curricular de la asignatura de “lectoescritura”, se observa que el programa está enfocado principalmente a la enseñanza de las reglas de ortografía, puntuación, acentuación, presentación de trabajos escritos y elementos de una propuesta de investigación. A pesar de que el programa propone como objetivo fundamental, el desarrollo de las competencias llamadas D, (habilidades y destrezas lectoras y de comprensión), no especifica exactamente el tipo de competencias y destrezas y la forma cómo se las

enseña o promueve; es decir no se evidencia un alineamiento didáctico entre competencias, metodología, recursos y evaluación. El análisis se muestra en la tabla 13:

Competencias esperadas para comprender textos expositivos	Competencias de lectura identificadas en el plan analítico	Análisis comparativo
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica la estructura del texto expositivo y sus subtipos para idear un plan de lectura ✓ Se plantea un propósito de lectura. ✓ Identifica los saberes previos con respecto al tema para comprender y complementar la información. ✓ Establece las estrategias que va a utilizar para leer comprender. ✓ Accede a la información con las estrategias previstas previamente, para comprender el texto ✓ Monitorea el proceso de lectura para identificar obstáculos y avances en el mismo. ✓ Evalúa el proceso de lectura, para hacer ajustes y mejorar continuamente la competencia lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplica las reglas ortográficas en los trabajos escritos e informes y mejora su ortografía en los dictados ortográficos. ✓ Aplica inicialmente las normas ICONTEC para entrega de trabajos; da cuenta de los componentes de los documentos de investigación de la FUSM. ✓ Realiza las lecturas asignadas o indicadas por los docentes de las otras áreas, con el fin de mejorar su proceso de lectura, de entender y comprender lo que dice el autor. ✓ Da cuenta de la clasificación de la lectura e identifica los tipos de lectura. ✓ Identifica con certeza los diferentes tipos de textos. ✓ Diligencia adecuadamente el registro de lectura autorregulada. ✓ Mejora notablemente su expresión oral ante un auditorio. 	<p>Las competencias identificadas en el documento se plantean más como actividades operativas para la realización de trabajos escritos, que como habilidades y destrezas que el estudiante desarrolla para la comprensión de textos expositivos.</p> <p>En cuanto a las competencias para el desarrollo de lectura, no se encuentra alineamiento didáctico entre la competencia planteada, la metodología para enseñar a los estudiantes a identificar los diferentes tipos de textos y la evaluación.</p> <p>No es suficiente con identificar los tipos de textos sino se establece un propósito de dicha competencia y la manera como se logra.</p> <p>Diligenciar un registro es una tarea que no siempre indica el desarrollo de una competencia de primer orden como la comprensión de un texto.</p>

Tabla 13. Análisis comparativo entre las competencias esperadas, frente a las competencias planteadas en el programa analítico de lectoescritura de la FUSM

En el programa analítico de esta asignatura (ver anexo K), se plantea como competencia relevante la identificación de las diferentes tipologías textuales, sin embargo, esta habilidad se pretende desarrollar a través de la explicación detallada sobre los procesos mentales de lectura, y Método IPLER (registro del

procedimiento extendido de lectura autorregulada), este último método muy importante, pero que responde a una estrategia fundamental como es la planificación de la lectura, más no ayuda al estudiante a identificar tipos de textos. Igualmente, algunas competencias planteadas en el programa analítico no están acordes con las competencias esperadas para que los estudiantes puedan comprender textos expositivos.

Como se puede observar, hay una gran brecha entre lo que se espera de un lector para que tenga éxito en la comprensión de textos y lo que el currículo de la universidad plantea como necesario para lograr este objetivo.

La docente de dicha asignatura identifica las dificultades en lectura y escritura que tienen los estudiantes que inician la carrera; dice que la responsabilidad es de la educación brindada en el bachillerato, donde actualmente ya no se les exige leer. Afirma, que los estudiantes “leen por leer”, no le dan ningún sentido a la lectura, ni tienen en cuenta signos paralingüísticos. Señala, que uno de los objetivos de la asignatura es que los estudiantes aprendan a comprender sus lecturas y a escribir correctamente. Para ello, la docente invita a cada estudiante a leer en voz alta al frente del grupo y cuando éste se equivoca o cuando no tiene en cuenta algún signo de puntuación, ella le hace repetir la lectura hasta que no cometa errores. De tal manera el estudiante termina leyendo un párrafo, muchas veces, y, aun así, continúa sin comprenderlo (ver anexo H).

Igualmente, para la escritura, la docente afirma que utiliza como estrategia los conocidos dictados ortográficos, especialmente con terminología médica y la memorización de reglas ortográficas. Hay un elemento que llama la atención y es el tipo de textos que la docente utiliza para la orientación de la lectoescritura. Ella menciona, que los estudiantes en su asignatura deben leer durante todo el semestre el libro “El Principito”; dice que le gusta este texto porque enseña muchas cosas interesantes y tiene todos los signos paralingüísticos (Ver anexo H).

Cuando se indaga a la docente acerca de la manera cómo se orienta a los estudiantes para que planifiquen sus lecturas, ella señala, que les recomienda hacer un cronograma, al inicio del semestre para su estudio en casa, les dice que dejen una hora para cada asignatura y que cumplan dicho plan. Los estudiantes complementan esta información, afirmando que se les ha recomendado a leer sin ruido, despacio y pronunciando bien las palabras;

mencionan, que la docente en la materia de lectoescritura se limita básicamente a enseñarles ortografía y a leer signos de puntuación en los textos. Señalan, que esta estrategia muy poco o casi nada les ha servido para mejorar sus dificultades de comprensión lectora, tanto en esta materia como en otras.

Por otro lado, los estudiantes perciben que pierden el tiempo cuando tienen que leer “cuentos”, como “El Principito” ya que, de acuerdo con su punto de vista, podrían ocupar mejor el tiempo leyendo textos relacionados con su carrera, como por ejemplo artículos de: biología, morfología, biofísica, entre otros. Igualmente, mencionan que en la asignatura se dedica mucho tiempo a la indagación de lo que es un debate, foro, mesa redonda, conferencia, a lo cual no le encuentran mucha utilidad, porque de acuerdo con lo que dicen, lo que más necesitan aprender es a sacar ideas principales, leer más rápido y hacer resúmenes adecuadamente.

Los estudiantes son conscientes que la lectura en la universidad les representa nuevos desafíos; afirman que en el bachillerato tenían que leer con mayor frecuencia textos narrativos como fábulas o leyendas, los cuales según su percepción, no son tan difíciles de comprender; en cambio, dicen, que en la universidad, las lecturas son más complejas, con términos desconocidos, por lo cual muchas veces tienen que releer para asimilar la información (ver anexo I)

Por otra parte, los estudiantes afirman que es necesario continuar durante toda la carrera orientando la lectoescritura, y que no es suficiente con hacerlo únicamente en el primer semestre, ya que solamente se quedan con algunas bases, que ellos consideran como mínimas. Plantean, que esta materia debería desarrollarse por fases y de manera secuencial, ya que identifican muchas dificultades para comprender los textos y temen no poder superarlas por si solos en los semestres superiores (ver anexo I).

Con respecto a la enseñanza de la escritura en la universidad, también se evidencian varias dificultades: primero, porque parece que se concibe la idea de que escribir correctamente equivale únicamente a hacerlo sin errores de ortografía y, segundo, porque se la desliga del ejercicio de leer. Es importante tener en cuenta que escribir no es una habilidad que se aprende a través de un dictado de palabras descontextualizadas de una lectura, o memorizando las reglas básicas. Leer y escribir son actividades lingüísticas inseparables y complementarias, se aprenden precisamente leyendo y escribiendo

constantemente con una guía adecuada, que vaya señalando el camino y retroalimentando continuamente el ejercicio.

Siguiendo a Carlino (2005), los estudiantes, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, deben reconstruirlo varias veces, y por ende la lectura y la escritura exigen herramientas fundamentales en la tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, es labor del docente ayudar al estudiante en el desarrollo de esta competencia; sin embargo, señalar los errores de ortografía en un texto y escribir en una página varias veces las palabras de manera correcta, desconectadas de un contexto específico, es insuficiente para aprender. La anterior dificultad se corroboró también en la aplicación del corpus de lectura, donde los estudiantes en varias oportunidades, copiaron palabras del texto con ortografía inadecuada e incluso las utilizaron incorrectamente.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, tanto el enfoque que se le ha dado a la asignatura, como las estrategias que la docente utiliza para su desarrollo, no permiten lograr el objetivo fundamental que la misma plantea, cual es mejorar la competencia lectora y escritora en los estudiantes de medicina. Por un lado, la didáctica se enfoca únicamente en la lectura literal y cuando se lee letra por letra, la lectura carece de reflexión. Por otro parte, no se tiene en cuenta el contexto inmediato del estudiante en cuanto al campo de su formación, como por ejemplo al presionarlos para que lean libros que no los motiva en manera alguna, (el caso de la obra “El Principito”), puesto que los perciben como carentes de sentido, para su fin último que es formarse como médicos.

Sin lugar a dudas, el libro mencionado es de gran interés, lo pueden leer los niños y los adultos, sin embargo, siendo ésta una novela (texto narrativo) casi autobiográfica, ¿Cómo le puede aportar al estudiante de medicina en su formación específica? Si se pretende que los estudiantes a través de la lectura de textos académicos, comiencen a hacer parte de la comunidad médica, es muy difícil que lo hagan si tienen que pasar horas leyendo una obra que de acuerdo con lo que expresaron en la entrevista grupal, no les despierta interés, ni motivación, tampoco le encuentren alguna relación con su objeto de estudio y tienen la sensación de que pierden el tiempo valioso que podrían utilizar estudiando textos relacionados con la medicina.

En cuanto a la planificación del proceso de lectura, también se pueden inferir muchos vacíos, ya que la docente solo tiene en cuenta un aspecto mínimo de la planificación como es el tiempo y algunos factores ambientales, pero éstos a pesar de ser importantes, no son elementos centrales de dicho proceso. Los estudiantes no reciben orientación ni entrenamiento para plantearse metas de lectura, identificar el tipo de texto y las dificultades en medio de su ejercicio así como la manera de superarlas. Ellos, necesitan que se les ayude a identificar categorías de análisis, más allá de lo meramente puntual de la lectura.

En el siguiente capítulo, se da paso a una propuesta, que puede orientar el camino para encontrar alternativas de solución frente a las estrategias inadecuadas y dificultades en el proceso de comprensión lectora, identificadas en esta investigación. Si bien no son las únicas medidas, pueden constituirse como el punto de partida para abordar la problemática con seriedad, teniendo en cuenta las características más importantes de la situación planteada.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Introducción

En el capítulo anterior se mostró el panorama encontrado, en cuanto a la comprensión lectora y la acción docente en este proceso, en los dos primeros semestres de Medicina de la Fundación Universitaria San Martín. También se presentó un análisis de las competencias lectoras que se persiguen en la asignatura de lectoescritura.

En este apartado se presenta una propuesta, en la que se replantean algunos elementos de la didáctica de la lectura, en la cual, tanto el estudiante como el docente, pasan a jugar un papel más efectivo en la consecución de las competencias lectoras, permitiendo al menos en parte, suplir algunas carencias y dificultades encontradas en el desarrollo de estos espacios académicos. Se incluyen guías de lectura, a manera de ejemplos, que contienen los pasos necesarios para llevar a cabo un adecuado proceso lector de textos expositivos propios de la medicina.

Además, se plantea un proceso sistemático de capacitación a los docentes en cuanto a la didáctica de la lectura; para ello se sugieren algunas etapas organizadas a través de módulos, los cuales surgieron como resultado de las necesidades identificadas durante la presente investigación. Ésta es una manera de empezar a enfrentar efectivamente el problema, especialmente en cuanto a la falta de estrategias adecuadas para comprender textos expositivos y la desmotivación que esto genera, así como también el papel poco activo del docente en la orientación de los procesos de lectura dentro de su quehacer diario, independientemente de la materia que tengan a su cargo.

La propuesta pretende dar respuesta a una pregunta central que se desprende de los resultados de la presente investigación y es ¿Cómo el estudiante universitario puede mejorar su comprensión lectora, de tal manera que se beneficie mejor de los textos que le proporciona el docente?

Teniendo en cuenta el papel tan importante que tienen los docentes, especialmente de los primeros semestres de la carrera de medicina, por cuanto que constituyen la puerta de entrada a la educación superior y más que eso a

una nueva cultura académica, es necesario que la universidad tome mayor responsabilidad en cuanto a la formación de los docentes en lo que hoy se conoce como la “Alfabetización Académica”, entendida como el conjunto de estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de cada una de las disciplinas, en este caso, de la Medicina. Este concepto, cuestiona fuertemente la idea de que aprender a leer y escribir es un asunto concluido en la universidad.

De acuerdo con estas reflexiones y los resultados obtenidos en la presente investigación, es necesario replantear estos espacios académicos, especialmente desde el punto de vista metodológico. Es importante revisar la manera cómo se ayuda a desarrollar las competencias lectoras en los estudiantes; conocer el tema desde el punto de vista teórico es fundamental; sin embargo, es apenas el comienzo del proceso de formación en comprensión de lectura; lo conceptual hace parte del “**saber**” en el contexto de la formación de las competencias, pero es necesario pasar al “**saber hacer**”, para lograr que el estudiante aprenda estrategias de lectura adecuadas, comprenda sus textos, se motive y sea un lector autorregulado.

Es fundamental que se tenga en cuenta el alineamiento didáctico en el desarrollo de la asignatura con el fin de mantener una coherencia entre las competencias esperadas, los contenidos que ayudan al desarrollo de las mismas, la metodología y la evaluación.

Al replantear la asignatura de Lectoescritura, no se pretende enseñar lo no enseñado o no aprendido en los otros niveles de educación previos a la universidad, tampoco se trata de llenar huecos de memoria o vacíos de objetos de enseñanza. Lo que se desea, es que los estudiantes que ingresan a una nueva institución y que necesitan manejar los géneros textuales que circulan en el ámbito universitario, los conozcan y aprendan a interactuar efectivamente con éstos, para usarlos con eficacia en el desarrollo de la carrera, para lo cual, dicha asignatura debe estar al servicio de este propósito.

Se sabe, que el comienzo de los estudios universitarios es un momento crucial para el estudiante; éste debe equiparse de herramientas de estudio y de lectoescritura que va a necesitar a lo largo de su carrera; entre estas herramientas están las estrategias para la comprensión lectora y, dado que, éstas involucran aspectos cognitivos y metacognitivos, no se pueden enseñar como técnicas precisas o recetas infalibles, porque no lo son, sino que se

deben orientar como procesos que el estudiante podrá utilizar y adaptar en las distintas circunstancias académicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es la capacidad para representar mentalmente los problemas y la flexibilidad para dar con las soluciones más adecuadas. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora, debe primar la construcción y uso por parte de los estudiantes de procedimientos de tipo general, que a la vez puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura parecidas como es el caso de los textos expositivos.

Con base en lo planteado, y sabiendo que el fin último de esta investigación, es aportar al mejoramiento de la capacidad lectora del estudiante de medicina, se propone a partir de todos los elementos estudiados:

- a) Un replanteamiento de las estrategias didácticas para la lectoescritura,
- b) Un proceso lector por parte de los estudiantes: guiado, consciente y efectivo a través de estrategias acordes con el nivel universitario, y
- c) Un proceso sistemático de capacitación a los docentes de la FUSM, donde se comience con la información de los resultados del presente estudio, que conlleve a la toma de conciencia del problema, para avanzar hacia la búsqueda, la construcción colectiva, la enseñanza y práctica activa de estrategias apropiadas para la comprensión de textos expositivos, en los estudiantes universitarios.

Evidentemente, esta propuesta puede ser sujeta a ajustes o a mejoras, que deben ir acordes con las necesidades y características de la población sujeto, pero sin duda es un buen punto de partida, puesto que el marco de referencia para su diseño lo constituyen los resultados encontrados en la presente investigación.

El Problema

La investigación muestra que los estudiantes de los dos primeros semestres de medicina, tienen grandes dificultades para comprender textos académicos, y entre las más importantes están la falta de estrategias adecuadas para abordar y comprender textos expositivos. Así mismo, los espacios académicos diseñados para el abordaje de estas competencias tienen serias falencias desde el punto de vista metodológico y puesto que no están lo suficientemente aprovechados, no contribuyen significativamente a resolver los problemas de

comprensión lectora. Igualmente, algunos textos utilizados en estos espacios, no son los más adecuados, ya que no privilegian el saber desde el punto de vista científico, ni tampoco poseen lenguaje afín a la carrera de medicina. Estas dificultades desmotivan a los estudiantes frente a la lectura y se genera una desesperanza lo cual afecta su rendimiento académico y también su estado de ánimo dentro de la vida universitaria.

Objetivo general

Promover en la Fundación Universitaria San Martín la cultura de espacios académicos, que permita la reflexión en cuanto al desarrollo de la didáctica de la lectura, con el fin de favorecer la comprensión de textos académicos expositivos.

Objetivos específicos

- Generar un ambiente en el aula para que los estudiantes reconozcan y utilicen las estructuras textuales.
- Identificar y orientar las diferentes fases que implica el proceso de comprensión de lectura de textos académicos expositivos.
- Incorporar a los métodos de estudio de los universitarios, estrategias cognitivas y metacognitivas, que faciliten la comprensión de textos académicos de tipo expositivo.

3.1. Planificación y orientación del proceso de comprensión lectora

Dado que la responsabilidad de aprender a leer textos académicos es compartida entre estudiantes, docentes e institución educativa, es necesario dejar planteada la necesidad de una integración de la enseñanza de los modos esperados de lectura en cualquier área de formación.

A continuación se muestra una guía que el docente puede tomar como referente para desarrollar la didáctica de la lectura con sus estudiantes en cualquier espacio académico, pero especialmente en lectura y escritura. Como la mayoría de los estudiantes expresaron, que el fin de su lectura es el aprendizaje, entonces, es importante ayudarles inicialmente a planear el proceso de lectura y supervisar este ejercicio continuamente, en función de dicho propósito.

Cabe resaltar, que para el desarrollo de esta guía se ha tenido muy en cuenta los aportes de Palincsar y Brown, retomados por Zanotto Gonzales, (2007), acerca del concepto de lectura como un proceso estratégico y las seis funciones comunes a una estrategia, las cuales son: 1) comprender los propósitos implícitos y explícitos de la lectura; 2) activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes; 3) dirigir la atención hacia aquello que resulta fundamental, en detrimento de lo que puede parecer trivial; 4) evaluar la consistencia interna del contenido del texto, en función de los conocimientos previos y del sentido común; 5) comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar, mediante la revisión, la recapitulación periódica y la autointerrogación; 6) elaborar y probar inferencias de diverso tipo como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

En esa dirección, el proceso de comprensión lectora no es neutro, sino por el contrario es una actividad estratégica, que se encuentra inserta en un contexto e incluye entre otras cosas, una planificación de la actividad, donde el lector se plantea unas metas y despliega una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten cumplir su propósito. Dichas estrategias, que muchas veces no son conscientes, tienen que ver con la capacidad de procesar la información, identificar y resolver problemas en el procesamiento de dicha información, motivarse a sí mismo, evaluar y autorregular el proceso de lectura (Solé, 1998; Parodi, 2005; Carlino, 2005; Morles, 1991).

Para el caso de la lectura del texto expositivo, el lector igualmente, debe planificar la tarea, iniciar una lectura de reconocimiento, muestreo y selección de información, realizar inferencias, predicciones, asociaciones, correcciones y evaluar los resultados del proceso.

Es importante anotar, que las fases de la lectura, no siempre se desarrollan de manera rígida en el orden que se las plantea, puesto que la lectura es un proceso circular y flexible donde constantemente el lector se pregunta si está comprendiendo, vuelve al texto, cambia de estrategias, toma decisiones, controla y planifica permanentemente el ejercicio. Así mismo, las estrategias cognitivas (relacionadas con el logro de las metas) y metacognitivas (aquellas que regulan el proceso), no actúan de manera independiente; generalmente interactúan sin un orden preciso y se fusionan unas con otras dada la complejidad del funcionamiento del cerebro humano, el cual es capaz de trabajar de manera integrada en cualquier tipo de tarea.

En la tabla 14, se muestran las fases implicadas en el proceso de lectura y las estrategias a desarrollar tanto por el docente como por el estudiante.

Primera fase: Planificación de la lectura		
Estrategias del docente	Estrategias del estudiante	
	Cognitivas	Metacognitivas
<p>Motiva y formula objetivos procedimentales y declarativos sobre la tarea.</p> <p><i>Alienta</i> al estudiante a proponerse metas claras.</p>	<p><i>Identifica</i> y plantea el propósito de su lectura.</p>	<p>Sea automotiva frente a la tarea.</p>
<p><i>Enseña</i> a los estudiantes, a identificar cada una de las relaciones implicadas en la superestructura expositiva.</p>	<p><i>Identifica</i> los sup tipos discursivos fundamentales de la estructura del texto expositivo</p>	<p><i>Recuerda</i> las características de los textos expositivos.</p>
<p><i>Activa</i> los saberes previos, mediante preguntas, o situaciones problema.</p>	<p><i>Rastrea</i> información en la memoria acerca de lo que conoce en relación con el tema.</p>	<p><i>Selecciona</i> las mejores estrategias para recordar y relacionar la información previa.</p> <p><i>Reflexiona</i> acerca de lo que necesita conocer para comprender mejor el texto a abordar.</p>
<p><i>Orienta</i> al estudiante, para que identifique la organización jerárquica del texto y las estrategias más óptimas para abordarla.</p>	<p><i>Hace</i> un mapeo general del texto, organiza mentalmente la información y analiza el material de lectura en relación con el propósito planteado.</p> <p>Identifica las claves textuales más relevantes mediante la observación de títulos, subtítulos, negrillas, gráficos.</p>	<p><i>Compara</i> las ventajas y desventajas de las diferentes estrategias y mediante un proceso reflexivo, pasa a lo toma de decisiones.</p> <p><i>Considera</i> los alcances de la tarea.</p> <p><i>Identifica</i> sus fortalezas y debilidades frente al proceso lector y aprovecha las primeras, mientras que busca la manera de superar las segundas.</p>
Segunda fase: Desarrollo de la lectura		
Estrategias del docente	Estrategias del estudiante	
	Cognitivas	Metacognitivas
<p><i>Hace</i> una breve introducción del tema y orienta sobre terminología específica.</p>	<p><i>Identifica</i> la superestructura, macroestructura del texto.</p>	<p><i>Recuerda</i> claramente el propósito de su lectura.</p> <p><i>Discierne</i> acerca de lo que conoce y no, frente al tema.</p>

Segunda fase: Desarrollo de la lectura		
Estrategias del docente	Estrategias del estudiante	
	Cognitivas	Metacognitivas
<p>Sugiere estrategias de comprensión lectora.</p> <p>Orienta al estudiante para que busque información pertinente para la asignatura y las metas propuestas.</p>	<p>Hace un paneo del texto e identifica información relevante.</p> <p>Utiliza estrategias de apoyo (subrayado de ideas principales, tomar nota, relectura, nota al margen, resumen).</p> <p>Usa activamente el conocimiento previo.</p>	<p>Analiza la complejidad, fiabilidad y grado de interés de la lectura</p> <p>Selecciona las estrategias más apropiadas de acuerdo con el texto que va a leer.</p> <p>Controla o regula eficientemente el proceso de lectura.</p>
<p>Ayuda a los estudiantes, mediante estrategias didácticas, a focalizar la información y a construir significado.</p> <p>Orienta frente a las soluciones que puede adoptar ante las dificultades en la lectura.</p> <p>Recapitula, acompaña, formula nuevas preguntas que sobrepasan la comprensión literal.</p>	<p>Organiza mentalmente la información en niveles de complejidad.</p> <p>Construye una representación mental de lo leído, y hace relaciones, inferencias, análisis.</p> <p>Hace inferencias y construye analogías.</p> <p>Revisa y comprueba el desarrollo de la tarea en función de los objetivos.</p>	<p>Identifica problemas (internos o externos) en el proceso lector y los resuelve.</p> <p>Verifica o corrige las estrategias de lectura.</p> <p>Es consciente que ha pasado de utilizar únicamente estrategias de memorización a estrategias de organización y elaboración.</p>
Tercera fase: Evaluación de la lectura		
Estrategias del docente	Estrategias del estudiante	
	Cognitivas	Metacognitivas
<p>Comprueba el nivel alcanzado en la comprensión lectora.</p> <p>Orienta al estudiante hacia la elaboración de un producto que dé cuenta del proceso de lectura</p> <p>Retroalimenta puntualmente los productos elaborados por el estudiante.</p>	<p>Transforma la prosa en esquemas, tablas, redes, mapas, gráficos.</p> <p>Corrige sus productos y los reelabora a partir de la orientación del docente.</p> <p>Utiliza efectivamente los productos de su lectura y plica el conocimiento en contextos diferentes</p>	<p>Autoevalúa su desempeño en el proceso de lectura.</p> <p>Se refuerza positivamente por el trabajo realizado.</p> <p>Aprende de la experiencia del proceso lector y mejora paulatinamente el mismo.</p>

Tabla 14. Orientación del proceso de lectura

Fuente: Camargo, Uribe y Caro, (2011); Didactex, (2003) y Ramírez Bravo, (2010).

Para concretar esta teoría, se han elaborado dos ejemplos, los cuales permiten visualizar en buena medida, el proceso anteriormente descrito. Para ello, se utilizarán dos textos de tipo expositivo; el uno se desarrolla en la asignatura de Responsabilidad Médica y el otro en Neuroanatomía, ciencias básicas de los primeros semestres de medicina.

Para el caso del primer texto se ha elaborado una guía de lectura, en el cual se muestra el proceso de comprensión de textos expositivos, a través de las etapas anteriormente expuestas. Para su ejecución se hace necesaria la utilización de varias estrategias cognitivas y metacognitivas, que se explicitan durante el desarrollo del proceso, y, que normalmente los docentes no acostumbran hacerlo. Para el segundo texto, se señalan concretamente las actividades que tanto el docente como el estudiante deben desarrollar con el fin de lograr una mejor comprensión textual. A continuación se presenta el primer texto expositivo, a partir del cual se elaborará la guía de lectura:

LA LEX ARTIS

DR. GIOVANNI VALENCIA PINZÓN

Jefe Departamento Jurídico SCARE (Sociedad Colombiana de Anestesiología)

El término Lex Artis proviene del latín que significa “LEY DEL ARTE”, o regla de la técnica de actuación de la profesión que se trate. Ha sido empleada para referirse a un cierto sentido de apreciación sobre si la tarea ejecutada por un profesional es o no correcta o se ajusta o no a lo que debe hacerse.¹

Por su parte la doctrina española nos ha definido la Lex Artis como la aplicación de las reglas generales médicas a casos iguales o parecidos o la actuación conforme a cuidado objetivamente debido. No cabe la aplicación de la Lex Artis a situaciones no estudiadas, no conocidas o imprevistas en la ciencia médica, sino todo lo contrario, pues una condición de la Lex Artis es que cualquier médico actuaría de igual forma cuando se dieran las mismas condiciones. Siempre con la salvedad de la libertad profesional.²

Pedro Montaña Gómez dice:

“Determinadas las profesiones cualificadas por su especialización y preparación técnica, cuentan para su ejercicio con unas reglas que en consonancia con el estado del saber de esa misma ciencia, marcan las pautas dentro de las cuales han de desenvolverse los profesionales.

Es lo que se denomina la **LEX ARTIS** y según ello, los profesionales de la salud han de decidir cuáles de estas reglas y procedimientos y cuáles de esos conocimientos adquiridos en el estudio y la práctica, son aplicables al paciente, cuya salud les ha sido encomendada”

La Lex Artis, en su esencia es cambiante, precisamente por la propia naturaleza evolutiva de la medicina, y si bien en la época hipocrática requería entre el conjunto de reglas y preceptos para hacer bien las cosas dos circunstancias como eran seguir al maestro teórico-práctico y llevar conocimientos

de otras ciencias, en el México precolombino eran muy rigurosos a la hora de exigir un auténtico código de actuación profesional, surgido de experiencias y costumbres que obligaban lo mismo al curandero que al enfermo.

La Lex Artis la marcan pueblos, profesionales, legisladores y también las circunstancias que casi siempre propician un especial modo de actuar y entender las reglas. No es lo mismo el curar a un enfermo en un hospital, en donde existen toda clase de instrumentos y medios, que en un pueblo alejado que no posea los recursos mínimos.

El profesional de la salud, para actuar dentro de la Lex Artis, deberá dominar las materias estudiadas en su carrera, es decir, tener los conocimientos necesarios y exigibles para poder ejercer la medicina sin temeridad, lo contrario llevaría al enfermo a agravar su dolor con peligro y grave riesgo para su salud y vida. Los profesionales deberán seguir su máxima hipocrática donde se resume la "LEX ARTIS", es decir, deberán tratar al enfermo como quisieran ser tratados ellos.

ELEMENTOS.

La Lex Artis presupone unos elementos característicos que los podemos enmarcar igualmente dentro de la normatividad vigente en nuestro país, especialmente nos referimos a la Ley 23 de 1981 y al Decreto 3380 de 1981, como son:

1. Un profesional idóneo.

Entendida la idoneidad como una cualidad de aplicación de lo que tiene las condiciones necesarias para un cierto servicio, y en este caso la persona con las cualidades específicas para ejercer un arte o una actividad. Esta idoneidad, en principio, podrá evidenciarse con los respectivos títulos que acrediten los estudios realizados por el profesional de la salud en las condiciones y con el cumplimiento de los requisitos legalmente establecidos para el ejercicio de la profesión.

2. Un estudio y análisis previo del paciente.

Nos establece el artículo 10 de la ley 23 de 1981, que el médico dedicará a su paciente el tiempo necesario para hacer una evaluación adecuada de su salud e indicar los exámenes indispensables para precisar el diagnóstico y prescribir la terapéutica correspondiente. El diagnóstico es un acto médico complejo, resultado de un examen pormenorizado y su posterior evaluación, que conforme al nivel profesional del médico emite un resultado que es la base de una actuación médica individual o en equipo.

El diagnóstico es una pieza fundamental en la posterior evaluación jurídica de la responsabilidad, un error en el diagnóstico produce, inevitablemente, una actuación también errónea en cascada que, en ocasiones, puede desvirtuar la verdadera responsabilidad de acciones las cuales ajustándose a la Lex Artis devienen en procesos judiciales.³

La prescripción de la terapéutica correspondiente o adecuada, será dada libremente por el profesional, de acuerdo a lo que dicte su ciencia y conciencia.

3. Empleo de técnicas o medios convenientes con aceptación universal.

Según el artículo 12 de la Ley 23 de 1981, "El médico solamente empleará medios diagnósticos o terapéuticos debidamente aceptados por las instituciones científicas legalmente reconocidas".

Y en su párrafo nos relata: "Si en circunstancias excepcionalmente graves un procedimiento experimental se ofrece como la única posibilidad de salvación, éste podrá utilizarse con la autorización del paciente o sus familiares responsables y, si fuere posible, por acuerdo en junta médica"

4. El consentimiento del paciente.

Consiste en la autorización que da el paciente al médico para que efectúe el acto médico propuesto, teniendo como base la información veraz recibida del galeno sobre la enfermedad y sus opciones de diagnóstico y tratamiento, con sus riesgos y beneficios.

Esta manifestación de voluntad puede ser emitida directamente por el paciente y ante su imposibilidad física o mental puede ser realizada por sus familiares o representantes legales, e incluso en casos de emergencias el médico puede intervenir unilateralmente.

Es conveniente destacar que toda persona tiene libertad para decidir si se somete o no a un acto médico y por ello su consentimiento siempre debe obtenerse y respetarse, salvo en aquellos casos donde esté en juego su vida y no sea posible pedir autorización.

Debemos señalar igualmente que el médico, es el que decide cuál tratamiento es más conveniente para el enfermo, pero sin embargo, tiene el deber de informar a su paciente sobre los posibles riesgos que éste acarrea, con el fin de que sea autorizado para llevarlo a cabo.

Esta manifestación de voluntad al autorizar la intervención ajena en una órbita privada está cumpliendo con dos funciones, la primera trasladar la responsabilidad por los resultados derivados del actuar del tercero al individuo titular del bien jurídico que manifestó su consentimiento, siempre que el tercero ejecute su conducta de acuerdo a lo informado a quien consiente; la segunda, legitimar la conducta del tercero, al recibir una autorización del titular del bien jurídico individual para intervenir en la órbita privada, que el ordenamiento jurídico garantiza para el ejercicio de este derecho.

Significa lo anterior, que al emitir el paciente un consentimiento válido, está en primer lugar asumiendo responsabilidad por las consecuencias, tanto favorables como desfavorables derivadas de la actuación consentida, eximiendo así al facultativo de la responsabilidad frente a los padecimientos físicos derivados de la ejecución del procedimiento autorizado; en segundo lugar, legitima la imposición del procedimiento por parte del médico, liberándolo de un eventual proceso, y que en el caso particular de la medicina, se origina cuando a un paciente se le aplica un procedimiento sin haber obtenido su consentimiento o habiéndolo obtenido viciadamente. Igualmente, la ley 23 de 1981 nos habla sobre este punto y nos lo detalla de la siguiente forma en su artículo 15, entre otros, así: "El médico no expondrá a su paciente a riesgos injustificados. Pedirá su consentimiento para aplicar los tratamientos médicos y quirúrgicos que considere indispensables y que puedan afectarlo física o síquicamente, salvo en los casos en que ello no fuere posible, y le explicará a al paciente o a sus responsables de tales consecuencias anticipadamente."

FUNDAMENTO LEGAL PARA LA VALORACIÓN DE LA LEY DEL ARTE.

Ese fundamento se obtiene a través de los peritajes médicos. El juez ha de valerse de quienes tengan conocimientos técnicos y científicos sobre el particular para establecer si el médico actuó bien o no de conformidad, es decir, si faltó o no al deber objetivo de cuidado.

La peritación médica en el enjuiciamiento de la Lex Artis ha estado en continua actividad a lo largo del tiempo. Ya en 1920, en Inglaterra, con motivo de un parto en el que el médico que lo atendió asistió impotente a la expulsión del feto y del útero, con posterior fallecimiento de la embarazada a los tres días. Se hizo necesaria la peritación del propio ginecólogo de la Reina de Inglaterra, siendo el resultado final de no condena aunque sí de reproche por no haber pedido ayuda a algún compañero⁴. Pero resulta que esta situación es de carácter estrictamente relativo por varias circunstancias:

1. Dentro de la actividad deben existir diferentes posiciones en relación con la conveniencia o inconveniencia de un tratamiento determinado o de llevar a cabo una intervención, es decir, debe haber posiciones distintas con base en postulados científicos y académicos distintos.

2. Han de tener en cuenta las circunstancias en las que se llevó a cabo el comportamiento. No se le puede exigir el mismo deber de cuidado, es decir cumplir con ese deber de cuidado a un médico rural que no tiene elementos suficientes para efectos de llevar a cabo una intervención quirúrgica, que al médico que se encuentra en una ciudad, absolutamente con todos los medios para ello.

MARCO DE JUZGAMIENTO.

No cabe la aplicación de la *lex artis* a situaciones no estudiadas, no conocidas o imprevistas en la ciencia médica, sino todo lo contrario, pues una condición de la *lex artis* es que cualquier médico actuaría de igual forma cuando se dieran las mismas condiciones. Siempre con la salvedad de la libertad profesional, tal como lo explicábamos anteriormente. Se admite cierta desviación, que en ocasiones da como fruto el avance de la ciencia médica, es tanto como un “riesgo permitido” dentro del buen criterio de la buena actuación de un padre de familia. El deber del médico es procurar al enfermo los cuidados que requiera según el estado de la ciencia, para ello aplicará las normas o principios de la experiencia médica científica, entendiendo todo lo anterior con un criterio valorativo de la corrección del concreto acto médico ejecutado por el médico. Ello obliga a una actuación de los profesionales, muy semejante con las lógicas y prudentes desviaciones del caso. Si el médico actúa conforme a lo anterior, podemos afirmar que actúa y se ciñe a la *lex artis*.

Para que se cumpla la *lex artis* se debe tener en cuenta en el acto médico:

- Que este haya aplicado la técnica correcta.
- Buena técnica médica.
- Respeto a los principios esenciales que tienden a su normal desenvolvimiento.
- Ceñimiento a normas deontológicas, que es la ciencia o el tratado de los deberes, es una rama eminentemente práctica de la ética, que se ocupa de plantear los deberes y derechos de los diferentes profesionales. Es la llamada “MORAL PROFESIONAL”, y ésta se presenta en una serie de códigos y normas sobre determinada conducta.⁵

LA INDICACIÓN MÉDICA Y LA LEX ARTIS.

Son conceptos vinculados pero distintos. No se han visto con claridad ya que la *lex artis* ha recogido la doble función de ejecución técnica correcta de la intervención y de la aplicación de la medida adecuada. La indicación se refiere a la valoración que realiza el médico antes de aplicar el acto médico, bien preventivo o profiláctico, quirúrgico o curativo. Valoración que lleva a evaluar el binomio riesgo-beneficio objetivamente previsible, para el enfermo.⁶ Por su parte la *lex artis*, trata de aplicar técnica médica ortodoxa al paciente.

INDICACIÓN	LEX ARTIS
Se refiere al tratamiento indicado	Se refiere a cómo debe aplicarse ese tratamiento (dosis, frecuencia, tipo, etc).

Una operación quirúrgica se ajustaría a la *lex artis*, cuando se ajusta a la técnica que es aceptada por la indicación y no sería contraria al cuidado debido. Si un cirujano opera y no lo hace con una técnica que es correcta, sin existir la previa indicación, podemos decir que no ha observado la medida que estaba presente, por lo que queda en entredicho su actuación en relación con la *lex artis*.

REFERENCIAS

1 Hernández, Nelson. De la responsabilidad jurídica del médico. Editorial Ateproca, 1999.

2 García Hernández, Tomas. Manual del médico clínico para evitar demandas judiciales. La ley actualidad S.A., 1999.

Fuente: Valencia, (1998). Revista Médico Legal, volumen 11. pp. 21-25.

A continuación se presenta la guía de lectura, elaborada a partir del anterior texto; ésta puede servir de referente para los docentes, pero de ninguna manera se convierte en una camisa de fuerza, ni se constituye en la única manera de promover una buena lectura en los estudiantes universitarios.

<p>Asignatura: Responsabilidad Médica Tema: Ley del Arte. Tipología textual: Texto académico de tipo expositivo Referencia: VALENCIA PINZÓN, G. (1998). “<i>La Lex Artis</i>”, en: Revista Médico Legal. Vol. Bogotá.</p>
GUÍA DE LECTURA
<p>Propósito General: Comprender la importancia de La Lex Artis dentro de la práctica de la medicina, la cual garantiza un acto médico seguro y responsable.</p>
A. Primera Fase de lectura: Planificación:
<p>(Orientación de la tipología textual, explicitación de metas de lectura y exploración de conocimientos previos). Previamente el docente ha explicado las características del texto expositivo y los subtipos.</p> <p>Antes de abordar el texto, responda y/o realice las actividades propuestas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Con que fin va a leer este texto? Escriba tres metas de lectura. 2. En sus anteriores semestres universitarios ¿ha estudiado algo acerca del La Lex Artis? 3. Escriba su propia definición de Lex Artis. 4. Lea los subtítulos contenidos en el texto y hágase una idea del tema global del mismo. Escríbala máximo en tres renglones.
B. Segunda Fase de la lectura: Desarrollo de la lectura
<p>Después de hacer una lectura detenida, responda:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Cuántos párrafos encuentra en el texto? 6. Escriba la idea directriz de cada párrafo 7. El texto que acaba de leer es expositivo-explicativo. ¿Qué subtipos ubica en el mismo? <ol style="list-style-type: none"> a. Definición-descripción b. Clasificación-tipología c. Comparación- contraste d. Problema-solución e. Causa-consecuencia 8. Hasta el momento, ¿Qué dificultades ha encontrado para comprender el texto. ¿Cómo ha resuelto esos problemas? 9. ¿Qué otro título le daría al texto? 10. De acuerdo con lo leído, explique: ¿qué sucede en cuanto a la aplicación de <i>La Lex Artis</i> de un médico que trabaja en Barbacoas (Nariño), si tiene que atender un parto de alto riesgo?

C. Tercera fase de la lectura: Evaluación de la lectura

11. Escriba cinco palabras clave, y con ellas organice un mapa conceptual que dé cuenta del significado global del texto. Explique ¿qué criterios ha utilizado para la selección de las palabras?
12. Revise la definición de Lex Artis, que usted propuso al inicio de esta guía (fase de planificación), y compare con la desarrollada en el texto. Escriba al frente de cada núcleo temático **SI**, si considera que ha ampliado y enriquecido su aprendizaje o **NO**, si cree que su conocimiento permanece igual.
 - Concepto de *Lex Artis* _____
 - Elementos de la *Lex Artis* _____
 - Aplicación de la *Lex Artis* _____
13. ¿Qué trabajo cognitivo requirió realizar para el desarrollo de esta guía de lectura, a diferencia de otras, que le solicitan información que está dada en el texto?
14. Examine las implicaciones que se derivan de este artículo para tu práctica profesional.
15. Finalmente comente ¿Cómo se sintió en el desarrollo de esta actividad? Escriba una sugerencia puntual para mejorar esta guía de lectura.

Fuente: Esta Investigación

En el siguiente apartado, se presenta el segundo texto expositivo, el cual corresponde al tema del “*desarrollo cerebral*” en la asignatura de Neuroanatomía. A partir de este texto, se señalarán las actividades que pueden llevar a cabo, tanto el docente, como el estudiante, durante cada una de las etapas del proceso de comprensión lectora, con el fin de aumentar la eficacia en el mismo:

CONSTRUCCIÓN DEL CEREBRO

¿Qué hace que un neonato responda a un pezón? ¿Qué es lo que le indica iniciar los movimientos de chupeteo que le permitirán controlar su ingesta de líquidos? Éstas son funciones del **sistema nervioso central** – el cerebro y *la médula espinal* (un haz de nervios que corren por la columna vertebral) – y la creciente red periférica de nervios que se extienden a cada parte del cuerpo (figura 6-3). Por medio de esta red, los mensajes sensoriales viajan hacia el cerebro y los comandos motores viajan de regreso.

Crecimiento cerebral

El crecimiento del cerebro es un proceso permanente fundamental para el desarrollo físico, cognitivo y emocional. Por medio de diversas herramientas imagenológicas los investigadores están construyendo una imagen más clara de cómo sucede el crecimiento cerebral (Toga, Thompson y Sowell, 2006).

Al momento del nacimiento el cerebro, solo tienen cerca de un cuarto a un tercio de su volumen adulto posterior (Toga *et al.*, 2006); para los tres años de edad, alcanza casi 90% de su peso adulto (1,6kg). Para los seis años de edad, casi tiene su peso adulto total; pero partes específicas del cerebro continúan creciendo y desarrollándose en sentido funcional ya entrada la adultez (Gabbard, 1996). El crecimiento del cerebro sucede en arranques irregulares llamados **crecimientos cerebrales repentinos**). Distintas partes del cerebro crecen de manera más acelerada a diferentes momentos.

Partes principales del cerebro

Aproximadamente a las tres semanas de la concepción, el cerebro se desarrolla de manera gradual de un largo tubo hueco a una masa esférica de células (Society for Neuroscience, 2005; (figura 6-4). Para el momento del nacimiento, el crecimiento repentino de la médula espinal y del *tallo cerebral* (la parte del cerebro responsable de las funciones corporales básicas tales como respiración, frecuencia cardíaca, temperatura corporal y el ciclo vigilia-sueño) casi ha llegado a su conclusión. *El cerebelo* (la parte del cerebro que mantiene el equilibrio y la coordinación motora) crece a su máxima velocidad durante el primer año de vida (Casaer, 1993).

El *encéfalo*, la parte más grande del cerebro, se divide en mitades izquierda y derecha, cada una con funciones especializadas. Esta especialización de los hemisferios se denomina **lateralización**. El hemisferio izquierdo se ocupa principalmente del lenguaje y el pensamiento lógico; el hemisferio derecho de funciones visuales y espaciales, tales como lectura de mapas y dibujo. Existe una banda dura de tejido que une a los dos hemisferios, denominada *cuerpo calloso*, que permite que ambos hemisferios compartan información y coordinen órdenes. El cuerpo calloso crece de manera espectacular durante la infancia, llegando a su tamaño adulto para los diez años de edad.

Cada hemisferio tienen cuatro lóbulos o secciones: *los lóbulos occipital, parietal, temporal y frontal*, que controlan funciones distintas (figura 6-5) y que se desarrollan a diferentes velocidades. Las regiones de la *corteza cerebral* (la superficie externa del encéfalo) que gobiernan la visión, audición y otra información cerebral, crecen rápidamente durante los primeros meses después del nacimiento y maduran para los seis meses de edad, pero las áreas de la corteza frontal responsables del pensamiento abstracto, asociaciones mentales, memoria y respuestas motoras deliberadas crecen poco durante este período y permanecen inmaduras durante varios años.

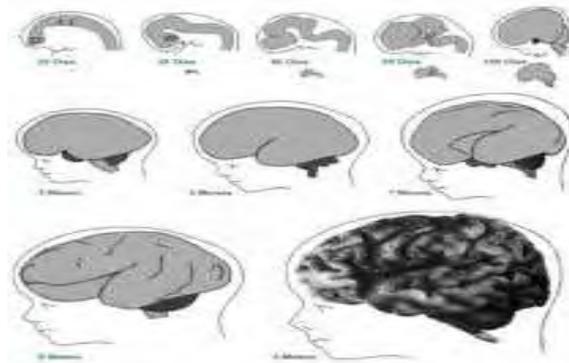


Figura.6-4. Desarrollo cerebral durante la gestación: el desarrollo del sistema nervioso fetal empieza aproximadamente a las tres semanas, cuando se cierra el tubo neural (izquierda), a partir del cual se desarrollarán el cerebro y la médula espinal

El crecimiento repentino del cerebro, que empieza alrededor del tercer trimestre de gestación y continúa al menos hasta los cuatro años de edad, es importante para el desarrollo del funcionamiento neurológico. Sonreír, balbucear, gatear, caminar y hablar- todos los hitos principales sensoriales, motores y cognitivos de la lactancia y primera infancia- reflejan el desarrollo acelerado del cerebro, en particular de la corteza cerebral.

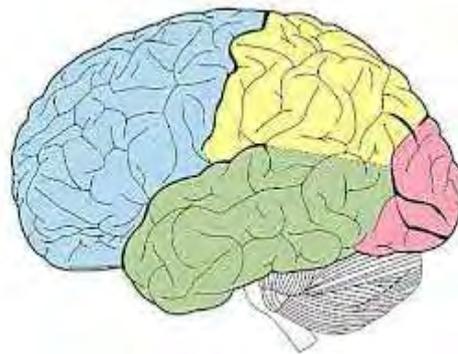


Figura 6-5. Partes del cerebro, vista lateral. El cerebro consiste de tres partes principales: el tallo cerebral, el cerebelo y arriba de ambos, el encéfalo de gran tamaño. El encéfalo se divide en dos mitades o hemisferios, cada uno de los cuales tiene cuatro secciones o *lóbulos*: el occipital, el temporal, el parietal y el frontal.

Células del cerebro

El cerebro se compone de *neuronas* y *células gliales*. Las **neuronas**, o células nerviosas mandan o reciben información. Las *células gliales* o glia, nutren y protegen a las neuronas.

A partir del segundo mes de gestación, se estima que se producen 250000 neuronas inmaduras por minuto mediante la mitosis (división celular). Al momento del nacimiento, la mayoría de las más de mil millones de neuronas del cerebro maduro ya se encuentran formadas, pero aún no se desarrollan por completo. El número de neuronas aumenta con mayor velocidad entre la semana 25 de la gestación y los primeros meses después del nacimiento. Esta proliferación celular se acompaña de un gran crecimiento en el tamaño de las células.

Originalmente las neuronas son cuerpos celulares con un núcleo, o centro, compuesto de ácido desoxirribonucleico (ADN), que contiene la programación genética de la célula. A medida que el cerebro crece, éstas células rudimentarias migran a diversas partes del mismo (Bystron, Rakic, Molnar y Blakemore, 2006). La mayoría de las neuronas de la corteza, se encuentran colocadas para la vigésima semana de gestación y su estructura se vuelve relativamente bien definida durante las próximas 12 semanas.

Una vez que se encuentran en su lugar, las neuronas extienden *axones* y *dendritas*; extensiones fibrosas estrechas en rama. Los axones envían señales a otras neuronas y las dendritas reciben mensajes de entrada de las mismas por medio de las *sinapsis*, los vínculos de comunicación del sistema nervioso. Las sinapsis son pequeñas brechas que se franquean con ayuda de químicos denominados *neurotransmisores*, mismos que son liberados por las neuronas. A la larga una neurona en particular puede tener desde 5000 hasta 100000 conexiones sinápticas hacia y desde los receptores sensoriales del cuerpo, los músculos y otras neuronas del sistema nervioso central.

La multiplicación de dendritas y conexiones sinápticas, en especial durante los últimos dos y medio meses de la gestación y los primeros seis meses a dos años de vida (figura 6-6), representa gran parte del crecimiento del cerebro y permite la emergencia de nuevas capacidades perceptuales, cognitivas y motoras. A medida que las neuronas se multiplican, migran hacia sus localizaciones asignadas y desarrollan conexiones, pasan por los procesos complementarios de *integración* y *diferenciación*. Por medio de la **integración**, las neuronas que controlan varios grupos musculares coordinan sus actividades. Por medio de la **diferenciación**, cada neurona adquiere una estructura y función especializada específica.

Al principio el cerebro produce más neuronas y sinapsis de las que necesita. Aquellas que no se utilicen o que no funcionen morirán. Este proceso de **muerte celular**, o de poda de células excesivas, se inicia durante el periodo prenatal y continúa después del nacimiento, lo que ayuda a la creación de un sistema nervioso eficiente. Sólo cerca de la mitad de las neuronas producidas originalmente sobreviven y funcionan durante la adultez (Society for Neuroscience, 2005). No obstante, aun al tiempo que mueren las neuronas innecesarias, otras continúan formándose durante la vida adulta. Mientras tanto las conexiones entre las células corticales continúan fortaleciéndose y volviéndose más confiables y precisas, lo que permite un funcionamiento motor y cognitivo más flexible y avanzado.

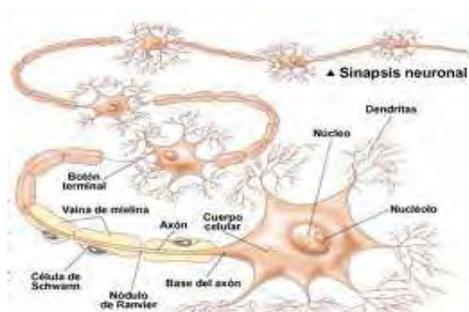


Figura 6-6. Crecimiento de las conexiones neuronales durante los dos primeros años de vida

Fuente: Papalia, Wendkos y Duskin (2009).

A partir del anterior texto, se explicitan a continuación, las actividades que pueden desarrollar, tanto el docente como el estudiante, con el fin de potencializar el proceso de comprensión de textos expositivos:

Primera fase: planificación de la lectura	
Objetivos:	
Establecer propósitos de lectura	
Activar conocimientos previos	
Identificar la tipología textual que se va a abordar y las estrategias de lectura	
Actividades del docente	Actividades del estudiante
Formula preguntas a los estudiantes y los motiva a pensar en voz alta, por ejemplo: - <i>¿Con qué fin van a leer este texto?</i> - <i>¿Qué desean conocer acerca del desarrollo cerebral?</i>	Se pregunta al inicio de la lectura: - <i>¿Cuál es el propósito de mi lectura?</i> - <i>¿Cómo voy a lograr este objetivo?</i> Escribe y socializa al grupo lo que pensó al respecto
Indaga acerca de lo que los estudiantes conocen del texto; para ello formula preguntas que corresponden a ideas globales del texto e invita a una lluvia de ideas: - <i>¿Qué saben acerca de la formación del cerebro?</i> - <i>¿Qué ideas les sugiere el título del texto “Crecimiento del cerebro”?</i> - <i>¿El cerebro deja de crecer?</i>	Hace un rastreo de la información en la memoria y responde a las preguntas del docente. Escribe algunas ideas claves de lo que conoce acerca del desarrollo del cerebro.
Explica a los estudiantes el esquema prototípico del texto expositivo y los subtipos; los induce a preguntarse por el problema u objeto de análisis que se plantea en la lectura: <i>¿Cuál es el problema o pregunta fundamental que se va a resolver con la lectura del texto?</i>	Identifica y señala en el texto su estructura a nivel general, el problema central, (dónde se formula la necesidad del saber), la resolución del mismo y al final las conclusiones Marca en el texto la pregunta que se formula inmediatamente después del título. <i>¿Qué hace que un neonato responda a un pezón? ¿Qué es lo que le indica iniciar los movimientos de chupeteo que le permitirán controlar su ingesta de líquidos?</i> Puede escribir al margen, la nota: “ <i>pregunta-problema</i> ”.

Segunda fase: desarrollo de la lectura	
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acceder a la información para comprenderla 2. Regular el proceso para controlar el plan de lectura 3. Construir progresivamente el significado 	
Actividades del docente	Actividades del estudiante
<p>Invita al estudiante a identificar marcadores semánticos y signos lingüísticos.</p> <p>Promueve la lectura icónica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántos subtítulos tienen el texto? - ¿Cuántos párrafos tiene? - ¿Cuál es el tema de la lectura? - ¿Qué gráficos encuentran? Dichos gráficos ¿se relacionan con el tema, por qué? <p>Explica al estudiante la fase de lectura que en ese momento se va a llevar a cabo.</p>	<p>Hace un paneo, o lectura rápida del texto.</p> <p>Observa los gráficos y encuentra relaciones entre ellos y el tema.</p> <p>Lee los subtítulos y a partir de ellos elabora una idea general del tema:</p> <p>“Construcción del cerebro” “Partes principales del cerebro” “Células del cerebro”</p> <p>La idea que el estudiante se plantea puede ser: “El cerebro no es estático, se va formando paulatinamente en sus diferentes estructuras; el cerebro también tienen células”</p> <p>Inicia la lectura en función de los objetivos planteados y los conocimientos previos que activó.</p>
<p>Induce al estudiante a la búsqueda e identificación de la información relevante para la elaboración de una representación textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué importancia tienen Las palabras en negrilla? -¿Qué tipo de información aparece en letra cursiva? - ¿Para qué sirve la información del texto que ese encuentra entre paréntesis? - En qué párrafos encuentran subtipos expositivos tales como: <p><i>Clasificación-tipología</i> <i>Comparación- contraste</i> <i>Causa-consecuencia</i> <i>Pregunta-respuesta</i></p>	<p>Identifica las claves que le proporciona el texto tales como: señales textuales y marcas lingüísticas, por ejemplo:</p> <p>-Palabras en negrilla como: (neuronas, lateralización, sistema nervioso central)</p> <p>- Guiones, comillas, cambios de tipo de letras, paréntesis, referencias anafóricas y catafóricas, citas, subtítulos, etc.</p> <p>Identifica diversos subtipos expositivos, por ejemplo:</p> <p>En el párrafo 5 el subtipo expositivo comparación contraste, referente a las</p>

<p>Indaga con el estudiante acerca de las dificultades que tiene para comprender el texto y lo orienta para la búsqueda de soluciones, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a encontrar relaciones de significado - Formula preguntas aclaradoras - Sugiere la búsqueda de información adicional (diccionario, libros) 	<p><i>funciones del cada hemisferio cerebral</i></p> <p><i>En el párrafo 6 el subtipo expositivo: clasificación- tipología, relacionado con los lóbulos cerebrales.</i></p> <p>Utiliza las claves identificadas para integrar la información, y construir un significado global del texto.</p>
Actividades del docente	Actividades del estudiante
<p>Formula preguntas explícitas e implícitas, de causa-efecto, por ejemplo:</p> <p><i>¿Cuáles son las funciones de cada hemisferio cerebral?</i></p> <p><i>¿Qué pasaría si al tercer trimestre de gestación, el cerebro del feto deja de crecer?</i></p> <p><i>¿Qué aspectos influyen negativamente en el crecimiento cerebral del feto?</i></p>	<p>El estudiante recapitula la información del texto y responde a las preguntas utilizando estrategias como: la paráfrasis, inferencia, activación de saberes previos.</p> <p>Por ejemplo: prevé las consecuencias para el ser humano de una alteración en el desarrollo cerebral; identifica situaciones del ambiente, condiciones de salud de la madre o aspectos genéticos que puedan afectar el desarrollo del cerebro.</p> <p>Confirma o modifica lo leído.</p>
Tercera fase: evaluación del proceso de lectura	
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluar formativamente el resultado del proceso de lectura 2. Obtener un producto de la lectura para procesar el texto de modo más activo 	
Actividades del docente	Actividades del estudiante
<p>Sugiere al estudiante la elaboración de un mapa conceptual y un resumen de lo leído (el docente previamente a orientado al estudiante en la construcción de resúmenes y los criterios de un mapa conceptual)</p> <p>Dependiendo de los resultados, retroalimenta cada producto elaborado por el estudiante y proporciona sugerencias para optimizarlos.</p>	<p>A partir de de la lectura, el estudiante elabora un mapa conceptual y un resumen, utilizando las palabras clave y recursos lingüísticos proporcionados por el texto, e identificados a lo largo de la tarea.</p> <p>Tiene en cuenta las sugerencias del docente para mejorar sus competencias lectoras y utiliza lo aprendido en el contexto de su carrera.</p>

Fuente: Esta Investigación.

Para que el estudiante pueda llevar a cabo el anterior proceso de lectura, es muy importante que el docente lo oriente efectivamente en el mismo; es necesario que éste diseñe las situaciones significativas de lectura, y mediante un proceso gradual transfiera la responsabilidad de aprendizaje al estudiante, hasta lograr su autonomía en el proceso lector. Promover su autonomía, no significa exigirle que dé cuenta de algo que desconoce; implica hacerlo partícipe de los objetivos pedagógicos, los criterios con los que será evaluados y comprometerlo en el desarrollo conjunto de las actividades académicas. Esto quiere decir, que en las primeras etapas el docente orienta y controla la actividad lectora, asumiendo el papel de guía y progresivamente, lleva al estudiante a asumir la autorregulación en este proceso.

La orientación explícita para la lectura comprensiva es una tarea que hace parte de la docencia universitaria. Sin embargo, la presente investigación advierte de las falencias que los docentes poseen en cuanto a la didáctica de la lectura. De ahí que se desprenda aún otro problema:

El problema

Como ya se dijo los docentes a pesar de que son conscientes de las dificultades de sus estudiantes para comprender textos académicos expositivos, hacen muy poco para solucionar efectivamente el problema; por un lado, porque no saben cómo orientar adecuadamente el proceso de la lectura, ya que muchas veces guían sus prácticas en el aula en concordancia con las concepciones que han construido sobre el tema, y por otro, porque no asumen como propio el problema y derivan la responsabilidad del mismo en los niveles previos de educación, o en los docentes de otras asignaturas como: lectoescritura y métodos de estudio.

Objetivo general

Capacitar de manera transversal y sistemática a los docentes universitarios de la FUSM, en la didáctica de la lectura, con el fin de propiciar la orientación adecuada a los estudiantes para la comprensión de textos académicos expositivos, propios de la comunidad disciplinar a la que pertenecen.

Objetivos específicos

- Generar la reflexión en los docentes acerca de su propia práctica frente a la orientación de la lectura, con miras a objetivarla y transformarla a través de la implementación de estrategias coherentes con el quehacer universitario.
- Integrar en todas las materias de la carrera de medicina, la enseñanza de los modos esperados de lectura de textos académicos expositivos que permita activar estrategias cognitivas y metacognitivas en los estudiantes, como aspecto fundamental de la formación médica.
- Evaluar periódicamente los resultados, avances y retrocesos del desarrollo de la propuesta.

3.2. Capacitación de los docentes en la didáctica de la lectura

Para efectos de organización, el proceso de capacitación para los docentes se presenta por módulos; para ello se ha tomado como referente una experiencia publicada por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2003; Parodi (2005) y desarrollada en conjunto con la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en la que a partir de una investigación frente a procesos de lectura con estudiantes de educación media, se diseña un proceso de capacitación para los docentes de primero y segundo año de este nivel de educación. Para la presente investigación, se han hecho los ajustes necesarios y convenientes para la capacitación a docentes universitarios de la Fundación Universitaria San Martín.

Cada módulo posee una estructura conformada de la siguiente manera:

- Título
- Competencias a desarrollar en el docente
- Tipología textual a trabajar
- Objetivos
- Bibliografía sugerida

Módulo 1: La lectura como actividad estratégica

Competencia a desarrollar en el docente	Asumir la actividad lectora como un proceso estratégico, consciente, planificado y orientado a una meta, el cual debe ser guiado por el docente universitario.
Tipología textual	Expositiva
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Comprender el concepto estratégico de la lectura.- Identificar las fases en el proceso lector y la acción docente en cada una de ellas.- Diseñar estrategias didácticas que favorezcan la orientación a estudiantes en el desarrollo de la lectura comprensiva.
Criterio de Evaluación	El docente identifica las diferentes fases del proceso de comprensión lectora y distingue las estrategias en cada una de ellas.
Bibliografía	Carlino, P. (2005). <i>Escribir, leer y aprender en la universidad</i> . Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Parodi, G. (2005). <i>Comprensión de textos escritos</i> . Buenos Aires: Eudeba. Solé, I. (1998). <i>Estrategias de lectura</i> . Barcelona: Grao.

Módulo 2: Conociendo el texto académico expositivo

Competencia a desarrollar en el docente	Utiliza el texto expositivo como herramienta para el acceso y desarrollo del conocimiento en la formación médica.
Tipología textual	Expositiva
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Identificar la estructura básica de un texto expositivo y sus tipologías textuales.- Aprender a utilizar los elementos de la estructura retórica (patrones de organización) para comprender textos expositivos. Por ejemplo: contraste, problema solución, causa efecto.- Desarrollar estrategias para orientar a los estudiantes en el proceso de comprensión de textos expositivos de acuerdo con el contexto.
Criterio de Evaluación	A partir de un texto expositivo, diseña una guía, donde orienta al estudiante para la identificación y utilización de los diferentes elementos de la estructura retórica.

Bibliografía	Álvarez, T. (2001). <i>Textos expositivo-explicativos y argumentativos</i> . Barcelona: Octaedro.
	Álvarez, T., & Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. <i>Folios</i> , No. 32, 73-88.
	Amat de Betancourt, M. (1991). La estructura del texto. En A. Puente, <i>Comprensión de la lectura y acción docente</i> (pág. 396). Madrid: Ediciones Pirámide S.A.

Módulo 3: Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora

Competencia a desarrollar en el docente	Crea experiencias significativas de aula, que favorezcan la activación en los estudiantes de estrategias cognitivas y metacognitivas durante el proceso de comprensión de textos.
Tipología textual	Expositiva
Objetivos	- Identificar y diferenciar las estrategias cognitivas y metacognitivas - Identificar la función que cumplen las estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos.
Criterio de evaluación	El docente diseña una guía, a partir de un texto académico con elementos significativos, que facilitan a los estudiantes desarrollar una lectura estratégica.
Bibliografía	Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista</i> . México: Mc Graww Hill Morles, A. (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En A. Puente, <i>Comprensión de la lectura y acción docente</i> (pág. 396). Madrid: Ediciones Pirámide S.A

Módulo 4: Enseñando a leer en la universidad

Competencia a desarrollar en el docente	Desarrolla la capacidad para orientar al estudiante, acerca de cómo operar sobre el texto y encontrar la información pertinente para sus fines, a partir de determinadas categorías de análisis sugeridas por el profesor.
Tipología textual	Expositiva

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar frente a lo que se debe hacer con lo leído en el texto expositivo, a partir de las ideas principales, por ejemplo: resúmenes, mapas conceptuales, herramientas útiles para el estudio cotidiano. - Aprender a diseñar guías de lectura (las preguntas son categorías de análisis) para orientar la actividad del lector-estudiante sobre el texto. - Incentivar en el proceso de enseñanza- aprendizaje la escritura y el manejo eficiente del lenguaje escrito.
Criterio de evaluación	A partir de del texto, el docente identifica categorías de análisis las cuales presenta al estudiante, a manera de preguntas de tipo inferencial.
Bibliografía	<p>Arboleda, C. (2005). <i>Estrategias para la comprensión significativa. Didácticas cognoscitivas y socioafectivas</i>. Bogotá: Didácticas MAGISTERIO</p> <p>Cassany, D. (2006). <i>Taller de Textos. Leer, escribir y comentar en el aula</i>. Barcelona: Paidós.</p> <p>Fernández, G. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino, <i>Textos en Contexto 6. Leer y escribir en la universidad</i>. Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura.</p>

Módulo 5: La evaluación de la lectura

Competencia a desarrollar en el docente	Asume la evaluación como un proceso formativo y constante dentro de la actividad enseñanza- aprendizaje
Tipología textual	Expositiva
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar estrategias y recursos que permitan la retroalimentación continua del proceso de lectura de los estudiantes, con el fin de orientar su desempeño futuro. - Concertar los criterios de evaluación con los estudiantes, de tal manera que sea un proceso democrático, explícito y educativo.
Criterios de evaluación	Desarrolla conjuntamente con el estudiante una evaluación continua a partir de la retroalimentación, tanto del proceso como de los productos de la lectura

Bibliografía	<p>Rodríguez Diéguez, J. L. (1991). Evaluación de la comprensión de la lectura. En A. Puente, <i>Comprensión de la lectura y acción docente</i> (pág. 396). Madrid: Fundación y Ediciones Pirámide S.A.</p> <p>Carlino, P. (2005). <i>Escribir, leer y aprender en la universidad</i>. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.</p>
---------------------	--

3.3. Seguimiento y evaluación de la propuesta de capacitación

El seguimiento del proceso de capacitación se realizará de manera permanente y orientado a la búsqueda de oportunidades de mejoramiento. Es necesario señalar, que los docentes a medida que van desarrollando su proceso de capacitación, elaboran materiales didácticos como por ejemplo: guías de lectura, talleres, acordes con su asignatura, y naturalmente los deben llevar a las clases, para que sus estudiantes los trabajen. Para evaluar el resultado de sus nuevas prácticas docentes, relacionadas con la orientación de la lectura, se tendrá en cuenta el cumplimiento de los criterios de evaluación propuestos para cada módulo, lo que le dará una idea clara del avance de su proceso de formación. Los criterios sugeridos, son generales y solo se constituyen en una guía para que el docente en cada asignatura lo ajuste a las características de la misma.

Para conocer el verdadero impacto de la labor docente, será necesario consultar con el usuario directo de dicha actividad, es decir, el estudiante. Es él, quien retroalimentará directamente al docente, y si éste es receptivo, estará presto a mejorar paulatinamente sus estrategias didácticas.

A medida que la capacitación docente se va desarrollando, es preciso ir llevando a la práctica las nuevas o mejoradas estrategias y evaluar los efectos de dicha intervención con el ánimo de poner en correspondencia teoría y práctica. A continuación y teniendo en cuenta a Carlino (2005), se plantean algunas recomendaciones para los docentes que participen de este proceso, y llegue el momento de iniciar el seguimiento a lo aprendido:

- Ser sensibles a lo que va ocurriendo (lo que dicen y hacen los estudiantes) durante la implementación de la propuesta didáctica. Esta información es muy útil, por cuanto que puede incidir en los reajustes de la propuesta mientras se lleva a cabo y también en el futuro.

- Socializar con los estudiantes el carácter experimental de la propuesta y mostrarse frente a ellos como seres inacabados que continuamente están aprendiendo y mejorando su práctica docente.
- Aceptar las propuestas de los estudiantes cuando éstas son bien argumentadas y válidas para el logro de los objetivos propuestos. Eso ayudará a que los estudiantes se sientan parte activa del proyecto, porque realmente lo son, y se sentirán comprometidos para su desarrollo.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con lo encontrado en la presente investigación, y teniendo en cuenta los objetivos planteados, se pueden señalar las siguientes conclusiones:

En cuanto al proceso de comprensión lectora, el texto académico expositivo, es uno de los textos que por su estructura prototípica, presenta las mayores dificultades para su comprensión; tanto docentes como estudiantes, desconocen sus características y estrategias para abordarlo de manera más efectiva. Así mismo, carecen de herramientas efectivas para optimizar los procesos de comprensión lectora y ambos, siendo actores del problema responsabilizan y esperan del otro las soluciones para remediarlo.

El texto expositivo por su importancia y dificultad de abordaje, merece ser estudiado de manera singular, especialmente en el ámbito de la Educación Superior, dado que éste es la puerta de entrada del aprendizaje de las ciencias.

En cuanto a las estrategias que utilizan los estudiantes para la comprensión de textos expositivos, se concluyó que:

En primer lugar, una de las estrategias más recurrentes, a la hora de dar cuenta de una lectura, es la copia, es decir, los estudiantes vuelven al texto donde creen, van a encontrar la respuesta y copian apartes del mismo, lo que denota en primer lugar, una pobre capacidad lectora e inferencial, además del limitado bagaje en cuanto a vocabulario y habilidad para escribir lo que comprendieron.

En segundo lugar, presentan una mínima utilización de saberes previos, lo que les dificulta complementar su proceso de comprensión. Es clara la necesidad que tienen los estudiantes, de responder de acuerdo con lo que posiblemente el docente espera, y así motivados por la evaluación externa, deciden copiar exactamente lo que dice el texto, con el fin de garantizar una buena nota.

En tercer lugar, la inferencia como estrategia para la comprensión, fue muy escasa, y en los casos en que se presentó sólo se dio de manera parcial, lo que pone de manifiesto la dificultad de los estudiantes para ir más allá de lo que el texto plantea y reponer los vacíos que deja el autor.

Siguiendo con las estrategias, en cuanto a la planeación de la lectura, se identificó que es mínima, y en la mayoría de los casos, los estudiantes únicamente leen para cumplir con trabajos académicos, que representarán más adelante, una nota; esto deja en evidencia la falta de herramientas de autorregulación en el proceso lector, lo que afecta no solo la calidad del mismo, sino la motivación para llevarlo a cabo. Es importante aclarar que el uso de estas estrategias autorregulativas, no se da por ensayo y error, sino que exige una orientación clara y un entrenamiento por parte del docente.

En lo que respecta a las dificultades para comprender textos expositivos, en el análisis de las respuestas que dieron los estudiantes a las preguntas del corpus de lectura, es muy recurrente encontrar no solo errores de ortografía, sino problemas de redacción que resultan elementales; a veces utilizan la paráfrasis no pertinente al texto, en otros casos escriben estructuras incoherentes y utilizan muchas palabras del argot popular que no hacen parte de su disciplina. Lo anterior es preocupante y a partir de esto, se puede inferir que la mayoría de sus escritos tienen similares características, incluidos sus apuntes de clases, donde es posible que los errores aumenten dada la presión del tiempo con la cual deben escribir y la despreocupación que les da el hecho de saber que estos apuntes, no van a ser revisados por el profesor; cuando finalmente el estudiante vaya a leer en sus notas, seguramente tendrá dificultades para comprender su propia escritura y desde luego también para aprender.

Otro problema que los estudiantes de los dos primeros semestres de medicina, encuentran para abordar adecuadamente los textos expositivos, es que al hacer parte de una nueva cultura académica, donde se maneja a diario esta tipología textual, muchas veces se encuentra con términos que desconocen y

Por otro lado, se pudo vislumbrar claramente, que los estudiantes desarrollan sus lecturas “por encargo”; es decir, porque sus docentes se las proponen, pero no encuentran utilidad en ellas, ni tampoco se proponen objetivos propios relacionados con su aprendizaje

Otra dificultad para comprender textos expositivos, que se encontró entre los estudiantes, está: la desmotivación que les produce encontrarse en una nueva cultura académica, en la que se maneja un lenguaje desconocido que no hace parte de sus representaciones mentales y bagaje conceptual. Esto, amenaza radicalmente la comprensión lectora porque no saben utilizar la nueva terminología en el contexto de las Ciencias de la Salud.

Por otro lado, los estudiantes perciben una falta de orientación por parte de sus docentes, en cuanto a los procesos de lectura, y, más que eso, una actitud de despreocupación por sus dificultades, ya que únicamente se limitan a encargar las lecturas y luego evaluarlas a través de exámenes o trabajos, manteniéndose al margen de lo que ocurre en el proceso lector.

Un obstáculo relevante en la comprensión de lectura, es la desmotivación que los estudiantes experimentan por esta tarea. Se desmotivan al leer documentos que muchas veces están desligados (desde su percepción), de sus necesidades e intereses; también, los desanima en gran medida los textos extensos y sin organizadores gráficos como mapas u otros que les permita hacer una lectura más amena y clara. En muchos casos, identifican que el mismo profesor no ha leído los textos que con tanta exigencia les ha delegado.

Con respecto a las estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura, se concluye que:

Los docentes de los dos primeros semestres de medicina, a diario dejan a sus estudiantes documentos de estudio, pero ellos mismos, desconocen la tipología textual de dicho material y las estrategias didácticas para orientar la lectura comprensiva. Los profesores identifican superficialmente las dificultades que tienen sus estudiantes en materia de comprensión lectora, pero no profundizan en ellas, ni tampoco se preocupan por hacer algo concreto para intervenirlas.

Los docentes universitarios que participaron de esta investigación, asumen que la tarea de aprender a leer y escribir, corresponde a niveles previos de educación y que ellos no juegan un papel relevante en la orientación de estos procesos, por lo que su tarea se limita a encomendar lecturas a sus estudiantes, sin participar activamente con ellos, del proceso de comprensión, u orientarlos en sus problemas, debilidades, inquietudes, derivándoles así, toda la responsabilidad del aprendizaje.

Este estudio también permitió concluir que los docentes, al menos los entrevistados, no toman la lectura como una herramienta fundamental que debe ser orientada en cada asignatura de manera específica, otorgándole atención y tiempo; por el contrario, la enseñanza de la lectura y escritura es concebida como una tarea relegada a una materia que la consideran un relleno dentro del currículo, en este caso lectoescritura.

Los docentes, ante las dificultades de lectura que tiene los estudiantes, no plantean en ningún momento la necesidad de capacitarse en la didáctica de la lectura, lo cual deja ver no solo la falta de compromiso frente al problema, sino también la percepción de no necesitarla; es decir, se evidencia una actitud de suficiencia frente a su rol, lo que dificulta aún más los procesos de capacitación por la resistencia que pueden mostrar ante los mismos.

En cuanto a las asignaturas de lectoescritura y métodos de estudio, se pudo evidenciar que son espacios que no se aprovechan adecuadamente, por cuanto que, no apuntan favorablemente al desarrollo de competencias en lectura y escritura pertinentes para el campo de la Educación Superior. Las estrategias didácticas que se utilizan, aun están muy ligadas a métodos clásicos donde se privilegia la memorización y se deja de lado el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos muy importantes como la inferencia, la autorregulación y el análisis, los cuales son definitivos en los procesos de aprendizaje.

Lo planteado permite concluir que la Facultad de Medicina de la Fundación Universitaria San Martín, sede Pasto, en especial, en los dos primeros semestres, muestra deficiencias serias en la formación de lectores y por tanto, de escritores competentes. Los estudiantes tienen dificultades para la lectura en aspectos como la planeación, organización textual, estrategias de comprensión, autorregulación, identificación de perspectivas teóricas; igualmente, tienen problemas para relacionar significados y trasladarlos a otros escenarios.

Las dificultades señaladas anteriormente, se hacen más evidentes al enfrentar textos científicos. Esto afecta su formación profesional, por cuanto que, les impide la posibilidad de aprender leyendo y de hacer parte activa de comunidades académicas especializadas, como son las ciencias de la salud y particularmente la medicina. En esta línea, la academia debe proporcionar la formación y aprendizaje de estrategias orientadas al desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora, basada en las necesidades de los estudiantes para que puedan, en el futuro, ejercer su profesión en contexto.

Los resultados presentados deben ser una señal importante, para pensar seriamente en la orientación de estos procesos de manera planificada, encaminados a mejorar las prácticas de lectura en la universidad. Estas preocupaciones tienen que hacer parte de los temas centrales de la agenda de todos los actores involucrados en el problema; el fin es pasar de la reflexión a la

acción, donde se prepare al estudiante para que enfrente efectivamente la llamada sociedad del conocimiento y la tecnología, la cual brinda abundante información, pero que requiere ser seleccionada y tratada adecuadamente de acuerdo con los fines que se persigan. Así, el problema de las prácticas lectoras al interior de las aulas, exige redimensionar la importancia de leer.

El estudio acerca de las dificultades en la comprensión lectora, en los estudiantes universitarios es basto, de tal manera que esta investigación pretende, más que responder a los múltiples interrogantes sobre el tema, ampliar las preguntas y, en ese sentido, la representación y la comprensión del fenómeno. A pesar de que el problema ha sido estudiado desde distintos ángulos, sigue siendo una necesidad permanente, encontrar pistas que orienten la búsqueda activa de estrategias de enseñanza-aprendizaje necesarias para mejorar la competencia lectora de los universitarios.

Los resultados obtenidos en el estudio indican, como lo han hecho otras investigaciones, que los estudiantes al llegar a la universidad, no son completamente autónomos, ni solventes cuando se trata de interactuar efectivamente con los textos de uso común en su medio académico. Tal como lo señalan dichas investigaciones, y se corrobora con este estudio; la problemática en cuanto a la comprensión lectora, no es responsabilidad exclusiva del estudiante, sino también del docente y de la institución.

Aunque los hallazgos de la investigación, por ser cualitativa, no se pueden generalizar a otras poblaciones, si se convierten en un punto de partida para continuar con la indagación rigurosa de la problemática de la comprensión lectora. Sin embargo, y dado que la unidad de análisis fue pequeña, tanto en docentes como en estudiantes, la interpretación en profundidad de su discurso frente al tema, permitió tener una visión cercana y realista de las dificultades y prácticas lectoras de los estudiantes de la región, así como la percepción que tienen los docentes, frente al problema.

El estudio de la lectura es amplio e implica integrar enfoques como: el lingüístico, el cognitivo, el didáctico y el afectivo; la investigación pretendió abordar estos elementos, pero dadas las limitaciones propias de la capacidad conceptual de todo investigador, en este caso, dichas dimensiones fueron abordadas de manera general; por tanto, es necesario profundizar en cada una de ellas, especialmente en la búsqueda de procesos didácticos y curriculares

acordes con las necesidades actuales de los estudiantes, quienes viven en un mundo caracterizado por la abundante información.

Es un gran reto para todos los actores; la universidad debe garantizar y propiciar la formación en competencia lectora y escritora, si pretende formar profesionales que comuniquen y utilicen efectivamente su saber en el entorno social y laboral.

Recomendaciones

Los hallazgos descritos invitan a concebir de manera diferente el papel de la universidad en los procesos de lectura, la función del docente y también del estudiante, así como nuevos paradigmas en el proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación.

En este apartado, se señalan algunas recomendaciones que apuntan a dar, en parte, solución a la problemática planteada. Para empezar, es necesario afirmar que si la formación universitaria no garantiza la competencia lectora, es muy difícil alcanzar objetivos no solo institucionales, sino también nacionales, en cuanto al desarrollo de pensamiento crítico, reflexivo y autónomo en los futuros profesionales, cualidades importantes dentro del paradigma de calidad de la educación. Partiendo de esta premisa, es fundamental, empezar a promover una cultura de la lectura y por ende de la escritura, en los espacios académicos de la universidad y no relegar esta responsabilidad únicamente a una materia, que por lo general tiende a ser subestimada y concebida por los estudiantes como aquellas mal llamadas “costuras”, aludiendo a su poca importancia y relativa facilidad. Por el contrario, la enseñanza de la lectura en la Educación Superior, debe ser una actividad transversal, que como su nombre lo dice, abarque y toque cada uno de los momentos del acto educativo. Para ello es necesario empezar a sensibilizar a todos los actores en la problemática frente a la lectura, porque mientras no se haga visible el problema, tampoco harán su aparición las alternativas para enfrentarlo.

Una vez identificado, al menos en parte el problema, con su respectivo análisis, es necesaria la convergencia de los actores y sus diferentes puntos de vista para empezar a construir y desarrollar didácticas compartidas que apunten directamente a la orientación específica de la comprensión lectora de textos académicos expositivos. Aquí, es importante rescatar el lugar que tiene la lectura en la práctica de la enseñanza, y el papel del docente en la misma.

El docente debe tener presente que enseñar a leer en la universidad, no solo implica hablarles a los estudiantes de la importancia de la lectura, sino también acompañarlos en su proceso de convertirse en miembros de una comunidad científica, nueva para ellos, con prácticas discursivas diferentes a las que manejaban en niveles educativos previos, por ejemplo textos descriptivos o argumentativos. Esto pone de relieve la necesidad de tender puentes, entre la tarea solitaria del estudiante a quien se ordena leer fuera de la clase; (tarea de la cual el docente suele desentenderse) y la construcción de significado que el estudiante realiza.

La idea de esta reflexión inicial es superar la visión parcial que focaliza el problema en las carencias y dificultades de los estudiantes para comprender lo que leen, pero se resta importancia a la tarea ineludible del docente, de ser el intermediario entre el texto y el lector-estudiante, para guiarlo en lo que hasta ahora se concibe como un proceso “natural”, del que supuestamente, no es necesario ocuparse.

Para lograr lo planteado, es necesario contar con una instancia formal que propicie estos procesos. En esta línea, queda claro que no es posible exigirle al docente, cambios en sus prácticas, de modo intempestivo. Es responsabilidad de la universidad, promover los espacios académicos donde se conformen equipos de docentes, que empiecen la tarea urgente de implementar modificaciones a sus prácticas relacionadas con la enseñanza de la lectura en sus materias.

No se puede esperar que milagrosamente las teorías de la comprensión de textos escritos invadan las aulas de clase. Es necesario instaurar estrategias pertinentes que promuevan el acercamiento óptimo del estudiante a los textos a los cuales tiene acceso. Este cambio de enfoque, en cuanto a la orientación de los procesos lectores al interior de la práctica docente, puede representar la drástica diferencia entre un estudiante que participa activamente en su proceso de formación y otro que transita pasivamente a través de él.

En ese orden de ideas, es fundamental crear espacios participativos al interior de la Universidad, donde sea tema de debate los procesos de lectura en los estudiantes y por qué no en los docentes; donde se planeen proyectos y tareas de aula para contextos particulares y significativos, a partir de estrategias como los talleres constructivos, en los cuales de manera colaborativa se diseñen

guías de lectura pertinentes y basadas en los textos de uso diario en las clases, que propicien el desarrollo de habilidades del lenguaje esenciales como: la inferencia, la lectura intertextual, el análisis, la síntesis, la deducción, entre otras.

Dada la cultura muy arraigada aun entre los docentes de evaluar para colocar una nota al final de una actividad, sin una respectiva retroalimentación, es indispensable promover activamente la evaluación formativa, especialmente del proceso lector de los estudiantes; es hora de pasar de la evaluación como sentencia, a una evaluación explícita y educativa. En primer lugar, explícita en tanto es abierta, comparte y establece, con quienes serán evaluados, los criterios a tener en cuenta. En segundo lugar, educativa si promueve el aprendizaje, no solo por lo que el profesor dice al final de la lectura, sino durante la misma, alineada a los objetivos que se persiguen. La evaluación también debe ser internalizable, en el sentido de que una vez el estudiante recibe una valoración externa, debe ser capaz de autoevaluarse; es decir, el fin último es que pueda identificar por sí mismo lo que requiere cambiar, mejorar o mantener en el proceso de comprensión lectora. Es el paso crucial de la dependencia a la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Aunque por ahora, en La Fundación Universitaria San Martín, las condiciones para el desarrollo de un proceso sistemático de capacitación docente en la didáctica de la lectura no son las ideales, no se debe dejar de lado, ni sustraer del debate el tema de la lectura. La Universidad a través de sus administrativos y en coherencia con sus más altos principios, debe comprometerse con la tarea de garantizar espacios y recursos que conlleven a la formación de los docentes en la didáctica de la lectura y la escritura, en aras de lograr la perseguida calidad educativa, fin último de la misión institucional.

Para finalizar, es importante recordar que, la orientación de la lectura comprensiva de textos expositivos es una necesidad que requiere de un compromiso, académico, administrativo y político por parte de estudiantes, profesores, administrativos y entidades gubernamentales que hacen parte de la Educación Superior.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo. Su superestructura y características textuales. *Didáctica (Lengua y Literatura)*,8. Madrid: *Publicaciones de la Universidad Complutense* , 29-44.

Álvarez Angulo, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.

Álvarez Angulo, T., & Ramírez Bravo, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios. Segunda época No. 32* , 73-88.

Álvarez, F. (2007). *Salud Ocupacional*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Álvarez, D. (2001). Incidencia de la explicitación de las formas de organización superestructural de los textos expositivos en la comprensión textual de un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle. *Lectura y escritura para aprender pensar. I Coloquio internacional y III regional de la cátedra UNESCO*. Cartagena.

Amat de Betancourt, M. (1991). La estructura del texto. En A. Puente, *Comprensión de la lectura y acción docente* (págs. 163-183). Madrid: Fundación y Ediciones Pirámide, S.A.

Andrade, M. (2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico. Colegio Mayor de Cundinamarca. *Tabula Rasa* , 231-249.

Arboleda, C. (2005). *Estrategias para la comprensión significativa. Didácticas cognoscitivas y socioafectivas*. Bogotá: Didácticas Magisterio.

Aristizabal, H. (2000). Historia Clínica. *Revista Médico-Legal* , 1-7.

Benvegnú, M. (2004). Las prácticas de lectura en la Universidad: un taller para docentes. En P. Carlino, *Textos en Contexto 6* (págs.40-57). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Blanco, J., & Maya, J. (1999). *Fundamentos de Salud Pública, epidemiología básica y principios de investigación*. Medellín: Corporación para investigaciones biológicas CIB.

- Botero, D., & Restrepo, M. (1992). *Parasitosis Humanas*. Medellín: Corporación para Investigaciones Biológicas CIB.
- Camargo, Z., Uribe, G., & Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Cárdenas, G., Cisneros, N., & Patiño, E. (2007). *El modelo Didactext como estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la competencia argumentativa escrita-CAE- en los estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una Introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas conemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cediel, R. (1996). *Semiología Médica*. Santa Fe de Bogotá: Celsus.
- Cisneros, M. (2010). *La lectura y la escritura en la Formación Universitaria: un aporte en la búsqueda de la calidad educativa*. Popayán: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros, M. (2004). *Lectura y escritura en la universidad. Una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graww Hill.
- DIDACTEX. (2003). Didáctica del texto, Grupo de investigación. *Didáctica (Lengua Y Literatura). Modelo sociocognitivo, pragmalinguístico y didáctico para la producción de textos escritos*, 15, 77-104.
- Dubois, M. (2006). *Textos en contexto 7, Sobre la lectura, escritura... y algo más*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Fernández, G., Uzuzquiza, M., & Laxalt, I. (2004). Del docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino, *Textos en contexto 6. Leer y*

escribir en la universidad (págs. 95-110). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

González, R. (1998). *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*. Lima: Universidad de Lima.

Graphos. (2008). *Problematizar la lectura y escritura académicas en la universidad. II Encuentro Nacional e I internacional sobre lectura y escritura en Educación Superior*. Bogotá.

Lima, L., & Melo, M. (2005). *Taller de Lectura Comprensiva en estudiantes de séptimo semestre de medicina de la Universidad Cooperativa de Colombia*. San Juan de Pasto.

Lugo, A. (2006). *Comprensión y producción de textos científicos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Marucco, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad. En P. Carlino, *Textos en contexto 6. Aprender a leer y escribir en la universidad* (pág. 110). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

MINEDUCACIÓN. (2003). *Lenguaje en acción. Guías para la comprensión y producción de textos*. Santiago: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

Morles, A. (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En A. Puente, *Comprensión de la lectura y acción docente* (págs. 261-274). Madrid: Fundación y Ediciones Pirámide, S.A.

Ordoñez, N. (2007). *La lectura interactiva y estratégica para comprender textos expositivos con estudiantes universitarios*. Cali: Universidad del Valle.

Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin R. (2009). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.

Pérez, R., Lisker, R., & Tapia, R. (2007). *La construcción de la Bioética*. México. Fondo de Cultura Económica.

Perilla, A., Rincón, Gil, J., & Salas, R. (2004). El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario. *Lenguaje* 32 , 159-182.

- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Ramírez Bravo, R. (2010). *Didácticas de la Lengua y la Argumentación Escrita*. Pasto: Editorial universitaria-Universidad de Nariño.
- Riso, W. (2006). *Terapia Cognitiva*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rodríguez Diéguez, J. (1991). Evaluación de la comprensión de la lectura. En A. Puente, *Comprensión de la lectura y acción docente* (pág. 396). Madrid: Fundación y Ediciones Pirámide S.A.
- Sánchez Miguel, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategia para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana (Aula XXI).
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Valencia P., G. (1998). La lex artis. *Revista Médico Legal*, volumen 11, 21-25.
- Van Dijk, T. (1978). *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Zanotto González, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

ANEXOS

ANEXO A

PREGUNTAS DEL CORPUS DE LECTURA

Las preguntas realizadas a los estudiantes después de leer el texto expositivo “*En busca de la perfección*”, permitieron identificar a través de las respuestas escritas, algunas estrategias que ponen en juego para comprender el texto.

Las preguntas fueron:

1. Explique los procesos que generó el descubrimiento de la estructura del ADN.
2. ¿Cuáles serían las posibles consecuencias negativas de la modificación genética?
3. ¿Con el descubrimiento del primer gen del lenguaje, la ciencia qué metas podría conseguir?
4. ¿Qué indica la aseveración: “se puede modificar genéticamente para lograr un ser humano fisiológicamente sano pero no perfecto”?
5. ¿Cuáles son los propósitos de la ciencia y la tecnología?

ANEXO B

GUIÓN PARA TALLER GRUPAL

Para obtener información testimonial y con el fin de identificar las estrategias y algunas dificultades que, desde su percepción, tienen los estudiantes para la comprensión de textos académicos expositivos, se llevó a cabo un taller grupal, desarrollado en grupos focales, el cual si bien no presentó un guión completamente estructurado, si obedeció a una planificación de los temas de discusión, que se organizaron posteriormente por categorías, las cuales fueron:

- Las estrategias o procedimientos que utilizan para leer y favorecer la comprensión
- Las metas que persiguen los estudiantes al leer los textos académicos.
- Las dificultades que tuvieron (si es que las hubo) para la comprensión del texto proporcionado y en general para la comprensión de los documentos académicos,
- La orientación que reciben los estudiantes por parte de sus docentes en cuanto a los procesos de comprensión lectora.
- Las motivaciones de los estudiantes para el desarrollo de sus lecturas, la aplicabilidad y utilidad que perciben de las mismas.
- La percepción que tienen los estudiantes frente a las asignaturas de lectoescritura y métodos de estudio.

Las preguntas que guiaron la conversación con los estudiantes de primero y segundo semestre de medicina fueron:

1. El documento que acabaron de leer, ¿a qué tipo de texto consideran que pertenece y por qué?
2. ¿Qué saben ustedes acerca de los textos expositivos? ¿En qué se diferencian de otros textos?
3. ¿Con qué fin leen ustedes en la universidad?
4. ¿Ustedes planifican sus lecturas? ¿cómo lo hacen?
5. ¿Qué estrategias utilizan para comprender un texto?
6. ¿Cómo aprendieron dichas estrategias?
7. ¿Cuáles son sus mayores dificultades cuando deben hacer una lectura de un texto académico?
8. ¿Cuando leen un texto, ustedes son consciente de sus dificultades para comprenderlo?
9. ¿Cómo solucionan sus dificultades para comprender un texto?
10. ¿Cuáles son los aspectos de un texto académico, que los motiva para leerlo?
11. ¿Cuáles son los aspectos que lo desmotivan de una lectura?
12. ¿Mientras ustedes realizan una lectura, en clase, el docente los orienta en el desarrollo de esta actividad? ¿Cómo lo hace?
13. Al finalizar el proceso de lectura, ¿cómo evalúan los docentes el producto de la misma?
14. ¿Cómo le gustaría que los profesores en la universidad lo ayudaran a comprender mejor sus lecturas?
15. ¿Qué utilidad ustedes le encuentran a la materia de lectoescritura en primer semestre?

PREGUNTAS A LOS ESTUDIANTES RELACIONADAS CON LA ASIGNATURA DE LECTO-ESCRITURA

1. ¿Qué tipo de actividades realizan en esta asignatura?
2. ¿Cómo les enseña la profesora a analizar textos?
3. ¿Qué tipo de textos les propone la profesora para que lean ustedes en la materia de lectoescritura? ¿Ella utiliza textos de medicina?
4. ¿Ustedes creen que esta asignatura es necesaria solamente durante el primer semestre únicamente, o durante toda la carrera?
5. ¿Ustedes creen que las exigencias de lectura del bachillerato son distintas a las exigencias de la lectura en la universidad? ¿Cómo era la lectura en el colegio y cómo es en la universidad?
6. ¿Qué sugerencias harían para mejorar el desarrollo de la asignatura lectoescritura? ¿Que cambiarían o mejorarían en esta materia?
7. ¿Ustedes creen que las lecturas que desarrollan en lectoescritura son pertinentes a su carrera?
8. ¿Las herramientas que han aprendido en lectoescritura realmente las han aplicado en otras asignaturas y les ha servido?

ANEXO C

ENCUESTA A LOS DOCENTES DE MEDICINA

Con el fin de tener una visión más amplia de la problemática estudiada, y para triangular la información, se realizó una encuesta abierta con los docentes de primero y segundo semestre de la carrera de medicina de la FUSM, la cual estuvo orientada a indagar la percepción que tienen sobre las dificultades de los estudiantes en cuanto a la comprensión de lectura, así como las estrategias didácticas y el papel que juegan desde la docencia en cuanto a este tema.

La encuesta estuvo conformada por preguntas abiertas, las cuales responden a diferentes subcategorías descritas en las matrices de análisis. Las preguntas fueron:

1. ¿Usted conoce la estructura o funcionamiento de los textos expositivos? Si es así, podría explicar brevemente de qué se tratan?
2. ¿Qué tipo de textos les encarga a sus estudiantes para que lean o estudien?
3. ¿Usted tiene alguna formación especial para orientar procesos de lectura en estudiantes universitarios? Si es así: ¿de qué se trata dicha capacitación?
4. ¿Cómo evalúa la comprensión lectora en sus estudiantes?
5. ¿Cuál cree que es el papel del docente universitario en la orientación de lectura a sus estudiantes?
6. ¿Tiene usted alguna dificultad para orientar a sus estudiantes en la lectura de textos académicos? Si es así: ¿cuáles son esas dificultades y cómo las resuelve?
7. ¿Cuáles son las dificultades que usted observa en sus estudiantes cuando tienen que leer textos académicos? ¿Qué hace usted al respecto?
8. ¿Cuáles son las dificultades que usted observa en sus estudiantes cuando tienen que leer textos académicos? ¿Qué hace usted al respecto?
9. ¿Por qué cree que los estudiantes deciden dejar de leer un texto?
10. ¿Cuáles cree usted que son los aspectos de un texto, que motivan al estudiante para leerlo?

ANEXO D

GUIÓN DE ENTREVISTA A LA DOCENTE DE LECTOESCRITURA

La presente entrevista pretendió indagar la percepción que tiene la docente de lectoescritura, acerca de las dificultades de los estudiantes para la lectura, las estrategias didácticas que posee y aplica, así como sus propias dificultades o limitaciones como docente; también, se buscó conocer los propósitos que persigue la materia y las falencias que la docente observa a nivel institucional en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura. Las siguientes preguntas orientaron la conversación, aunque en varias oportunidades se recurrió a la retroalimentación que alteró un poco el orden inicialmente planteado, pero en modo alguno el propósito final de la entrevista.

1. ¿Cuál es el propósito de la asignatura de lectoescritura?
2. ¿Qué tipo de textos les recomienda a sus estudiantes para que trabajen en la asignatura?
3. ¿Qué significa para usted leer por leer?
4. ¿En alguna parte del proceso orienta a los estudiantes para que planifiquen su proceso de lectura, cómo lo hace?
5. Usted me habla de varias dificultades en cuanto a comprensión de lectura ¿A qué cree usted que se deben los problemas de lectura en estudiantes de Educación Superior?
6. ¿Cuál es el papel del docente universitario, en la orientación de la lectura; al estudiante se lo debe orientar de manera específica en esta competencia?
7. ¿Cuáles sus dificultades o debilidades como docente para la orientación de la lectura?
8. ¿Por qué cree que los estudiantes se desmotivan en una lectura?
9. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para la orientación de procesos lectores con sus estudiantes?
10. ¿Cómo evalúa la comprensión lectora?
11. ¿Qué profesión tiene usted y que otros estudios ha hecho para desenvolverse como docente de estas asignaturas? ¿Su formación en pedagogía le ha dado herramientas para optimizar la orientación en procesos de lectura y escritura?
12. ¿Qué conoce acerca de los textos expositivos?
13. ¿Qué sugerencias puede hacer usted a la Universidad en la sede Pasto, a nivel institucional para mejorar los procesos de lectura y escritura, que se puede hacer para fortalecer?
14. ¿Cuáles son las barreras que impiden a los docentes de semestres superiores, dar continuidad al proceso de lectoescritura?
15. ¿Qué opinión le merece el hecho de que se asuma las materias de lectoescritura y métodos de estudio como materias de relleno?
16. ¿Cuál es la respuesta de los compañeros docentes frente a la invitación de dar continuidad a los procesos de lectoescritura en los semestres superiores a lo largo de la carrera?

ANEXO E

MATRIZ VACIADO DE INFORMACIÓN - CORPUS DE LECTURA

TÉCNICA: Análisis de contenido

CATEGORÍA: Estrategias para comprender textos expositivos

FUENTE: Estudiantes de medicina de primero y segundo semestre

Pregunta 1: Explique los procesos que generó el descubrimiento de la estructura del ADN	
Suj.	RESPUESTA LITERAL
S1	El descubrimiento del ADN generó procesos como la Clonación, en la cual mediante el descubrimiento de (g-) la constitución genética de un individuo se puede llegar (a otro) o realizar un individuo de igual constitución genética.
S2	Los procesos que generaron el descubrimiento de la estructura del ADN pueden entenderse como el conjunto de herramientas que ha usado el hombre por llevar un nivel cada vez más alto su imaginación, herramientas como lo son: la ciencia y la tecnología.
S3	Descubrimiento de toda la información genética como: estructura color de ojos, tendencia a ser gruesos y delgados o las posibles enfermedades que podríamos desarrollar a lo largo de nuestra vida se hicieron descubrimientos en conclusión tanto fenotípica como genotípicamente que obviamente tratan de ver con el ADN.
S4	Generó procesos como la Clonación, el descubrimiento de el gen del habla, conocer la inf. Genética de los humanos tanto así como Las enfermedades genéticas y sus características
S5	1) Descubrimiento del ADN por Watson y Crick 2) Conocimiento de la estructura del ADN (proyecto genoma humano) 3) Clonación de la oveja dolly (fallido intento por envejecimiento prematuro) 4) Descubrimiento del primer gen del lenguaje FOXP2 (raíces biológicas del pensamiento consciente)
S6	Los procesos que generaron el descubrimiento de la estructura del ADN fueron el hecho de buscar al hombre perfecto, de buscar y no quedarse con lo que ya se dijo, de manipular tecnología para avanzar a hecho de buscar respuesta y nuevas soluciones.
S7	los procesos que generó el ADN, son el descubrimiento de las enfermedades que podría tener una persona, como puede ser utilizada para mejorar la calidad de vida, También se la utilizó en el campo de la Clonación, con el fin de crear a alguien perfecto. Como también se lo utilizó para conocer el gen del lenguaje, lo que quiere decir que la genética va a permitir identificar los orígenes biológicos del pensamiento consciente.
S8	Los procesos que generó el descubrimiento del ADN fueron dados por la necesidad de saber como somos los seres humanos a nivel microscópico y como en una familia se puede mirar que los hijos poseen cualidades iguales a sus padres que según la lectura nos permite mirar tanto el color de los ojos la piel el color del cabello etc. y además se genera debido al afán que tenían los científicos en buscar es decir en crear un ser humano perfecto que mantubiera un conocimiento específico de todo pero se llegó a la conclusión de que no podía ser así porque esa persona no tendría una personalidad que valla con la excelencia que la requiera.
S9	- Primero que todo uno de los procesos que generó a que científicos empezaran a estudiar como descubrir la estructura del ADN es pensar en la humanidad ya que muchas personas en el mundo sufren de problemas como son enfermedades genéticas o enfermedades causadas por ellos o nosotros mismos. 1) basados en la investigación de una científica Rosalind los científicos James y Francis realizaron un artículo sin precedentes sobre la estructura del ADN 2) 50 años después científicos logran descifrar la secuencia completa del genoma.
S10	Los procesos como la clonación, manipulación, genética pero estos procesos no son del todo controlados por los científicos por eso no son seguros realizarlos
S11	El descubrimiento del gen se dio, primero que todo por nuestra mente, en donde la imaginación da pie, para encaminarnos a la perfección y a la realización de mayores descubrimientos de acuerdo al por qué de las cosas buscando una solución para satisfacer nuestras perspectivas. Se miran que todos nuestros órganos, sentidos como son las características de cada persona debería venir de alguna parte de nuestro cuerpo que sería el causante de rasgos diferentes y exactos de cada individuo.

Pregunta 1: Explique los procesos que generó el descubrimiento de la estructura del ADN	
Suj.	RESPUESTA LITERAL
S12	Los procesos que genero el descubrimiento de la estructura del ADN fueron decifrar la secuencia completa del genoma humano y principalmente a la clonación a pesar de no ser un proceso controlado por el ser humano.
S13	Los procesos que generaron el descubrimiento de a estructura del ADN fue una imaginación ya que gracias a la ficción se fue creando nuevas ideas ya que en estas por error de laboratorio se convertían en personas diferentes y de aqui nace como la adicción del descubrimiento de nuevas cosas - Eso tambien se ha logrado gracias a la ciencia y tecnologia - Debido a esto el ADN tiene toda nuestra información genetica permitió la clonación, evitar y cuidar definitivamente las enfermedades
S14	Primero que todo el perfeccionamiento del hombre fue la base principal de este agradable descubrimiento lo que lo buscaron en informacion que fue corroborada por la científica Rosalin Fanklin.
S15	Con el descubriendo de la estructura del ADN se dio inicio a procesos de clonación con el fin de prevenir y curar ciertas enfermedades congénitas y poder crear al hombre perfecto. También se buscó conocer a partir de su evolución humana la manera en como el hambre pensaba desde tiempos pasados.
S16	Los procesos que generó el descubrimiento de la estructura del ADN, fueron la clonación, por cuanto a que se logró la manipulación de los genes, y con ellos se buscaba prevenir, curar y mejora la calidad de vida de los seres. La clonación en los seres humanos, se lograba modificar genéticamente y lograr un ser humano fisiológicamente sano, pero no perfecto, por cuanto a que en una clonación se diferenciara por la personalidad, experiencias vividas, que solo son únicas de cada persona. Con esto quiero decir que cada persona es única, tiene su forma de comprender, ver el mundo a su manera, comportarse tal y como es el, así se clone, su clon no podrá ser exactamente idéntico
S17	En 1953 un grupo de científicos buscaron una informacion aportada por la científica Rosalin Franklin sacaron un importante articulo publicado en una revista, un descubrimiento sin presedentes, la estructura del ADN, molecula de forma espiralada ubicada en el nucleo de la celula, que pone cierta información genetica, que describe características físicas del humano.
S18	Se puede decir que proceso de la estructura del ADN empezó viendo que era una molecula con forma espiralada ubicada en el núcleo de las células que poseen en forma codificada toda nuestra información genética: la estructura, el color de los ojos, la tendencia a ser gruesos o delgados a las posibles enfermedades que podríamos desarrollar durante nuestra vida.
S19	Se generó procesos de manipulación genética y procesos como la clonación que permite la reducción de organismo idénticos y la modificación genética para evitar enfermedades congenitas y llegar a obtener un hambre fisiológicamente perfecto
S20	ADN: desde un principio en que los Cientificos realizaban sus experimentos y bien obtendrian los resultados a por errores abtenian otros, dándose cuenta asi de la gran estructura del ADN molecula de gran importancia ya que en esta se encuentra toda la información genética variando la codificacion de esta se dan las diferentes características en el ser humano: ojos – estatura-color de piel, etc...
S21	El descubrimiento de la estructura del ADN se da en el año de 1953 donde los científicos james Watson y francis Crick se basan en la información aportada por la científica Rosoalind Franklin donde fue publicada en la revista Nature. 50 años despuez un consejo nternacional formado por científicos de sieis países logro decifar la secuencia completa del genoma humano. En octubre del año 2001 científicos británicos anunciaron el descubrimiento del perimer den del lenguaje llamado POXP2. El investigado Federico Rodriguez Dos Santos de la universidad Federal de minas Gerais – Brasil es una de las investigaciones del proyecto de genoma humano dice que ha pesar de que hay modificaciones genéticas no se conocen las consecuencias a largo plazo.
S22	Se dio el proceso de desarrollo del ADN por el motivo de que los seres humanos queriamos ser perfectos o mejor dicho superhéroes y tener hijos con los detalles o razgos que a ellos les gusten dando gracias a esto salieron los científicos quienes les ayudaron a descubrir el gen perfecto o digamos al gusto.

Pregunta 1: Explique los procesos que generó el descubrimiento de la estructura del ADN	
Suj.	RESPUESTA LITERAL
S23	- La clonación - La cura de enfermedades -infertilidad
S24	Basadas en la información aportada anteriormente por otros científicos se descubre la estructura del ADN como esa forma espiralada ubicada en el núcleo contenedora de la información genética
S25	Fue la entrada al campo de la manipulación genética, a partir del descubrimiento del ADN se comenzó a pensar en que al modificar el ADN se podrían evitar las enfermedades congénitas e incluso se podría clonar a un ser pero éste ya sería "perfecto"
S26	Que a través de la estructura del ADN se descubría la estructura, el color de los ojos, la tendencia de ser gruesos o delgados, y también las posibles enfermedades que podríamos tener a medida que pasa el tiempo.
S27	Lo que conllevó al descubrimiento del ADN por los científicos James Watson y Francis Crick fueron los avances en la investigación del tema por la científica Rosalind Franklin
S28	El descubrimiento del ADN generó el poder saber toda nuestra información genética como: la estatura, el color de los ojos, la tendencia a ser gruesos o delgados, posibles enfermedades que podríamos desarrollar este también dio para a: - la manipulación genética - la clonación, que permite la reproducción de organismos idénticos - La modificación genética, aun puede evitar o causar definitivamente ciertas enfermedades congénitas
S30	El descubrimiento de la estructura del ADN abrió las puertas a que por medio de la investigación el hombre busque la perfección a modificar los genes. Los científicos buscan mejorar la calidad de vida de las personas haciendo estudios para modificar genes que causan enfermedades congénitas, y tratamientos para casos como la infertilidad. Además se usa la genética para modificar la estructura genética de los alimentos proporcionándoles propiedades que los hacen más resistentes o insectos plagas y herbicidas pero sobre todo con mayor calidad nutricional.

Pregunta 2: ¿Cuáles serían las posibles consecuencias negativas de la modificación genética?	
Suj	RESPUESTA LITERAL
S1	Las consecuencias pueden ser: a) discriminación: pues con el conocimiento de la constitución genética se puede identificar ciertas enfermedades que no les permitieron a las personas acceder a seguros médicos, o no podrían acceder a trabajos debido a posibles enfermedades que padecieron. b) ambientales y económicos: puesto que las plantas (y los animales) están siendo tratadas modificando sus genes para hacerlas resistentes a las plagas, insectos y cualquier agente extraño que pudiese afectar el cultivo, con esta se ve obligado a que todos usen este tipo de cultivo, para que las plagas no se apoderen de dicho cultivo trayendo consecuencias negativas de carácter económico, y con el uso de cultivos modificados genéticamente se sabe que consecuencias pueden traer posteriormente.
S2	Consecuencias negativas de la modificación genética? Por una parte, según la lectura, sería la de una discriminación, ya que muchas personas pueden ser estigmatizadas, desclasificadas para ciertas labores o excluidas de beneficios como los seguros de salud, al comprobarse que tienen tendencia o a determinados comportamientos. Por otro lado, llevaría al hombre a jugar a ser Dios, a tomar decisiones que no están en capacidad de asumir.
S3	las consecuencias negativas posibles serían: - alimentos transgénicos podrían generar problemas económicos y ecológicos - posibles efectos colaterales del consumo de estos alimentos - la manipulación del ADN aplicando la transgénesis puede tanto como a mejorar la calidad de vida llegar a producir grandes desastres - la búsqueda del hombre perfecto "eugenesia" solo podría llegar a degenerar al hombre

Pregunta 2: ¿Cuáles serían las posibles consecuencias negativas de la modificación genética?	
Suj.	RESPUESTA LITERAL
S4	Las posibles consecuencias son degeneración de la raza humana, envejecimiento prematuro. Discriminación de el conocimiento de la constitución de el ser humano
S5	Se perdería la esencia de la vida debido a que la ley de la vida es Nacer, crecer y reproducción y morir, pero en la modificación genética estaríamos rompiendo en cierta forma esta ley debido a que sería algo en contra de la naturaleza del ser humano, sintético, transferible dándole mas al sentido de modificación y no al sentido natural.
S6	Envejecer a una velocidad superior a la normal - No sería un ser perfecto - Podría degenerar la condición humana - Se podría originar una nueva clase de discriminación - Podría generar problemas económicos y ecológicos
S7	La Manipulación indebida del ADN podría conllevar a dañar la calidad de vida de las personas, ya que con el afán de crear a un hombre "Perfecto" fisiológicamente se altera la forma de ver la vida de las personas y lo que caracteriza al ser humano, como también puede haber una discriminación.
S8	Las posibles consecuencias negativas de la modificación genética serían crear un hombre perfecto con mucho conocimiento pero no una personalidad adecuada pero según la lectura esta creación no se llevaría a cabo ya que aun no es un proceso controlado en su totalidad
S9	-Que todas las personas acudieran a este proceso no solo por problemas genéticos sino ya de querer una belleza por así decirlo perfecta y nos conllevaría y dejaría por aparte el lindo proceso de tener un hijo naturalmente.-Personas que vivieran en el alcohol, las drogas, etc...acudirían a procesos de clonación o procesos por el estilo y cambiaron órganos que nos conllevaría a un desorden en la sociedad
S10	Una consecuencia sería la discriminación de las personas ya que todos sabrían que seremos o que tendremos en un futuro
S11	Podrían ser rasgos diferentes a los normales, en donde su funcionamiento y modo de ver la vida, serían distintos de los que se busca. La anomalía es el momento de las consecuencias y desde aquí parte la ciencia de lo natural, endonde sigue siendo un misterio
S12	Las consecuencias negativas serían: - se crearía una nueva clase de discriminación, ya que al conocer la información genética de una persona, muchas serían exclusivas de beneficios o labores; como también problemas ecológicos y económicos.
S13	Las consecuencias negativas de la modificación genética es la clonación ya que aún no es un proceso controlado en su totalidad.- Los pensamientos que sean modificados y programados como en un computador me parece que esto sería algo muy bueno y magnífico para el avance de la ciencia pero no me parece que un humano sea controlado ya que como personas debemos expresarnos y decir lo que sentimos sin necesidad de que algo nos este controlando
S14	Las posibles situaciones negativas el envejecimiento prematuro de nuestro clon las posibles mal estructura de nuestro genético por que dice que físicamente o estructuralmente podríamos ser perfectos pero no sabemos lo que esta perfección actual podría traernos consecuencias futuras, nos dice también que nuestros pensamientos no pueden ser modificados ya que esta en constante cambio con el medio que nos rodea Se podría generar una nueva clase de discriminación ya que esta medida nos da el conocimiento de ciertas enfermedades que nos puedan ocurrir y sería un problema en cuestión de trabajo Se podría dar un problema ambiental si se crean plantas resistentes a insectos porque influiría en la flora que no tiene esta característica

S15	Con la modificación genética se daría lugar a una nueva discriminación hacia personas que han necesitado de la genética para ciertas problemas, ya que ante la vista de los demás si esto se llegara a saber, esas personas no serían "normales" ante una animal racional tan difícil como lo es el ser humano.
S16	La modificación genética ha traído grandes avances y proceso para la sociedad, pero podría generar consecuencias perjudiciales para nuestra salud a largo plazo; pero no solo se darían consecuencias negativas en la salud, sino también en la parte social, se podría dar la discriminación, desacuerdos por el avance de la ciencia en la modificación de los genes. Estos desacuerdos estarían relacionados con la parte religiosa, por cuanto a que en la religión católica se dice que somos seres humanos únicos e irremplazables
S17	Como consecuencia negativa de la modificación de nuestros genes, se generaría una nueva clase de discriminación en el individuo, porque si la ciencia conociera toda la información genética de las personas mechas podrían ser descalificadas para ciertos labores o excluidos de beneficios.
S18	Una de las consecuencias negativas de la modificación genética es cuando por ejemplo a un organismo vertebrado producto de clonación después de envejecer se hace sacrificio porque esta envejece a una velocidad superior a lo normal entonces esto no es totalmente perfeccionado que de buenas garantías.
S19	Consecuencias negativas: En el futuro se podría originar una nueva clase de discriminación - Las personas serían descalificadas para ciertas labores y excluidas de los beneficios como los seguros de salud
S20	Al conocer la estructura completa del ADN y poder manipular su codificación, dio paso a proceso fuera de lo normal el más conocido la clonación que aunque no se ha experimentado con seres humanos aún porque no es todavía un proceso controlado y no se conocen las consecuencias a largo plazo.
S21	Consecuencias negativas de las modificación genética - La clonación de la oveja Dolly sus envejecimiento incontrolado por eso la clonación no es un proceso controlado en su totalidad . - Discriminación a un futuro si la ciencia permite conocer mejor la información genética de las personas. - Muchas personas pueden ser estigmatizadas o descalificadas para muchos veneficios.
S22	Las consecuencias vendrían a ser de afecto y la verdad después con el tiempo cuando se de cuenta del como luego se va a sentir mal como rechazado a aterrorizado o antemorizada y de pronto crea un daño psicológico o mental.
S23	Tal vez al modificar la genética buscando un bien común, la consecuencia producida en el ser humano sea una enfermedad que lo deje discapacitado o tal vez la muerte.
S24	Una degeneración total de la especie, una pérdida de los ciclos naturales
S25	Al perder el ciclo natural de la vida se podrían causar mutaciones y pérdida permanente de la forma natural de un organismo se podrían crear nuevas enfermedades o eliminar las enfermedades congénitas, la gente tarda más tiempo en morir causando sobrepoblación
S26	Una consecuencia Negativas sería: - originar una nueva clase de discriminación en el futuro - problemas económicos y ecológicos
S27	Se podría decir que con la genética se puede desarrollar al hombre perfecto, pero no ya que existen muchas falencias en el tema, es decir, no se lograra la perfecta comunicación de genes para desarrollar el hombre perfecto. Un ejemplo de esto es el primer clon de la historia, la oveja dolly, que se la pudo clonar pero tuvo un pequeño inconveniente tuvo que ser sacrificada porque envejeces a gran velocidad.
S28	Se dice que se puede llegar a clonar un organismo humano, pero no repetir una persona, es decir se puede modificar genéticamente para lograr un ser humano fisiológicamente sano, pero no perfecto. El investigador Fabiano Rodríguez dice que puede curar diferentes enfermedades pero que todavía no se conocen las consecuencias a largo plazo. Una consecuencia negativa para el futuro es que podría haber nuevas clases de discriminación.

Pregunta 2: ¿Cuáles serían las posibles consecuencias negativas de la modificación genética?	
Suj	RESPUESTA LITERAL
S29	Las consecuencias negativas pueden ser la transformacion de los organismos y que no se sabe a ciencia cierta los efectos a largo plazo y esto nos prodria causar daños geneticos muy graves por la alteracion de estos genes.
S30	Las posibles consecuencias negativas de la modificación genética podrían ser muchos, ya que al ser una practica relativamente nueva y al ser experimental se desconocen los efectos adversos que pueden causar a nivel fisiologico ya que podrían mejorar ciertas funciones dentro del organismo y al mismo tiempo deterioran otras.

Pregunta 3: ¿Con el descubrimiento del primer gen del lenguaje, la ciencia qué metas podría conseguir?	
Suj.	RESPUESTA LITERAL
S1	Se aspira que con el conocimiento del lenguaje, la ciencia pueda crear seres humanos con pensamientos geneticamente modificados.
S2	Con el descubrimiento del primer gen del lenguaje, la ciencia podría quizás aproximarse a lo que significa ser humano y, por consiguiente, avizorar la mecánica del pensamiento cognitivo, el proceso de desarrollo del ser humano, y aún, la evolución humana a partir del reino animal. Entre otros muchas cosas, la ciencia está o bebe estar en la búsqueda de mejorar las condiciones de vida de la raza humana y el medio que lo radica.
S3	Con el descubrimiento del primer gen de la ciencia podria llegar a descubrir: - las raices biologicas del pensamiento consiente - el significado del ser humano -mecanica del pensamiento cognitivo - clonación humana
S4	Conocer la evolución del ser humano y su desarrollo, entender la mecanica de le pensamiento cognitivo. Modificar los pensamientos de el ser humano
S5	Podríamos conocer o corregir la creacion modificada, de un ser completamente inteligente, a manera de evolución cognitiva, crear a una persona con un programa ya diseñado, es decir llegar al mundo y ala fas de la tierra con un proposito sería algo evolutivo pero a la vez irracional.
S6	- Identificar las raices biologicas del pensamiento consciente - acercarse a lo que es ser humano - ver el proceso de la mecánica del pensamiento cognitivo - El desarrollo humano - y como ha evolucionado respecto a los animales
S7	Las Metas serian: - Identificar las razones de porque se da enfermedades en que se pierde el hable - Buscar una posible solución ha estas enfermedades - Identificar las raicez biologicas del pensamiento conciente - Conocer como es el pensamiento cognitivo (proceso)
S8	El descubrimiento del gen del lenguaje suscita la esperanza de que la revolución genetica esta proxima a identificar las raices biologicas del pensamiento consient y ademas a proximar a conocer al ser humano tanto sus actitudes como su pensamiento y la forma de tratar a las personas, y la convivencia
S9	-Conocer todo acerca de la evolucion del hombre que prodria ayudar para que la evolucion cada vez avanzara con mas fuerza
S10	Pordria conseguir el descubrimiento de las raices biologicas del pensamiento cognitivo, el desarrollo del ser humano y la evolución humaena a partir del reino animal
S11	Conocer más a fondo el conocimiento conciente, y mirar en si el funcionamiento de la vida, en si el del pensamiento humano buscando una enfasis con las diferentes formas de pensar, actuar y comunicarse
S12	Clonar un ser humano con sus pensamientos modificados geneticamente y hasta podrian ser modificados como en un computador

Pregunta 3: ¿Con el descubrimiento del primer gen del lenguaje, la ciencia qué metas podría conseguir?	
Suj.	RESPUESTA LITERAL
S13	Con el descubrimiento de primer gen del lenguaje la ciencia podría conseguir Clonar al ser humano con sus pensamientos modificados genéticamente y hasta programados como en un computador
S14	Las metas de la ciencia sería identificar las raíces biológicas del pensamiento consciente y sobre todo y fundamentalmente el descubrimiento del origen del hombre.
S15	Una de las metas que podría conseguir es buscar las raíces biológicas del pensamiento consciente, buscando explicar el pensamiento del ser humano y sus conocimientos y todo esto en su conjunto anexarlos a las investigaciones de clonación programando sus pensamientos como los de un computador
S16	Con el descubrimiento del primer gen del lenguaje, la ciencia podría clonar un ser humano con sus pensamientos modificados genéticamente, se podría decir casi perfecto.
S17	Con el descubrimiento del primer gen del lenguaje llamado FOXP2, la ciencia podría realizar metas, tales como, la resolución genética aunque a identificar las raíces biológicas del pensamiento consciente.
S18	Con el descubrimiento del primer gen del lenguaje la ciencia como metas podría dar un nuevo origen con animales a partir de los seres humanos con la clonación de pensamientos modificados genéticamente y hasta programados en un computador
S19	Con el descubrimiento de este gen la esperanza de la revolución genética esté próxima a identificar las raíces biológicas del pensamiento consciente y aproximarse al mejoramiento del pensamiento cognitivo, con esto se lograrían metas como personas más inteligentes, y lo que creo es que ya no habría violencia ni maltrato si se lograra una manipulación de este pensamiento cognitivo y se desarrollarían personas sanas mentalmente.
S20	El descubrimiento del gen del habla que es de gran importancia, tal vez conociendo cual es se podrían evitar en un futuro utilizando de manera correcta los procedimientos los genes que vengan con alguna dificultad con el habla.
S21	Las metas son identificar las raíces biológicas del pensamiento consciente quizás aproximarse a lo que significa ser humano y por consiguiente a avivar la mecánica del pensamiento.
S22	Con el descubrimiento del primer lenguaje de los seres humanos presentarían el cómo se dio o se consiguió entonces empezó la búsqueda y la incógnita para saber el cómo llegaron y para saber de qué tipo, raza o de dónde provienen para así si es posible mejorar su lenguaje y así se podrían decir que obtuvieron un avance en la ciencia científica.
S23	Con el descubrimiento del primer gen del lenguaje, la ciencia podría optar por generarlo en aquellas personas que tienen discapacidad de lenguaje o aquellas que se les dificulta.
S24	La creación del hombre perfecto, sin daños, sin enfermedades, etc.
S25	Se podrían realizar intervenciones en donde una persona muda pueda adquirir la capacidad del habla, o también modificar el ADN de animales para que éstos adquieran esta habilidad.
S26	Las metas serían: - identificar las raíces biológicas del pensamiento consciente - clonar a un ser humano con sus pensamientos codificados genéticamente.
S27	Las metas que conseguir la ciencia gracias al descubrimiento del gen FOXP2 (gen del lenguaje) son: - identificar las raíces biológicas del pensamiento consciente - aproximarse a lo que significa ser humano - la mecánica del pensamiento cognitivo - el proceso a lo que significa ser humano - el proceso de desarrollo del ser humano - la evolución humana a partir del reino animal
S28	La meta que podría conseguir que la revolución genética esté próxima a identificar las raíces biológicas del pensamiento consciente, quizás próximamente a lo que significa ser humano, y por consiguiente, avivar la mecánica del pensamiento cognitivo, en fin esto podría facilitar al clonar a un ser humano.

Pregunta 3: ¿Con el descubrimiento del primer gen del lenguaje, la ciencia qué metas podría conseguir?	
Suj.	RESPUESTA LITERAL
S29	El descubrimiento de este gen la ciencia ha tenido un gran logro y que van por muy buen camino y podrían encontrar las raíces biológicas del pensamiento conciente y aproximarse a lo que significa el ser humano.
S30	Con el descubrimiento del primer gen del lenguaje la ciencia podría aproximarse a la comprensión del ser humano, su evolución, como este llegó a convertirse en un pensante, que es la características que la diferencia del Reino Animal.

Pregunta 4: ¿Qué indica la aseveración: "se puede modificar genéticamente para lograr un ser humano fisiológicamente sano pero no perfecto"?	
Suj.	RESPUESTA LITERAL
S1	indica que se puede modificar la genética del ser humano en cuanto a sus características y su funcionamiento fisiológico mas en cuanto a su pensamiento y forma de ser dependen de su entorno social lo que hace de estar una persona única.
S2	la aseveración indica que la ciencia a pesar de ir a pasos agigantados hacia el desarrollo de un ser humano fisiológicamente sana, con ausencia de enfermedades, sin aparición de dolencias físicas, nunca podría conseguir un ser humano que sea sentimentalmente perfecto o moralmente sano, se lee raro, pero, eso hace de que existan límites, límites que el hombre por mas avanzada que sea su ciencia o por mas que evolucione su tecnología, jamás, podría desarrollar un ser humano perfecto.
S3	Esta aseveración nos da a entender en cuanto a la lectura que la humanidad con los avances podría llevar a cabo la clonación y entorno a su fisiología a su físico saldría igual pero no se repetiría una misma persona ya que el ser humano como criatura razonable no hace se hace y esto va entorno a su personalidad que se forja de acuerdo a los y lo que nos rodea a través de experiencia a lo largo del tiempo
S4	Dado a que el hombre no es solo genes con la clonación no se puede o llegar a un hombre perfecto ya que manipulación de los genes pueden crear una fisiología sana, pero la personalidad son influencia de el entorno
S5	La aseveración se refiere a buscar al ser humano sano, viendolo de un punto de vista patológico, encontrando cada uno de los genes que se expresan en enfermedades totalmente conocidas y así pueden encontrar también su contra, pero el ser humano jamás será perfecto por el no conocimiento total del mismo.
S6	Que se puede lograr un humano con todos sus órganos sus sistemas, sus capacidades funcionando muy bien, pero no pueden agregarle vivencias, experiencias, amistades y actitudes que se forman con una personalidad que este no va a tener por no haber tenido el entorno, ni la familia donde se le forma
S7	Que se le pueda crear sin ninguna enfermedad ni nada que le produzca un mal, (ninguna afección) pero ya que todo lo que nos caracteriza como únicos se adquiere a través de la experiencia y todo lo que vivimos con el tiempo (errores - Aciertos) nos ayuda a formarnos y es por ello que esta Modificación creara una persona diferente.
S8	si se puede modificar genéticamente ya que se puede crear un ser humano sano no perfecto ya que tendría sus aspectos secundarios tal vez se podría tener un ser humano con mucho conocimiento pero no un verdadero ser humano con valores y con personalidad
S9	Claro por que el echo de que nasca completamente sano no quiere decir que en vida no valla el mismo a dañar su organismo con alcohol o droga llevando una vida sedentaria por así decirlo
S10	Quiere decir que la manipulación genética no lo es todo que también hay otras cosas que influyen en nuestra forma de ser y personalidad como el entorno que nos rodea. Nos modifican fisiológicamente no emocionalmente.
S11	Nos indica que la ciencia en si busca a un ser humano que no tenga probabilidad de enfermar, y no se convierta en un punto donde tenga factores de riesgo, que cada una de nuestras constituciones sean bien definidas científicamente, sabiendo todo sobre ellas sin ningún error
S12	Indica que el ser humano no es solamente genes, sino también hace parte los rasgos de la personalidad las cuales se deben a principalmente al entorno que nos rodea, experiencias vividas y la influencia de otras personas

Pregunta 4: ¿Qué indica la aseveración: "se puede modificar genéticamente para lograr un ser humano fisiológicamente sano pero no perfecto"?	
Suj	RESPUESTA LITERAL
S13	"Se puede modificar genéticamente para lograr un ser humano fisiológicamente sano pero no perfecto" esto indica que se puede clonar a una persona pero no se la puede hacer completamente igual con lujo de detalle
S14	Indica que aunque conscamos lo mas intimo de nuestra estructura genetica somos seres cambiantes asi que no tenemos la sertesza de que nuestra morfologia o genetica siga la misma al igual que el emdio ambiente nosotros giramos entorno a este
S15	Con el proceso de clonación se puede crear a un hombre sano y ayudarlos con su infertilidad pero no se va a crear un hombre perfecto
S16	Se puede modificar genéticamente para logra un ser humano fisiológicamente sano, pero no perfecto; esto quiere decir que no solo somos genes, sino que tenemos sentimientos, nuestra propia personalidad, nuestra propia forma de pensar y comprender el mundo eso es lo que nos diferencia los unos de los otros.
S17	Que avances de modificaciones de genes, se prodria crear nuevos desarrollos en el hombre con y al mentalidad eficiente, pero no solo para toda función u alisidad.
S18	La aseveración indica asi halla modificaciones geneticamente para lograr un ser humano sano jamas será perfecto porque tras esto habra siempre consecuencias
S19	Se generaría un ser humano sano pero siempre hay algo que genera inconformidad en las personas co
S20	Significa que puede llagar a clonarse un ser humano pero no el mismo, puede llegar a ser sano pero no puede ser perfecto o decir rasgos de personalidad, o sentimientos etc...
S21	Acerca de la frase piensa que clonar a una persona se puede pero fisiologicamente, pero no su forma de ser sus actitudes sus valores.
S22	La aseveración indica cuando la ciencia científica les hadado resultado o creen que enverdad la modificación se ha sido veras, si es sano enfermo o en que fallaran para en la próxima mejorar.
S23	Fisiologicamente sano es decir que sus organos y sistemas cumplieran con cada una de sus funciones sin dejar pasar una, pero esto no quiere decir que la persona va a estar excenta de un virus, infección, bacteria o enfermedad.
S24	El ser humano no solamente es genes, fisicamente puede no presentar anormalidades pero su parte espiritual es definida por el entorno, por nada más.
S25	Se puede conseguir que u ser humano no sufra de enfermedades, pero no puede ser perfecto, ya que la personalidad del hambre se desarrolla de acuerdo al entorno que lo rodea.
S26	Que es imposible crear a un ser humano perfectamente clonado ya que la ciencia puede avanzar con muchas cosas en la clonacion pero nunca llegaran hacer Dios.
S27	La aseveración "sano pero no perfecto", quiere decir que se podria crear a un hombre sano geneticamente pero no perfecto porque todo depende de su desarrollo cognitivo, es decir su forma de pensar y actuar dejando en claro que la perfeccion es relativa.
S28	Geneticamente y lograr un ser humano no perfecto que se puede clonar mas no repetir una persona.
S29	Sano en el aspecto que todo su cuerpo va a estar funcionando correctamente pero no perfecto en que puede tener problemas con la racionalidad al no adoptarse por que tiene no tiene mentalidad de ser humano.
S30	Que la perfeccion va más allá de las mejoras que se le puedan realizar al ser humano a nivel sistématico o físico ya que el ser humano no es solo un conjunto de sistemas sino que es un ser pensante que tiene emociones y sentimientos suceptible a cometer errores en su actuar.

Pregunta 5: ¿Cuáles son los propósitos de la ciencia y la tecnología?	
Suj.	RESPUESTA LITERAL
S1	El propocito de la ciencia y la tecnologia es mejorar la calidad de vida.
S2	los propósitos de la ciencia y la tecnología deberá ser siempre, estar al servicio y un beneficio de toda la raza humana y su entorno.
S3	los propocitos de la ciencia y la tecnologia han sido la perfeccion de muchos de los ambitos que abarca la naturaleza y lo que los rodea tambien un objetivo principal es el mejoramiento de la calidad de vida y el descubrimiento y la invencion de mecanismos que eavorejcan a esta

Pregunta 5: ¿Cuáles son los propósitos de la ciencia y la tecnología?	
Suj.	RESPUESTA LITERAL
S4	Conocer en su totalidad la constitución genética. Lograr un hombre perfecto resistente a toda clase de enfermedades, Mejorar la calidad de vida.
S5	En base al ser humano, los propósitos de la ciencia y tecnología podría ser: - conocimiento total del ser humano (genético) - mejoramiento de la calidad de vida - satisfacer las necesidades de las personas - creación del ser humano perfecto tanto fisiológicamente como integralmente.
S6	La ciencia y la tecnología quiere que los misterios se resuelvan, que todas las enfermedades curables, que el mundo se valla haciendo cada vez mejor, tal vez pretende conseguir un mundo perfecto, pero siempre hay algo que se debe mejorar a una nueva enfermedad por ello esta en tan constante movimiento.
S7	- Crear nuevas posibilidades de mejorar tanto al ser humano como el Medio Ambiente - buscar soluciones a diferentes problemas que están alrededor del ser humano - buscar la cura a enfermedades, como también buscar la manera para que no se desarrollen - Mejorar la calidad de vida de la persona.
S8	Los propósitos de la ciencia y la tecnología es tratar de mejorar la vida de los seres humanos y de cada día aumentar la calidad de vida aunque a veces no funcione y puede llegar a destruirnos completamente.
S9	Para mí pensar en una parte ayudar a la humanidad por otra parte conseguir un reconocimiento y obtener beneficios económicos .
S10	Los propósitos de la ciencia y la tecnología es mejorar la calidad de vida de las personas
S11	Sería trabajar en conjunto para completar en sí sus dudas y así obtener una respuesta lógica al porqué de las cosas, mirando en sí criterios de los dos para ponerlos en la práctica, o sea sería más importante basarse en la teoría para tener unos mínimos errores en la práctica y así tener acuerdos positivos y acercarse cada vez más a lo que quiere saber
S12	Los propósitos de la Ciencia y Tecnología son: - Buscar la perfección del ser humano
S13	Los propósitos de la ciencia y tecnología son: - La clonación - genética - los alimentos - las semillas - los animales
S14	Los propósitos en sí es crear el ser perfecto
S15	Mejorar la calidad de vida por medio de la tecnología
S16	Los propósitos de la ciencia y la tecnología es lograr avances, procesos para mejorar la calidad de vida de los demás, pero no se dan cuenta de lo que esto generaría en realidad.
S17	Realizan axiomas en la cual den respuesta a interrogantes de diversos orígenes y desarrollos del por qué de las reacciones de los medios, por hacer poder abrir y mejorar la calidad de vida.
S18	Los propósitos de la ciencia y la tecnología son mejorar la calidad de vida genéticamente del ser humano
S19	Mejorar la calidad de vida de las personas y lograr un desarrollo
S20	Descubrir métodos técnicos que permitan mejorar la calidad de vida del ser humano.
S21	No la contesta
S22	Los procesos de la ciencia y la tecnología es avanzar y obtener mucho más que investigar y así tener muy buena perfección en lo que quieren descubrir o realizar.
S23	Propósitos de la ciencia y la tecnología: es buscar nuevos fenómenos que ayuden como detectar y combatir aquellas enfermedades que acechan al humano, como el cáncer, mentales, cardíacas, diabetes.
S24	Puede que sus propósitos rodeen la idea de mejorar la especie, la calidad de vida, sin pensar en que se están afectando ciertos ciclos naturales y necesarios.
S25	Facilitarle la vida al ser humano, lograr eliminar ciertas enfermedades y limitaciones que el hombre adquiere, y darle acceso completo a sus deseos.

Pregunta 5: ¿Cuáles son los propósitos de la ciencia y la tecnología?	
Suj.	RESPUESTA LITERAL
S26	El propósito de la ciencia y la tecnología: - Es principalmente a la clonación de seres humanos - llevar a otro nivel las cosas creadas por Dios.
S27	Los propositos especificos de la ciencia y la tecnologia es encontrar mejores para la calidad de vida del ser humano.
S28	La ciencia y la tecnologia están en busca de la perfeccion
S29	Los propositos de la ciencia y la tecnologia son llegar a tan grado de investigacion y descubrimiento para poder hacer vida apartir de un ser preexistente tambien ayudan a mejorar la calidad de vida o tratar de hacerlo ya que no se puede definir los efectos venideros.
S30	Los propósitos de la ciencia y la tecnología son el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y de cierta manera se busca facilitar las actividades cotidianas, otra aplicación es la búsqueda de respuestas a los diferentes enigmas que se le han presentado al hombre y que han limitado el conocimiento en diversos campos.

ANEXO F

MATRIZ VACIADO DE INFORMACIÓN - TALLER CON ESTUDIANTES

OBJETIVO: Describir la estructura y estrategias de comprensión de los textos académicos de tipo expositivo

TÉCNICA: Grupo focal

CATEGORÍA: Estrategias para comprender textos expositivos

FUENTE: Estudiantes de medicina de primero y segundo semestre

SUBCATEGORÍA: Estrategias de regulación del proceso de lectura		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Con qué fin leen ustedes en la universidad?	<p>S1: Con el fin de aprender y resolver lo que me pidan; Con el fin de saber comprender mejor la lectura y así obtener por medio de esta mas conocimientos; Con el fin de que la lectura incide en mi aprendizaje como soporte de lo expuesto por mis profesores; Con el fin de afianzar nuestro conocimiento en todas las materias; Leo con el fin de aprender y entender más cosas sobre la importancia que tiene la ciencia médica; también lo hago para enriquecer mis conocimientos, fortalecer mi vocabulario y mi manera de ver las cosas; Leemos con el fin de aprender más sobre un tema preciso para tener nuevos conocimientos y fundamentar nuestras ideas en algo ya conocido y talvez reforzarlas con algo nuevo y con esto tener un nuevo aprendizaje; Con el fin de adquirir conocimientos para en un futuro reforzar temas que no están lo suficientemente claros; Con el fin de ampliar los conceptos, conocimientos y profundizar mas los temas expuesto por el docente; Para adquirir conocimientos mas precisos en todo lo relacionado con mi carrera.</p> <p>S2: principalmente uno lee porque necesita conocer lo que está uno estudiando, necesita saber teóricamente para poner en práctica lo que está conociendo. Para sacar las dudas que tenemos, por gusto muchas cosas que queremos, porque nos toca, nos obligan los profesores a leer textos rápidos a veces toca leer, la mayoría de las veces, también es responsabilidad de cada uno investigar.</p>	<p>Frente a la finalidad con la cual los estudiantes de medicina leen en la universidad, ellos afirman que lo hacen para aprender y resolver lo que les solicitan los profesores, dicen que a veces leen porque les toca o los docentes los obligan. Algunos leen para comprender, obtener y enriquecer más conocimientos que incidan en su aprendizaje, además de fundamentar las ideas, dicen en algo ya conocido.</p> <p>Expresan que las lecturas son un soporte frente a lo expuesto por sus docentes puesto que refuerzan y amplían los conocimientos que no han quedado suficientemente claros. Señalan que desarrollan las lecturas para utilizar en un futuro los conocimientos, tanto en la vida diaria como profesional y entender teóricamente primero lo que después van a utilizar en la práctica, concretamente el funcionamiento del cuerpo humano.</p>

SUBCATEGORIA: Estrategias de regulación del proceso de lectura		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Con qué fin leen ustedes en la universidad?	<p>En la carrera que estamos necesitamos de mucho conocimiento y así podemos comprender mas información y en un futuro cuando seamos verdaderos médicos podamos tener un buen conocimiento y atender bien al paciente.</p> <p>S3: con el fin de instruirnos más, saber más cosas, enterarnos de lo que estamos estudiando, para qué, porque, que es lo que vamos a mirar en un futuro, Yo leo con el fin de documentarme y tener una fácil comprensión en clases; para entender la teoría y la estructura de los diversos temas, para poder desarrollar en un diferente entorno con nuestra mentalidad el porqué de la razón de nuestro cuerpo y el desarrollo sobre eso; yo leo para informarme, para saber más de las cosas para culturalizarme más la memoria.</p>	<p>Algunos estudiantes sostienen que leen además para ampliar su cultura general y entrenar habilidades de pensamiento como la memoria, análisis y comprensión.</p>
¿Usted planifica sus lecturas? Describa ¿cómo lo hace?	<p>S1: Primero realizando una lectura rápida, subrayando lo más importante y después realizo un resumen con mis propias palabras; No las planifico leo por gusto o porque son lecturas de la universidad; No; Hay veces en las que si... Lo hago de forma que para mi sea fácil lograr una comprensión, dándoles un lugar y un tiempo determinado, es decir dejando un espacio para desarrollar la actividad; -Dependiendo de la lectura, si lo hago. Existen lecturas que requiere de memoria, el cual aplico algunas técnicas de memoria como las técnicas de las iniciales; No; Leer fluida y comprensivamente un texto o aplicando, flexiblemente, estrategias de comprensión lectora.</p> <p>S2: No necesariamente, simplemente comenzamos a leer y ya vamos desarrollando la actividad.</p> <p>S3: No las planifico solo la busco de acuerdo a mi necesidad; Si; primero me interpongo un tiempo para leer la lectura; descanso un momento; después vuelvo a leer y a su vez voy sacando lo más importante.</p>	<p>En cuanto a la planificación de las lecturas, los estudiantes de medicina revelan que inicialmente hacen una lectura rápida, subrayando lo más importante, luego realizan un resumen con sus propias palabras. Enfatizan en que buscan un lugar y tiempo apropiado, luego refieren que colocan un límite de tiempo para la actividad, hacen pausas y a través de estrategias de comprensión lectora van sacando ideas principales. Muchos sostienen que no planifican las lecturas ya que las hacen por gusto y planificarlas implicaría volverlas desagradables o tediosas, algunos dicen que no las planifican, solo las buscan de acuerdo a su necesidad.</p>

SUBCATEGORIA: Estrategias de procesamiento de la información		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
<p>¿Qué estrategias utilizan para comprender un texto?</p>	<p>S1: Siempre realizo resúmenes con mis propias palabras (escribiendo lo que yo entendí); Los mapas conceptuales y resaltar ideas principales; Subrayar ideas generales y guiándome con otros textos del mismo tema; Tratar de tener cierta conexión con el texto meterme en lo que estoy leyendo hacer parte del texto; Para comprender un texto, utilizo muchas veces los mapas, sacando así las ideas principales de un texto; Muchas veces debido a nuestra carrera es más fácil comprender un texto con imágenes que lo refuercen para que lo podamos entender mejor; Sacar lo más importante o relevante del texto; y en ocasiones volver a leer cuando algo me quedo inconcluso; -Existen muchas formas pero la que me ha dado resultado es realizar un resumen del texto sacando lo más importante del texto; Leer repetidamente el texto; Hacer una lectura de reconocimiento y después una comprensiva.</p> <p>S2: Mapas conceptuales, resúmenes, guiarnos mediante imágenes, como dijo mi compañero yendo al cadáver, integrando otros conocimientos de otras áreas. Primero que todo busco las ideas principales luego las organizo, uno EN LA LECTURA imagina como los científicos han descubierto todo, sin con imaginación y las palabras clave.</p> <p>Necesitamos de concentración y además vamos subrayando lo más importante y la idea central. Cuando es necesario memorizar algunos textos es siempre es mejor hacerlo por partes cortas, en vez de seguir el camino extenso, en cambio si se necesita comprender una lectura si lo hago todo seguido.</p> <p>- También si tenemos una lectura bien larga, tener un sitio adecuado disponer de tiempo, buena ventilación, claro, alejado de la bulla, la tv, la radio, ruido de la calle.</p>	<p>En cuanto a algunas de las estrategias que los estudiantes utilizan para comprender los textos, ellos mencionan en primera instancia los resúmenes, entendidos como la escritura de lo que entendieron con sus propias palabras; también utilizan los mapas conceptuales, resaltan las ideas principales, subrayándolas. Señalan que para comprender un texto, se apoyan de otros textos relacionados con el tema cómo los científicos han descubierto las cosas y han llegado al conocimiento que ahora están leyendo; utilizan con frecuencia los mapas conceptuales y a veces dibujos o imágenes.</p> <p>Mencionan como estrategia recurrente el volver a leer lo que no comprendieron; algunos afirman que primero hacen una lectura de reconocimiento y después una “comprensiva”. También refieren como estrategia importante la confrontación de la lectura con la realidad, dicen “yendo al cadáver”; integrando otros conocimientos de otras áreas al tema que están leyendo. Sostienen que cuando deben memorizar algunos textos, lo hacen por partes cortas, pero dicen que si requieren comprender una lectura, entonces no se detienen en el proceso y continúan hasta el final. Le dan mucha importancia al hecho de tener como apoyo constante un diccionario.</p>

SUBCATEGORIA: Estrategias de procesamiento de la información		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Qué estrategias utilizan para comprender un texto?	<p>S3: tener diccionario a la mano, si una palabra no la entiende de una al diccionario, o si no entiende la lectura volverla a leer pero más conscientemente; yo leo, cuando acabo de leer un párrafo me retrocedo yo misma, hago un miniresumen y ya voy entendiendo, lo que no vuelvo y releo hasta encontrar la secuencia lógica; concentrarme no dejarme distraer de las cosas, y poner atención en lo que estoy leyendo, cuando uno se distrae volver a leer para volver a tomar el hilo de lo que estoy leyendo.</p>	<p>Dentro de las estrategias para la comprensión lectora, los estudiantes también afirman que es importante la concentración, la cual logran buscando un sitio adecuado, con buena ventilación e iluminación, alejados del ruido, además de disponer de tiempo suficiente para la lectura.</p> <p>Como estrategia importante mencionan la relectura y la ayuda de diccionario.</p>
¿Cómo aprendieron dichas estrategias?	<p>S1: La mayoría en el bachillerato, algunas va viendo uno la que le da mejor resultado para memorizar y esa la va aplicando.</p> <p>S2: las experiencias que va mirando lo que resulta para entender lo va utilizando.</p> <p>Hay libros de teoría del aprendizaje que donde muestran que de pronto uno puede recordar más fácilmente las cosas que uno la ve por pedazos cortos, si uno lo lee todo extenso lo tiene que releer más veces en cambio si lo lee por corticos es más fácil recordarlo.</p> <p>S3: en el colegio le enseñan a veces, pero la mayoría de las veces cuando uno estudia y se va dando cuenta lo que le funciona mejor también cuando se estudia con los compañeros, uno aprende de ellos algunas tácticas.</p>	<p>En lo referente a la forma como aprendieron la estrategias anteriormente mencionadas, los estudiantes confiesan que muchas de ellas las aprendieron en el bachillerato; otras las han ido adquiriendo a través de la experiencia, es decir aquellas que les han dado mejores resultados, es decir por ensayo y error. También hablan del aprendizaje de estas estrategias de comprensión lectora con la ayuda de otros compañeros, o sea mediante aprendizaje colaborativo.</p>

SUBCATEGORIA: Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Cuándo lee un texto, usted es consciente de sus dificultades para comprenderlo?	<p>S1: Si</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si y por eso trato de solucionarlas - Si, y trato de mejorar ese aspecto <p>Al momento de estar realizando la lectura si soy consciente de esa dificultad debido a que no permite que logre una buena comprensión.</p> <p>S2: soy consciente de algunas de ellas, por ejemplo las palabras desconocidas, pero otras veces no entiendo pero no sé por qué.</p> <p>S3: Me doy cuenta que no estoy comprendiendo, y allí digo ¿qué pasa es que es muy compleja la lectura o el del problema soy yo?</p>	<p>Frente la conciencia que tiene los estudiantes de las dificultades para comprender los textos, sostienen que si son conscientes de algunas de ellas, principalmente cuando se encuentran con términos desconocidos por lo cual buscan maneras de solucionarlas como por ejemplo consultando con un diccionario, en internet, o volviendo a leer el texto.</p> <p>Algunos revelan que se dan cuenta que no están entendiendo una lectura, pero desconocen la causa de esa dificultad, se hacen preguntas con respecto a la complejidad del texto o se cuestionan sus propias fallas, pero al no encontrar respuestas frente a estas preguntas, deciden abandonar la lectura.</p>
¿Cómo solucionan sus dificultades para comprender un texto?	<p>S1: Leyendo más de una vez sabiendo ya el significado de esos términos o muchas veces usando sinónimos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -La verdad no hecho nada para solucionarlas - Creo que lo mejor es un lugar tranquilo, solo y agradable y bien aseado - Buscando ya sea en diccionario o en internet -La dificultad del vocabulario, la mayoría de veces lo soluciono con la ayuda de un diccionario y en ocasiones trato de relacionarlas con cosas que puedan ayudarme en ese aspecto; en lo de la concentración trato de alejarme de las distracciones y colocarme en un sitio donde logre mantener una concentración adecuada para dicha actividad. -Buscando el significado apropiado -Acudiendo a diccionarios, enciclopedias, internet y/o cuando el docente de la respectiva materia se ofrece a colaborar con aclaraciones - Muchas veces, me apoyo de un diccionario e inclusive me valgo de internet para tener un mejor soporte acerca de lo que quiero entender. Estando en un lugar muy tranquilo, silencioso y volviendo a leer. 	<p>Para solucionar las dificultades de comprensión lectora, los estudiantes dicen que muchas veces vuelven a leer los textos una vez han consultado el significado de las palabras desconocidas y utilizando sinónimos de las mismas. También hablan de la importancia de un lugar tranquilo para leer, que sea agradable, alejado de las distracciones, que les ayude a aumentar la concentración. Sin embargo algunos estudiantes mencionan que para enfocar mejor su atención en la lectura se apoyan de estímulos como la música.</p> <p>Como una de las dificultades más recurrentes es el desconocimiento de términos, dicen que resuelven este problema consultando en diccionario, enciclopedias o internet y a veces relacionando esas palabras con otras ideas que les pueda ayudar a clarificar su significado; también tratando de comprender el contexto en el cual el autor está utilizado dicho término o frase. Pocas veces, revelan, este problema lo pueden solucionar con ayuda del docente por su poca disponibilidad.</p>

SUBCATEGORÍA: Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Cómo solucionan sus dificultades para comprender un texto?	<p>S2: Yo creo que con un mayor hábito de lectura; buscando el significado de dichos términos a veces si los conocemos, pero no sabemos en qué contexto está manejando el autor el término.</p> <p>S3: en la terminología nos podemos apoyar del diccionario, en internet, hay muchos medios de resolver las dudas, en lo que dice la compañera de hacer una buena lectura, utilizar bien los signos de puntuación para tener una idea clara de lo que está diciendo el texto, los párrafos y todo eso; en terminología, importante el diccionario, el internet, fuentes de búsqueda, en la forma de la lectura yo trato de ubicarme en un ambiente donde me sienta cómoda, por lo general yo en espacios silenciosos no puedo leer de manera eficiente suelo acompañarme de música algo que centre mi atención.</p>	<p>Los estudiantes también hablan de la importancia para resolver problemas de comprensión, hacer una buena lectura, se refieren a la utilización adecuado de los signos de puntuación para tener una idea clara de lo que está diciendo el texto.</p> <p>Algunos confiesan que no han hecho nada para solucionar estas dificultades</p>

OBJETIVO: Identificar las dificultades que tienen los estudiantes de los dos primeros semestres de medicina de la FUSM, para la comprensión de lectura de textos académicos expositivos.

TÉCNICA: Grupo Focal

CATEGORÍA: Dificultades para la comprensión de textos expositivos

FUENTE: estudiantes de primero y segundo semestre de Medicina de la FUSM

SUBCATEGORÍA: Desconocimiento del lenguaje propio de las ciencias de la salud		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Qué dificultades tuvieron para la comprensión del texto?	<p>S1: nos distraemos fácilmente, es como la falta de concentración, no prestar la atención necesaria para una mayor comprensión</p> <p>S2: No tuvimos mayores problemas</p> <p>S3: El texto fue fácil de comprender, estaba claro, no tuvimos problemas.</p>	<p>Los estudiantes percibieron el texto como fácil de comprender, no encontraron dificultades para comprenderlo, les pareció agradable y un tema relacionado con su carrera.</p> <p>Algunas dificultades, tuvieron que ver con elementos del ambiente como el ruido o la premura del tiempo, pero no con la estructura misma del texto</p>
¿Cuáles son sus mayores dificultades cuando deben hacer una lectura de un texto académico?	<p>S1: lo que más se dificulta es la comprensión de la terminología, los nuevos términos, las palabras desconocidas o muy técnicas en el ámbito de la medicina, esto complica más el aprendizaje. La terminología hace que sea confundidor e incomprensible ya que con una sola palabra puede cambiar el sentido del texto.</p> <p>S2: hay algunos términos o palabras que en verdad no sabemos el significado y mientras que uno va al diccionario o internet a investigar esa palabra tienen que volver a retomar nuevamente lo que estaba leyendo y se dificulta mas para comprender el texto. Aparte de que no conocemos los términos de la lectura, saber leer y comprender es una cosa porque uno puede leer, leer leer y no entender nada, tenemos tener ese sentido figurado o esa imaginación de lo que estamos leyendo o no vamos a comprender nada.</p> <p>- No conocer los términos, y seguimos la lectura pero con esos términos nos explican otras cosas más adelante, entonces no entendemos ni el termino ni lo que nos explica más adelante entonces se nos hace más difícil la comprensión.</p>	<p>Para los estudiantes de medicina, la dificultad más importante que se les presenta para comprender las lecturas tiene que ver con la terminología o las palabras técnicas que encuentran en un texto; refieren que el desconocimiento del significado de algunas palabras vuelve más complejo el aprendizaje y obstaculiza la lectura.</p> <p>Además hablan de que algunas palabras están escritas de acuerdo con contexto del autor, el cual es diferente al del estudiante; igualmente mencionan que al desconocer el significado de algunos términos, no pueden continuar con la lectura puesto que ésta tiene un hilo conductor y más adelante tienen problemas cuando desde un principio no entendieron algunas palabras o frases; así mismo dicen que si van al diccionario o al internet a buscar el significado de los términos desconocidos, este paso les interrumpe la lectura, por lo cual deben volver a empezar lo que les genera desmotivación.</p>

SUBCATEGORIA: Desconocimiento del lenguaje propio de las ciencias de la salud		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
<p>¿Cuáles son sus mayores dificultades cuando deben hacer una lectura de un texto académico?</p>	<p>- Uno está leyendo por ejemplo anatomía uno tiene que ir al cuerpo del cadáver para entender las cosas que uno está estudiando uno está leyendo en ese momento pero a la hora de ir al cadáver no va encontrar las cosas.</p> <p>S3: lo que más causa problemas es la terminología nueva, pero afortunadamente existe el diccionario, uno debe acompañar la lectura con el diccionario para que a uno le ayude a comprender o a entender; debido a que son nuevos los conocimientos que estamos aprendiendo.</p> <p>El no entender ciertos procesos, cosas que ocurren dentro nuestro organismo, los términos no estamos acostumbrados a utilizarlos; otro problema sería la forma que uno lee, si uno lee rápidamente sin captar las ideas, captar bien lo que quiere decir el texto, uno no va entender nada, lo principal sería leer pausadamente y los términos que se desconozcan buscar el significado y volver a releer para poder comprender lo que quiere decir el texto.</p>	<p>También hablan de la brecha que existe entre la lectura y el momento cuando deben confrontar lo leído con la realidad; por ejemplo en el caso de anatomía, refieren que en el texto escrito al parecer entienden lo que leen, pero comprueban que no fue así cuando van a estudiar un cadáver.</p> <p>Además mencionan como dificultad, la manera como abordan la lectura, refieren que si leen de manera rápida, se dificulta la comprensión, mientras que si lo hacen pausadamente, ésta es más fácil; además aceptan que la comprensión de un texto debe ser apoyada necesariamente con la ayuda de un diccionario aunque tengan que releer.</p> <p>Una de las dificultades que identifican los estudiantes, es que los docentes no les brindan pautas o estrategias para abordar adecuadamente y comprender las lecturas que les encomiendan a los estudiantes, de allí que los estudiantes dicen que se limitan a realizar lo que el docente quiere específicamente de acuerdo a su método. Según ellos, se sobreentiende que en el texto está implícito lo que se debe hacer con el mismo, a medida que se va haciendo la lectura.</p>

SUBCATEGORIA: Insuficiencia en la orientación del proceso de lectura, por parte del docente		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
<p>¿Mientras ustedes realizan una lectura, en clase, el docente los orienta en el desarrollo de esta actividad? ¿Cómo lo hace?</p>	<p>S1: No siempre, pocos son los que nos ayudan y cuando hay orientación por medio del docente, si hay alguna pregunta respecto a la lectura dando respuestas lógicas, concretas, explicando las gráficas, dando ejemplos de la vida cotidiana o con cosas reales que han pasado, a veces no explican las palabras nuevas.</p> <p>S2: No, el proceso es independiente, el profesor de determinada materia deja su tema, y listo no es más dicen: para mañana Cap. 9, Cap. 10 y no más.-Ellos nos dan la posibilidad de estar preguntando si en algún momento de la lectura no es fácil la comprensión, yo estoy aquí pregúnteme mientras estoy presente, después de esta clase ustedes vera... Los profesores no nos ayudan, como que quieren que explotemos nuestras capacidades por nuestra cuenta.</p> <p>-Se cree, se sabe, que en el ámbito universitario uno llega aquí aprendido, o sea ya llega sabiendo, pero las lecturas aumentan de nivel por eso se dice que uno sabe leer, pero el nivel de dificultad aumenta entonces los profesores no le dan una pauta a uno como para leer lo más importante, no le dan estrategias para una mejor comprensión.</p> <p>-Sería sin decirnos lo que tenemos que leer, Ellos nos dan unas pautas no tan claras de lo que piden ellos, en anatomía nos pide algo específico, trabajando con la metodología de él, como los textos son muy largos buscar lo que el profesor pide para desenvolverse mejor.</p> <p>S3: primero hacen que nosotros entendamos la lectura, en clase nos explican nos dicen esto es así, o deme su explicación y yo la mía, los dos damos ideas para tratar de entender; yo diría que los profesores por lo menos nos dicen algunas cosas de lo que tenemos que hacer, lo demás está en el texto que dan.</p>	<p>Frente al papel que juega el docente en la orientación de la lectura en clases, los estudiantes refieren que son muy pocos lo que lo hacen, y esta ayuda concretamente se limita a responder las preguntas que los estudiantes realizan frente a la lectura o en cuanto a palabras desconocidas, también los orientan a través de ejemplos, explicando las gráficas o algunos párrafos de difícil comprensión.</p> <p>Refieren que la gran mayoría de los docentes se limitan a encargar una lectura, con un tiempo estipulado sin explicar exactamente que se espera de esa lectura o cuáles son las metas de la misma, mencionan que la orientación se hace en la clase y lo docentes aclaran que después de la misma es responsabilidad del estudiante.</p>

SUBCATEGORIA: Insuficiencia en la orientación del proceso de lectura, por parte del docente.		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
<p>Mientras ustedes realizan una lectura, en clase, el docente los orienta en el desarrollo de esta actividad? ¿Cómo lo hace?</p>	<p>Si tenemos alguna duda, o termino desconocido ellos tienen más conocimiento y podemos pedir ayuda a ellos; si tiene que haber orientación por parte del profesor porque ellos no nos van a dar un texto así por así, obviamente es porque estamos tratando algún tema y entonces en relación a este tema, que el profesor nos está explicando nos dan alguna lectura, en el cual nosotros mismos vamos a leer y tomar conciencia de que trata ese texto y si ya no comprendemos pedimos ayuda al docente y él nos aclarará las dudas para después poder argumentar y comprender mejor; los profesores nos dan textos de los cuales tenemos que desglosar y adquirir los conocimientos necesarios para determinada temática, los docentes nos aclaran dudas las cosas que no entendemos; los docentes si cumplen con el papel de orientadores, nos sirven de apoyo para palabras que no entendamos, explicar párrafos difíciles de comprender, en la universidad si se alcanza a manejar eso.</p>	<p>Los estudiantes dicen que al parecer los docentes los dejan solos en las lecturas porque quieren que exploten por su cuenta sus propias capacidades y esa estrategia didáctica la consideran a veces apropiada para desarrollar autonomía, malinterpretando el concepto de constructivismo, como un proceso en el que el estudiante a partir de sus saberes previos construye su propio conocimiento.</p>
<p>Al finalizar el proceso de lectura, ¿cómo evalúan los docentes el producto de la misma?</p>	<p>S1: Realizando preguntas concretas y socializando las respuestas en mesa redonda, también con talleres o quises y nos hacen sustentar lo que leímos. Al final con el parcial que nos evalúa todas las lecturas talleres y clases.</p> <p>S2: Siempre nos preguntan por la lectura que hicimos, nos evalúan con un quis.</p> <p>- Si, hay muchos profesores que simplemente dejan una lectura como a criterio del estudiante si la entendió bien, y después se olvidan de preguntarnos acerca de esa lectura, es como si nos la dejaran para rellenar algún espacio o para no dictarnos clases; pero hay muchos que hacen preguntas y opinión personal acerca de esta lectura.</p> <p>S3: por lo general se evalúa a través de talleres, sustentaciones orales, exposiciones, participaciones en clase, debates, mesas redondas; una gran metodología a ver si entendimos, es la forma de pregunta oral.</p>	<p>Los docentes evalúan a través de talleres o exámenes cortos, también a través de sustentaciones orales de lo que leyeron y solicitando la opinión personal.</p> <p>Refieren además que muchos profesores simplemente dejan una lectura a criterio del estudiante, sin ninguna orientación precisa para realizarla y muchas veces se olvidan de evaluar el proceso, con lo que no comprueban si se realizó o no, así mismo si existieron inconvenientes para su comprensión; por ende los estudiantes asumen que esa lectura no era muy importante o útil para ellos y que el docente se las encargó para evadir la clase o rellenar espacios académicos.</p>

SUBCATEGORIA: Insuficiencia en la orientación del proceso de lectura, por parte del docente.		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
<p>¿Cómo le gustaría que los profesores en la universidad lo ayudaran a comprender mejor sus lecturas?</p>	<p>S1: Tal vez una lectura es mejor aprovechada al resaltar lo principal mediante mapa conceptuales. Con una buena explicación, que nos den lecturas entendibles y que nos brinden la posibilidad de leer otros autores.; que sean un apoyo y resuelvan las dudas que tengo, estando allí, reforzando con alguna explicación, colocando ejemplos más claros. Dando una pequeña síntesis de lo que se va a leer y qué se pretende lograr con la lectura. Que después que hagamos la lectura el docente <u>desmenuce</u> el tema para una mejor comprensión.</p> <p>S2: Que al inicio nos digan como lo tenemos que hacer, cuales son los puntos importantes que debemos leer. Que explicaran primero lo que han dejado y luego evaluaran, primero de una explicación del texto.- Que antes de realizar una lectura nos den previo análisis o algo de lo que dejan y si hay términos difíciles para nosotros nos den el significado para comprender mejor el texto; que nos den una idea principal, de lo que necesitamos y vendría la explicación y luego el quis.</p> <p>S3: todos tienen diferentes formas de enseñarnos, algunos nos facilitan mucho las cosas, otros son un poquito más exigentes algunos nos explican todo, nos dan todo masticadito, hay otros dicen que palabra que no entiendan la investigan no me pregunten a mí porque no voy a responder, yo pienso que las dos formas son buenas, el uno nos explica más fácil el entender alguna palabra, el otro nos hace pensar más, investigar más, y que nos metamos más en el cuento, las dos formas son muy buenas; antes de una lectura que nos introduzcan un poco acerca de este tema, de que vamos a hablar, que nos expliquen más acerca del tema; igual que antes de darnos una lectura nos digan de que se trata, va con el fin de conseguir esto, que no nos vayan soltando lecturas muy complejas sin decirnos a que fin va; que previamente a la lectura, nos den conceptos básicos acerca del tema que nos ayude a comprender de manera más fácil, que no nos den todo resuelto pero sí conceptos básicos; por lo general hay alguna actividad que hacer, no todos nos dan bases.</p>	<p>A los estudiantes les gustaría ser orientados por parte de sus profesores, para comprender mejor las lecturas, dicen que se facilita la comprensión cuando el docente les proporciona lecturas fáciles de entender, acompañada de una buena explicación, expresan también de que se les dé la posibilidad de leer otros autores; el papel del docente para ellos está enfocado en la resolución de dudas, reforzar la temática con explicación adicional a través de ejemplos. Señalan que los profesores deberían dar una síntesis o explicación previa de la lectura incluyendo los términos desconocidos y explicar desde el inicio lo que se pretende lograr con ella y lo que tienen que hacer; después de leer les gustaría que el docente la desmenuce.</p> <p>En términos generales expresan que los profesores tienen diferentes formas de orientar las lecturas, diferencian entre los que les facilitan mucho las lecturas y les dan todo asimilado sin que el estudiante tenga que hacer mayor esfuerzo, de aquellos que son más exigentes y no permiten preguntas. Para los estudiantes, estos últimos docentes los hacen pensar más con su metodología, los compromete y los lleva a investigar. Finalmente los estudiantes expresan que no solicitan que se les resuelvan todas las cosas, pero que al inicio de una lectura se les proporcionen por lo menos conceptos básicos acerca del tema, ya que no todos los docentes les dan bases previas.</p>

SUBCATEGORIA: Desconocimiento de la estructura y funcionamiento del texto académico expositivo		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
El documento que acabaron de leer, ¿a qué tipo de texto consideran que pertenece y por qué?	<p>S1: es un texto académico S2: no saben, no responden S3: ¿es un texto científico?</p>	En general los estudiantes no identificaron específicamente el tipo de texto que leyeron, se aproximaron de manera general al rotularlo como texto académico, pero sus respuestas y dudas, dejó evidenciar su desconocimiento acerca de los textos expositivos.
¿Qué saben ustedes acerca de los textos expositivos? ¿En qué se diferencian de otros textos?	<p>S1: no son aquellos que le exponen un tema determinado???</p> <p>S2: Nadie responde dicen que no saben, no los conocen.</p> <p>S3: no son aquellos que tienen todo explícito allí?, a diferencia del interpretativo que uno va de menor a mayor, el expositivo va de lo menor a lo más profundo.</p>	En general los estudiantes no conocen los textos expositivos, dan definiciones tautológicas, la gran mayoría no responden cuando se es pregunta acerca de ellos y uno pocos sostienen que estos textos son los que tienen todo explícito y refieren además que en los textos expositivos se va de lo menor a los más profundo en cuanto a la explicación de una determinada temática.

SUBCATEGORIA: Desmotivación frente a la lectura		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Cuáles son los aspectos de un texto académico, que los motiva para leerlo?	<p>S1: La importancia del tema, como está representada la lectura, el título o el enunciado, que tenga imágenes, ya que para una mayor comprensión muchas veces las imágenes son indispensables, que el texto sea actual, novedoso: que los términos presentes en el texto sean entendibles. Que el texto no sea largo y haga perder el interés por el tema. La claridad que haya en sus palabras y algo sobre la carrera que nos pueda servir.</p> <p>- Lo que me motiva para leer un texto son las relaciones que tengan con la ciencia o con una "alimentación" personal que pueda ser aplicada en el desarrollo de mi vida. Basados en hechos reales que despierte nuestro interés, textos sobre medicina antigua y moderna avances tecnológicos. Que sea interesante de principio a final, que se acople con lo que vamos viendo para no llegar desorientados. Que tenga gráficos o imágenes, sea corto y entendible. Que tengan dibujos y pequeños párrafos de un ¿sabías que?</p>	<p>En cuanto a los aspectos que a los estudiantes los motiva para realizar una lectura, afirman que uno de ellos tiene que ver con la importancia del tema, la cual identifican desde título o el enunciado inicial del texto. Muchos revelan que unos de los aspectos que los motiva es la presencia de imágenes y gráficos dentro de la lectura, así mismo el grado de actualidad y la novedad; influye también en su motivación la claridad de los términos y el tamaño de la lectura.</p> <p>También es un aspecto motivante según los estudiantes, el hecho de percibir la lectura como útil en su carrera, que esté relacionado con lo que estudian y les pueda servir para la práctica médica.</p> <p>Sostienen además que les gusta mucho las lecturas que incorporan aspectos tecnológicos y además que sea interesante de principio a fin, es decir que la vayan entendiendo a medida que leen, ya que cuando encuentran un obstáculo ya sea por una palabra o frase desconocida, interrumpen la lectura y se desmotivan.</p>

SUBCATEGORIA: Desmotivación frente a la lectura		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Cuáles son los aspectos de un texto académico, que los motiva para leerlo?	<p>S2: lo interesante del tema, si a mí me gusta leo y busco pero en otros acabo de leer y ahí queda. Lo interesante en este caso que tenga que ver mucho con la medicina, y que sea llamativo.</p> <p>S3: me motiva el tema, lo que se trata, lo que me motiva de la carrera las enfermedades, los sistemas; que sea interesante y en el transcurso que voy leyendo vaya entendiendo todo, si lleva una palabra que desconozco, se me va la idea, si no se qué significa no sé cómo seguir y esa parte va a decir cosas de lo que sigue y me va a interrumpir la lectura; las gráficas, dibujos en lo cual explica las reacciones o el fin de la lectura.</p>	

SUBCATEGORIA: Desmotivación frente a la lectura		
PREGUNTAS	INFORMACION RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Cuáles son los aspectos que los desmotivan de una lectura?	<p>S1: Que en todo el texto solo haya una lectura larga creo que es un desobligo y pereza. Que sea muy larga, y que no sea entendible.</p> <p>Que no tengamos ni la menor idea del nuevo tema que no sea interesante.</p> <p>-Que no tenga que ver con nuestra carrera, que sea demasiado extensa y confusa.</p> <p>S2: Los aspectos que me desmotivan son que sean muy aburridas, es decir que tengan mucho contenido pero que al final el resultado no sea el esperado de toda una lectura muy grande...Creo que una lectura es divertida e interesante desde el comienzo... Muchas veces el solo titulo dice todo lo contenido en la lectura....</p> <p>-Que no entienda lo que se quiere dar a entender y palabras que no conozca.</p> <p>-Que la lectura no tenga relación con la materia o el tema que se está tratando. También que el texto sea muy largo y no tenga coherencia o que no tengan tanta importancia y sean largos.</p>	<p>Frente a los aspectos que los desmotiva de un texto, los estudiantes señalan que uno de ellos es la extensión, ya que cuando es muy larga, es decir tienen mucho contenido les da pereza continuar leyendo y mucho más si al final el resultado no es el que ellos esperan.</p> <p>Además revelan que los desmotiva cuando van a leer un tema del cual no tienen ideas previas, o que deban hacer lecturas que no estén relacionadas con la carrera que están estudiando; igualmente los desmotiva aspectos como letra pequeña, la desorganización del texto, que desde un principio la encuentren confusa o poco interesante. Expresan que además se desmotivan cuando no encuentran el apoyo suficiente del profesor para poder comprender lo que leen.</p>

SUBCATEGORIA: Desmotivación frente a la lectura		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Cuáles son los aspectos que los desmotivan de una lectura?	S3: algo que puede desmotivar es que uno no comprenda fácilmente no tener el apoyo para entenderla fácilmente; uno llega a una lectura muy extensa, mucho contenido, le da pereza empezar a leer, mirar todo ese contenido no saber lo que dice y empezar a leer le da pereza; la falta de gráficos, de dibujos; que desde el principio empiece con términos o cosas confusas que uno no sepa que desde el inicio no entendió al final no va entender nada; que sea desorganizada que no sea de fácil comprensión, que la letra sea pequeña, mirando eso se comienza a desmotivar; la letra pequeña y digo ya no lo entiendo, los términos que no entiendo me aburro, el grosor largo, la lectura se empieza a aburrir o pura letra, letra ya no quiero leer mas.	

ANEXO G

MATRIZ VACIADO DE INFORMACIÓN- ENCUESTA A DOCENTES

OBJETIVO: Identificar las estrategias didácticas, utilizadas por los docentes para el desarrollo de la lectura comprensiva de textos académicos expositivos, en los estudiantes de los dos primeros semestres de medicina de la FUSM

TÉCNICA: Encuesta abierta

CATEGORÍA: Estrategias Didácticas

FUENTE: Docentes de primero y segundo semestre de Medicina de la FUSM

SUBCATEGORIA: Conocimiento del docente de la tipología textual		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
<p>¿Usted conoce la estructura o funcionamiento de los textos expositivos? Si es así, podría explicar brevemente?</p>	<p>S1 No tengo mucha claridad en el tema S2: No S3: Si, estos se basan en una exposición directa del tema, se vuelve monótonos y dejan muy poca experiencia a los estudiantes. Se puede comunicar con otras técnicas y lograr mejores resultados S4:No S5: Son textos que como objetivo proporcionar explicaciones a fenómenos característicos de un dominio en particular.(biología por ejemplo). S6: Son los textos que utilizamos en nuestro campo de la educación porque ellos exponen en una forma ordenada hechos, teorías, formulas, laboratorios y otros datos de índole científico, además de explicar la información de forma detallada de cada tema y subtemas, esto lo hace con ejemplos y ejercicios prácticos. Presenta además un resumen de cada tema, palabras claves, glosarios, ejercicios complementarios. S7: Es aquel que describe o expone detalladamente un fenómeno u objeto de estudio o análisis valiéndose de: definiciones, comparaciones, clasificaciones, causas, consecuencias, etc.</p>	<p>Hay sujetos que desconocen o no tienen mucha claridad acerca de la estructura y funcionamiento de los textos expositivos. Algunos señalan que conocen los textos expositivos, los cuales según ellos, son monótonos y no les dejan mayores experiencias a los estudiantes, por lo cual aluden se deben buscar otras técnicas para el logro de mejores resultados. Otros sujetos hablan de algunas características de los textos expositivos, por ejemplo el objetivo de proporcionar explicaciones a fenómenos en particular, refieren que son los textos utilizados en el campo de la Educación, los cuales exponen en forma clara hechos, teorías, fórmulas, laboratorios, los relacionan con la ciencia. También hablan de las partes de este tipo de como: resumen, palabras clave, glosarios, ejercicios complementarios y de sus características como la presencia de definiciones, comparaciones, clasificaciones, causas y consecuencias.</p>

SUBCATEGORIA: Conocimiento del docente de la tipología textual		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Qué tipo de textos les encarga a sus estudiantes para que lean o estudien?	<p>S1: históricos, científicos, cómicos y de sexualidad</p> <p>S2: revistas, libros de fisiología, medicina interna.</p> <p>S3: se dividen en tres secciones así:</p> <ul style="list-style-type: none"> - textos básicos donde definen el tema como tal. - textos temáticos específicos del tema - textos relacionales del tema con otras posturas teóricas <p>S4: artículos médicos, protocolos</p> <p>S5: los relacionados con la asignatura en el marco de acción de su profesión.</p> <p>S6: textos relacionados con el tema tratado, con conexiones de medicina, que complementen lo estudiado y que aclaren lo visto en clase.</p> <p>S7: Textos descriptivos o expositivos</p>	<p>Los textos que los docentes encargan a sus estudiantes son de corte histórico, científico, cómico, de sexualidad, descriptivo y expositivo. Igualmente les sugieren revistas, artículos, protocolos y libros de texto de medicina y de sus diferentes áreas. Algunos docentes hablan de textos básicos, donde predominan las definiciones, textos específicos de las diferentes temáticas y algunos que los acerquen a otras posturas teóricas. Los textos son en general relacionados con la asignatura y los temas tratados, con el propósito de complementar lo estudiado en clase y de aclarar dudas que hayan quedado.</p>

SUBCATEGORIA: Conocimiento y manejo por parte del docente de la didáctica específica para el desarrollo de la lectura comprensiva.		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Usted tiene alguna formación especial para orientar procesos de lectura en estudiantes universitarios? Si es así: ¿de qué se trata dicha capacitación?	<p>S1 soy director escénico de teatro, diplomado de la Universidad del Valle, trabajamos en narración oral como método de lectura, asociado a <u>"imaginar"</u> la lectura.</p> <p>S2: No</p> <p>S3: Si, confianza en el conocimiento de cada estudiante, vencer los temores con técnicas como la EUTONIA y lograr rentalizar los textos con ejemplos de la vida real</p> <p>S4: No, simplemente experiencia laboral</p> <p>S5: No</p> <p>S6: Diplomado en docencia universitaria de la ESAP y del SENA</p> <p>S7: no por ahora</p>	<p>Algunos sujetos no poseen ninguna formación para orientar procesos de lectura en estudiantes universitarios. Hay sujetos que validan su experiencia laboral como parte de su formación; otros hablan de diplomados en áreas como la docencia, narración oral y otras tales como el teatro.</p> <p>El conocimiento de cada estudiante también lo consideran parte de su formación.</p>

SUBCATEGORIA: Conocimiento y manejo por parte del docente de la didáctica específica para el desarrollo de la lectura comprensiva.		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Cómo evalúa la comprensión lectora en sus estudiantes?	<p>S1: mediante la emocionalidad en el momento de expresar su análisis en la comprensión del texto y la opinión que da</p> <p>S2: con casos clínicos en las evaluaciones, en seminarios, sustentaciones de lectura de textos o revistas.</p> <p>S3: con la relación entre autores, fechas y épocas históricas, tema fundamentos y aportes al conocimiento médico.</p> <p>S4: regular están educados para memorizar y no para leer y analizar</p> <p>S5: mediante ensayos, foros y debates en torno a una lectura recomendada.</p> <p>S6: con mapas conceptuales, mapas mentales, glosarios, caricaturas, cuadros comparativos</p> <p>S7: Deficiente</p>	<p>Los docentes evalúan la comprensión lectora de sus estudiantes a través de casos clínicos que les plantean en las evaluaciones, la participación en seminarios y sustentaciones en general de la lectura encomendada.</p> <p>Algunos evalúan mediante las relaciones entre diferentes tópicos, que hacen los estudiantes.</p> <p>También evalúan la comprensión lectora a partir de ensayos solicitados, en los foros y debates en torno a las lecturas.</p> <p>La evaluación además se hace a través de mapas conceptuales, mapas mentales, glosarios, caricaturas y ejercicios de comparación.</p> <p>Hay sujetos que evaluaron la comprensión lectora de sus estudiantes como deficientes porque señalan que éstos fueron educados para memorizar y no para leer y analizar</p>
¿Cuál cree que es el papel del docente universitario en la orientación de lectura a sus estudiantes?	<p>S1: entusiasmo al estudiante hacia la lectura; estar acorde con la tecnología; realizar verificación y corrección, análisis y recomendaciones sobre las lecturas dadas a los estudiantes.</p> <p>S2: el docente debe ser un guía constante en este proceso</p> <p>S3: el docente debe exigir al estudiante que lea, no es tiempo de enseñarle a leer.</p> <p>S4: acercarlos y brindarles los textos necesarios y pertinentes; ayudar en su comprensión</p> <p>S5: El papel del docente de primer semestre de medicina es siempre de enseñar y guiar a sus estudiantes a realizar una mejor comprensión de los textos de la asignatura para esto se ha dedicado un hora de clase para realizar un trabajo dirigido de la lectura, donde se puede observar el estudiante tanto lo que produce, su disposición para la lectura e ir corrigiendo lo que hace, además de llevarlo al hábito de la lectura comprensiva.</p>	<p>Los sujetos consideran que el papel del docente universitario en la orientación de lectura a sus estudiantes, es de acompañamiento, guía y motivación constante, estar verificando, corrigiendo y hacer recomendaciones sobre las lecturas dadas; señalan que deben ser fuente de estímulo, además de ser un ejemplo de lectura. Para algunos es importante la tecnología en este proceso.</p>

SUBCATEGORIA: Conocimiento y manejo por parte del docente de la didáctica específica para el desarrollo de la lectura comprensiva.		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Cuál cree que es el papel del docente universitario en la orientación de lectura a sus estudiantes	<p>S6: un acompañamiento constante, explicativo, estimulante, con una narración fantástica acerca del texto y una de las cosas más importantes, que el docente sea también un buen lector.</p> <p>S7: Motivar orientar y ejecutar estrategias de comprensión lectora, que hagan del estudiante un verdadero autodidacta y buen lector.</p>	<p>Otros sujetos consideran que el papel es de exigencia, más no de enseñarles a leer porque ya es tarde para ello. También creen que deben brindarles textos pertinentes.</p> <p>Hay profesores que dedican tiempo exclusivo de lectura en hora de clase, donde se hace un trabajo dirigido, se observa el proceso, la disposición para la lectura y se promueve este hábito.</p> <p>Señalan también la importancia de ejecutar estrategias de comprensión lectora</p>
¿Tiene usted alguna dificultad para orientar a sus estudiantes en la lectura de textos académicos? Si es así: ¿cuáles son esas dificultades y cómo las resuelve?	<p>S1: poca bibliografía acerca de temas de narración lo cual hace que el estudiante se vuelva monotemático y no desee buscar la literatura adecuada a la formación de su carrera.</p> <p>S2: No</p> <p>S3: no tengo dificultad porque considero que las herramientas o estrategias didácticas si han brindado resultados.</p> <p>S4: No</p> <p>S5: el currículo tan saturado de los estudiantes de medicina.</p> <p>S6: Los estudiantes que ha dejado de estudiar por algún tiempo; se les dificulta tener nuevamente el hábito de leer diariamente sus apuntes o los textos relacionados, la motivación personal es una de las estrategias que tengo, pero aun así ellos no se involucran en el proceso.</p> <p>S7: el gran número de estudiantes por aula, la extensión de los temas y la bibliografía con que cuenta la universidad; los estudiantes no llegan con la capacidad de leer comprensivamente y no hay tiempo ni capacidad del docente para realizar talleres de lectura.</p>	<p>Algunos docentes consideran que no tienen dificultades para orientar proceso de lectura con sus estudiantes y además perciben que sus estrategias han dado resultados óptimos.</p> <p>Otros sujetos plantean que entre sus dificultades están la escasa bibliografía en la universidad, lo cual hace que el estudiante no busque y amplíe sus opciones. Se percibe como una dificultad la saturación del currículo de la Carrera de Medicina.</p> <p>Para algunos sujetos es una dificultad el hecho de encontrarse con estudiantes que han dejado el estudio por un tiempo y retornan con problemas para retomar el hábito de leer. El docente intenta motivarlos pero refiere que no logra involucrarlos en el proceso de lectura.</p> <p>También señalan algunos sujetos, que los grupos numerosos de estudiantes por aula, se convierte en una dificultad para la orientación, así como la incapacidad con la que llega el estudiante para leer comprensivamente. También percibe una falta de tiempo para orientar procesos de lectura.</p>

SUBCATEGORIA: Conocimiento del docente de las dificultades de los estudiantes para comprender textos expositivos.		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
<p>¿Cuáles son las dificultades que usted observa en sus estudiantes cuando tienen que leer textos académicos? ¿Qué hace usted al respecto?</p>	<p>S1: el estudiante carece de habilidades de lectura desde el colegio, hay algunos que en primer semestre <u>deletrean</u>. Hay carencia de lectura literaria, lo cual hace que haya mucha más confusión en palabras que tengan que ver con la lingüística y la filosofía. Mi labor está en encaminada a encontrar artículos y libros que le guste al joven, que le apasionen y que empiece a tener hábito de leer.</p> <p>S2: No leen completamente el texto, no realizan comprensión y análisis del mismo. <u>Relectuar el texto</u> y analizar por párrafos de los temas relevantes, obteniendo idea principal.</p> <p>S3: Comprensión, relación epistemológica, organización de contenidos. Plantear alternativas metodológicas acordes a las necesidades sentidas, ejemplo: infogramas, diagramas UV, mapas parlantes. Implica partir de cero.</p> <p>S4: Falta de comprensión de lectura, falta de análisis. Fomentar lectura comprensiva y análisis de casos clínicos</p> <p>S5: No se concentran en la lectura, manejan un vocabulario muy limitado, se les dificulta extraer la idea principal, no les gusta leer. Inicio con lecturas cortas, sencillas y que tengan valor agregado.</p> <p>S6: En la realización de lectura de estudio dirigida en bioquímica para los estudiantes de primer semestre como parte complementaria de lo visto en clase, la dificultad al realizar la lectura y luego presentar de ellos ya sea un mapa mental, mapa conceptual o glosario; han presentado la dificultad en realizar mapas conceptuales o mapas mentales porque se ha observado involucrar muchos conceptos y los conectores no son los más indicados. En relación con esto como el trabajo es individual se indica la forma de realizarlo y la forma correcta de realizar los conectores.</p>	<p>De acuerdo con los docentes, los estudiantes no poseen habilidades lectura comprensiva, vienen con esta dificultad desde niveles inferiores de educación, leen los textos de forma incompleta, deletrean y no realizan análisis del mismo. Además les falta concentración, manejan un vocabulario limitado, no les gusta leer y tienen dificultades para extraer ideas principales, así como para realizar organizadores gráficos como mapas mentales o conceptuales. Hacen lectura rápida, presentan incapacidad para inferir y relacionar el saber previo con el nuevo.</p> <p>Para ayudar a superar las anteriores dificultades, los docentes buscan libros o artículos llamativos, cortos, sencillos, en general significativos.</p>

SUBCATEGORIA: Conocimiento del docente de las dificultades de los estudiantes para comprender textos expositivos.		
PREGUNTAS	INFORMACIÓN RECOLECTADA	PROPOSICIONES
¿Cuáles son las dificultades que usted observa en sus estudiantes cuando tienen que leer textos académicos? ¿Qué hace usted al respecto?	S7: lectura rápida, no comprensiva, incapacidad para sintetizar, deficiente incapacidad de inferenciar, falta de correlación del saber viejo con la nueva información.	También releen con los estudiantes los textos párrafo por párrafo, ayudándoles a obtener la idea principal, plantean estrategias metodológicas acordes a las necesidades del estudiante, a través de organizadores gráficos donde se indica al estudiante la manera de hacerlo. Igualmente se acude al análisis de casos clínicos.
¿Por qué cree que los estudiantes deciden dejar de leer un texto?	S1: porque es tedioso, porque no es apasionante y porque no hay quien lo motive o explique. S2: falta de comprensión o porque no tiene prioridad en ese momento para él. S3: porque son muy extensos y aburridos S4: por la complejidad y no le encuentran utilidad S5: cuando no alcanzan la comprensión de lo que leen S6: Dificultad de comprender vocabulario técnico que es el que tiene que aprenderse de memoria. S7: por desinterés, lenguaje muy técnico, porque los docentes no motivamos la lectura	Los docentes creen que los motivos por los cuales los estudiantes dejan de leer un texto, tienen que ver con el tedio o aburrimiento que les causa, cuando el texto no los apasiona y además no siempre el docente los motiva ni explica. También consideran que interrumpen la lectura cuando el texto es extenso y complejo, o cuando no lo encuentran útil. Otra razón, tiene que ver con la dificultad para comprenderlo, debido al desconocimiento de los términos técnicos que según el docente, el estudiante debe aprenderse de memoria
¿Cuáles cree usted que son los aspectos de un texto, que motivan al estudiante para leerlo?	S1: que sean interesantes para él y buscar métodos de lectura en el cual tenga que interpretar, opinar, analizar, experimentado la responsabilidad y la necesidad. S2: prioridad de la asignatura, actualidad del tema S3: textos relacionados con el tema S4: de fácil comprensión, no tan complejos. S5: que estén en relación directa con su profesión, que le aporte ideas o pensamientos para su vida. S6: Los estudiantes se motivan con los texto que tenga una letra óptima además de que este explique en forma clara que lleve al texto de una forma ordenada con explicaciones adicionales y si además hay graficas lo motiva más en leerlo S7: la extensión, que se sea corta, terminología común que sea fácil de entender, ilustraciones, que demuestre la utilidad práctica de lo que se expone	Los aspectos de un texto que motivan a un estudiante para leerlo son el grado de interés que encuentre en el mismo y que le exija realizar diferentes operaciones mentales como la interpretación, análisis. También los motiva un texto que sea actualizado y que tenga relación con los temas tratados y con la profesión, que sienta que le aporta cosas para su vida. La letra del texto es otro elemento importante, les gusta que sea óptima, que sea claro y ordenado. Otros aspectos que según los profesores, les llama la atención a los estudiantes, es la presencia de gráficos en los textos y que no sean extensos.

ANEXO H

MATRIZ RESULTADOS DE ENTREVISTA A LA DOCENTE LECTOESCRITURA

OBJETIVO: Identificar la percepción que tiene la docente de Lectoescritura, frente a las dificultades de los estudiantes para comprender textos y el papel que juega el docente universitario en la orientación de este proceso, con el fin de completar el análisis para estructurar la propuesta.

TÉCNICA: Entrevista semiestructurada

FUENTE: Docente de Lectoescritura de la carrera de Medicina de FUSM

PREGUNTAS	RESPUESTAS	PROPOSICIONES
<p>¿Cuál es el propósito de la asignatura de lectoescritura?</p>	<p>Lectoescritura: hacer recorrido sobre varios elementos de lectoescritura facilitar el proceso hacemos con ellos sesiones de lectura, para mirar cómo está el proceso lector, allí nos damos cuenta si saben leer, si utilizan signos paralingüísticos, comprende bien lo que les dice el autor, si saben hacer una buena interpretación. Lo que hemos encontrado son realmente falencias grandes, porque el estudiante no sabe leer leen por leer y tiene que hacerlo 2 3 4 veces, no tienen en cuenta la puntuación y acentuación, leer de corrido sin ningún sentido.</p> <p>La primera unidad relacionado con la ortografía de la mano con la escritura, repaso de reglas ortográficas, lectura se saca adelante para que lean delante de todo el curso, y allí vamos corrigiendo la parte de signos paralingüísticos.</p>	<p>Según la docente el propósito de la asignatura es hacer un diagnóstico frente al proceso lector, especialmente observar si el estudiante sabe interpretar un texto.</p> <p>Refiere que se ha percatado que los estudiantes a veces leen varias veces el mismo texto, sin embargo no lo comprenden.</p> <p>Además de la lectura, la materia hace énfasis en la escritura, especialmente en lo que tiene que ver con la ortografía y el uso adecuado de los signos paralingüísticos.</p>
<p>¿Qué tipo de textos les recomienda a sus estudiantes para que trabajen en la asignatura?</p>	<p>Los mismos documentos de medicina: biología, biofísica, tengo un texto guía, es el libro "El Principito" ortografía española de Fernando Dávila para reglas ortográficas.</p> <p>Yo les hago también dictados ortográficos en toda las sesiones de clases con terminología común y médica para que se familiaricen, así como hablan escriben problemas en el momento de redactar. Reforzar, adentrarlos en el contexto de la medicina a través de dictado y se les deja que busquen el significado de palabras. Se les enseña cómo se hace la propuesta de investigación.</p>	<p>En esta asignatura, la docente refiere que a veces utiliza los textos de medicina que los estudiantes trabajan en otras materias, también refiere que trabaja con un texto guías que es "El Principito".</p> <p>La docente recurre también a los dictados ortográficos y les propone a los estudiantes la búsqueda del significado de algunas palabras especialmente términos relacionados con la medicina. Enfatiza que en esta asignatura se los orienta para el desarrollo del trabajo de investigación, requisito dentro de la carrera de medicina.</p>

PREGUNTAS	RESPUESTAS	PROPOSICIONES
<p>¿Qué significa para usted leer por leer?</p>	<p>Salen adelante a hacer la lectura que se les dice, pero no ponen la suficiente atención y concentración que son los elementos fundamentales para comprender, lo hacen por cumplir, porque la profe me saca, pero ahí les recalco, por ejemplo si no leen una coma les digo vuelva a leer, la coma se lee así, a si sea dos tres cuatro veces, hasta que lean bien, les doy algún truquito como se lee la coma, el punto y coma, la coma un respiro de contar uno dos tres, así rápido.</p>	<p>Para la docente, algunos estudiantes leen sin ponerle sentido a la lectura, y según ella, eso influye en la comprensión; dice que muchas veces no tienen en cuenta los signos de puntuación y ella les solicita que vuelvan a leer las veces que sea necesario hasta que lo haga de manera correcta. Para tener en cuenta los signos de puntuación en la lectura, la docente refiere que les da ciertos trucos, o recetas, como contar, hacer una respiración, entre otras.</p>
<p>¿En alguna parte del proceso se orienta a los estudiantes para que planifiquen su proceso de lectura, cómo se hace?</p>	<p>Si claro, les recomiendo que hagan un cronograma al inicio del semestre para que puedan hacer su estudio en casa, les digo dejen una hora para una asignatura y cúmplalo, es cuestión del estudiante que lo haga, para que repasen y que lean lo que se ha visto durante el día.</p> <p>En el segundo semestre, a partir de los procesos de lectura, que se hacen dentro de las cátedras que me corresponden y de otras áreas, orientamos para que sea un estudiante autorregulado para que no tenga a nadie quien le recuerde que estudie, sino que él ya sabe que tienen que llegar a estudiar y pueda asimilar y entender los conocimientos y que no solo estudie para cumplir</p>	<p>La docente afirma que si orienta a sus estudiantes para que planifiquen sus lecturas, especialmente en lo que se refiere a la adecuada utilización del tiempo, les recomienda hacer un cronograma donde le otorgan un tiempo determinado a cada asignatura.</p> <p>Afirma también que en el segundo semestre se trabaja para que el estudiante sea un lector autorregulado y de esta forma no dependa de otras personas que le recuerden que debe estudiar</p>
<p>Usted me habla de varias dificultades en cuanto a comprensión de lectura ¿A qué cree que se deben los problemas de lectura en estudiantes de Educación Superior?</p>	<p>La falencia que he identificado es que ellos traen este problema desde el bachillerato, allí se abolieron unas asignaturas que nunca debieron desaparecer, según mi opinión personal, por ejemplo la urbanidad de Carreño, para tratar el tema de valores y respeto, la ortografía que ya no les enseñan en el colegio, y el mismo proceso de lectura con libros y documentos con un proceso de retroalimentación.</p> <p>Hoy en días les dejan que lean libros, y lo que hacen ellos es bajar información de internet, el resumen y ni siquiera se toman el trabajo de leer o eliminan algunas cosas, entonces pienso que la culpa no es del todo de los estudiantes ya es del sistema educativo colombiano, por ser permisivos en la formación en el bachillerato porque no se exige procesos de lectura como debe ser si deo que lean un libro</p>	<p>La docente considera que los problemas que los estudiantes tienen en cuanto a la comprensión de lectura, se deben especialmente a la inadecuada orientación que traen desde el bachillerato, donde según ella se han perdido muchos valores, por ejemplo menciona que ya desapareció “La urbanidad de Carreño”; igualmente ya no les enseñan ortografía, los estudiantes ya no leen los libros, sino que se limitan a bajar de la Internet los resúmenes de los mismos y ni siquiera estos los leen.</p> <p>Además considera que la responsabilidad frente a este problema, no es solo de los estudiantes, sino también del Sistema Educativo Colombiano, el cual hoy en día es muy permisivo, no exigen procesos de lectura rigurosos y no se hace seguimiento.</p>

	debo hacer un seguimiento del mismo.	
PREGUNTAS	RESPUESTAS	PROPOSICIONES
Usted me habla de varias dificultades en cuanto a comprensión de lectura ¿A qué cree usted que se deben los problemas de lectura en estudiantes de Educación Superior?	Por ejemplo yo les hago leer "El Principito" pero en clase, voy sacando a cada estudiante y todos tienen que traer su libro, y me gusta ese libro porque tienen muchas cosas interesantes, utiliza todos los signos paralingüísticos, entonces allí el estudiante va a aprender; allí se hace un proceso de retroalimentación, esto está mal leído. Yo les pregunto que entienden de lo que el autor les dice, algunos si responden otros no porque no entienden nada porque no hacen una buena lectura.	La docente retoma la importancia que tiene para ella trabajar con sus estudiantes el libro "El Principito", señala que le gusta este texto porque tienen cosas interesantes y utiliza todos los signos paralingüísticos. A medida que van leyendo, ella les hace preguntas y los retroalimenta.
¿Cuál es el papel del docente universitario, en la orientación de la lectura?	Lo que se persigue es que el estudiante lea bien y pase a la parte de la comprensión, entienda, interiorice y se apropie de los conocimientos, los de bachillerato y universidad perseguimos lo mismo.	Considera que en general lo que el docente persigue es que el estudiante lea bien, comprenda y se apropie de los conocimientos
¿Cuáles son sus dificultades o debilidades como docente para la orientación de la lectura?	Nos quedamos cortos, porque como no soy médica, muchas veces no puedo interpretar bien el documento, ese es problema. Necesitamos en esas sesiones de lectura del acompañamiento de un docente un médico, para que nos diga si la lectura está bien hecha o no.	La docente considera que una de sus debilidades más grandes para orientar los procesos de lectura con estudiantes de medicina, es el hecho de no ser médica, porque no puede comprender muchos textos que los estudiantes leen a diario. Refiere que necesita del acompañamiento de un médico para facilitar esta tarea.
¿Por qué cree que los estudiantes se desmotivan en una lectura?	Lo que pasa es que algunos estudiantes se van por un enfoque y solo eso los motiva. A veces los docentes no saben explicar no saben llegar al estudiante y se torna desagradable.	La docente considera que los estudiantes se desmotivan en las lecturas, porque, no cambian de enfoque. Dice que también algunos docentes no saben explicar, ni establecen buenas relaciones con los estudiantes, lo cual vuelve al ambiente desagradable.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	PROPOSICIONES
<p>¿Qué estrategias didácticas utiliza para la orientación de procesos lectores con sus estudiantes?</p>	<p>Varias, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura dirigida - Talleres en grupo como evaluación - Dramatizados: asigno temas, en la unidad técnicas de expresión, primero hacen la consulta del tema, socializan ante el gran grupo y luego dramatizan el tema y al final yo refuerzo frente a algunas dudas y debilidades. - Quiz de aplicación, no para evaluar el conocimiento, sino como podría aplicar. Ejemplo: mapa mental 	<p>Con respecto a las estrategias didácticas que la docente desarrolla para orientar los procesos de lectura, menciona:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura dirigida - Talleres en grupo como evaluación - Dramatizados: asigna temas, en la unidad técnicas de expresión, primero hacen la consulta del tema, socializan ante el gran grupo y luego dramatizan el tema y al final refuerza frente a algunas dudas y debilidades.
<p>¿Cómo evalúa la comprensión lectora?</p>	<p>En los exámenes les coloco texto, y les pregunto cuál es la idea principal y que identifiquen las palabras mal escritas y que las escriba en forma correcta, hago evaluación de la ortografía, redacción, puntuación; es una evaluación integral.</p>	<p>La evaluación de la comprensión lectora, la realiza por medio de ejercicios de lectura, donde les pregunta las ideas principales, escritura correcta de palabras, evalúa ortografía, la redacción. Para ella la evaluación es integral.</p>
<p>¿Qué profesión tiene usted y que otros estudios?</p>	<p>Administradora de empresas y especialista en pedagogía.</p> <p>La pedagogía es una ciencia que abarca toda la parte educativa y le da a uno herramientas para construir técnicas y definir estrategias de aprendizaje, yo llevo 9 años en la docencia de esta asignatura</p>	<p>La docente tiene como profesión Administración de Empresas, realizó una especialización en pedagogía. Señala que la formación en Pedagogía, le ha dado herramientas importantes para aplicar técnicas de aprendizaje. Refiere que tiene una experiencia de nueve años en la docencia, específicamente en Lectoescritura.</p>
<p>¿Qué sugerencias puede hacer usted a la universidad en la sede pasto, a nivel institucional para mejorar los procesos de lectura y escritura, que se puede hacer para fortalecer?</p>	<p>Desde hace algunos años, en las reuniones con los docentes he manifestado esta preocupación, con los otros docentes yo les digo bueno yo soy la docente de lectoescritura, le he enseñado herramientas para estudiar y mejorar el proceso, pero les pido que no permitan que el proceso muera en segundo, los pongan a leer, les evalúen la ortografía, les digo que les facilito las herramientas que he construido como por ejemplo hay un documento que es el registro extendido de lectura autorregulada, el cual es muy bueno, allí el estudiante debe hacer la lectura y diligenciar el registro, yo les pido a los docentes que los obligue prácticamente a hacerlo.</p>	<p>La docente refiere que desde hace algunos ha manifestado su preocupación en la universidad frente a los procesos precarios de lectura en los estudiantes; dice que ha solicitado a los docentes de otras áreas que no releguen la responsabilidad de la orientación en lectura, solo en la docente de lectoescritura.</p> <p>Señala que ha insistido en la necesidad de que todos los docentes, den continuidad al proceso de orientación en lectura y escritura, iniciado en los primeros semestres, sin embargo menciona que ese objetivo no se ha logrado. Ha encontrado resistencia a nivel personal e indiferencia por el tema a nivel institucional.</p>

PREGUNTAS	RESPUESTAS	PROPOSICIONES
<p>¿Qué sugerencias puede hacer usted a la universidad en la sede pasto, a nivel institucional para mejorar los procesos de lectura y escritura, que se puede hacer para fortalecer?</p>	<p>Ese registro es el reflejo del proceso de comprensión.</p> <p>Es decir yo les pido que le den continuidad al proceso, que haya un mecanismo que permita controlar ese proceso, para que se convierta en lector autorregulado, pero no se ha podido hacer eso</p>	
<p>Cuáles son las barreras que impiden dar continuidad al proceso de lectoescritura</p>	<p>Según mi percepción es que como lectoescritura y métodos solamente van hasta segundo, en tercero, continúan con epidemiología que es un área de la medicina propiamente y ya los estudiantes pierden interés por la lectura, y se dedican exclusivamente a la medicina, se motivan más por esas materias de la medicina y se corta el proceso, ya no hay seguimiento ni procesos de lectura acompañada. La lectura debería ser transversal. Yo creo que debería implementarse un espacio donde al menos se dedique a la lectura una hora en cada semestre.</p> <p>La falencia es que en semestres superiores no hay seguimiento a los procesos de lectura.</p>	<p>Según la docente, la principal causa por la cual el proceso de orientación en lectura, se interrumpe después de segundo semestre, es porque los docentes y estudiantes no le dan la debida importancia a este tema, toman relevancia otras materias que a los ojos de los estudiantes son mas prioritarias y según ellos les deben dedicar más tiempo que a la lectura y a la escritura.</p> <p>Para la docente, el tema de la lectura debería ser transversal a todas las materias durante toda la carrera de medicina. Cree que se debería implementar un espacio específico en cada clase donde el docente se dedique a la orientación de la lectura.</p>
<p>¿Qué opinión le merece el hecho de que se asuma las materias de lectoescritura y métodos como materias de relleno?</p>	<p>Materias de relleno no existen en ninguna facultad, ese es el problema que desde los mismos docentes tienen esa idea y sin embargo estas materias son fundamentales para las posteriores.</p> <p>Ese lenguaje de materias de relleno, es muy grave, es un lenguaje que no se debe utilizar, porque si los mismos compañeros docentes manifiestan eso, nos queda más difícil derribar esas barreras.</p>	<p>Frente a la rotulación que algunas personas le han dado a la asignatura de lectoescritura, como materia de relleno, la docente dice que para ella no existen tales materias. Refiere que realmente el problema es que los mismos docentes minimizan la importancia de esta materia, sabiendo que es fundamental para lograr objetivos de todas las demás. Manifiesta que ese lenguaje no se debería utilizar y señala que son barreras muy difíciles de derribar.</p>

PREGUNTAS	RESPUESTAS	PROPOSICIONES
<p>¿Cuál es la respuesta de los compañeros docentes frente a la invitación de dar continuidad a los procesos de lectoescritura en los semestres superiores a lo largo de la carrera?</p>	<p>Cuando inicio el semestre siempre les pido a los docentes que me envíen a mi correo terminología de las áreas que van a manejar y nunca me llega nada, es decir no hay interés por parte de ellos.</p> <p>Hay varios docentes que asumen la docencia como un “escampadero”, como algunos dicen para completar el mensual, o para los confites. Pero deberían dejar el espacio a gente que realmente se preocupen por la academia.</p> <p>En el 2005 brindamos una capacitación con un compañero sobre técnicas y herramientas para facilitar procesos de aprendizaje y lectura, yo les di a conocer varias técnicas y herramientas, la idea era que los docentes utilicen ese material, pero hasta allí se llegó y los docentes no utilizan estas herramientas, no se ve ese apoyo.</p>	<p>La docente expresa, que a pesar de que por diferentes medios invita a los otros docentes a integrarse al desarrollo de la asignatura de lectoescritura, por ejemplo solicitándole los textos que van a utilizar en su materia, o las palabras clave con las que estudiarán, ellos son indiferentes ante el tema, nunca responden a la invitación..</p> <p>Señala que hay algunos docentes que asumen la actividad como un “escampadero”, es decir no tienen compromiso con la misma, no es una labor significativa y la toman como un verdadero relleno en su vida laboral. Menciona además que en el año 2005 se desarrolló una capacitación sobre didáctica en el tema de la lectura, pero percibe que a pesar de haber brindado herramientas útiles, la capacitación no trascendió más allá de lo teórico.</p>

ANEXO I

EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA DE LECTOESCRITURA POR ESTUDIANTES DE MEDICINA

TÉCNICA: entrevista grupal

FUENTE: estudiantes de primero y segundo semestre de medicina de la FUSM

PREGUNTAS	RESPUESTAS LITERALES	PROPOSICIONES
<p>¿Qué utilidad ustedes le encuentran a la materia de lectoescritura en primer semestre?</p>	<p>-Yo pienso que es muy importante porque nos ayuda a cómo podemos realizar los trabajos que nos dejan en las materias, también para que nosotros aprendamos caligrafía y todo eso.</p> <p>- Es útil porque nos enseñan a analizar, a cómo escribir un texto, ortografía, sobre todo nos han enseñado a cómo escribir nuestro trabajo de grado para los semestres posteriores.</p> <p>- Es muy Importante esta materia porque venimos desfasados del colegio y aquí nos enseñan a leer y porque uno viene desde el colegio con unas bases mínimas y acá te las fortaleces.</p> <p>- Ya que nos ayuda a una mejor comprensión mejor análisis de la lectura, porque la medicina trata de mucha lectura entonces al tener esas bases va a tener mejor comprensión</p>	<p>Los estudiantes de medicina de primer semestre, ven muy útil la asignatura de lectoescritura; manifiestas que aprenden a analizar textos, a escribir bien, y bases para el proyecto de investigación.</p> <p>Perciben que vienen con dificultades desde el bachillerato en relación a la lectura y escritura y ven en la materia la oportunidad para enmendar esos errores.</p>
<p>¿Cuáles son esas bases mínimas que traen del colegio?</p>	<p>Cuando empezamos hay mucha gente que tiene mala ortografía y aquí si se la corrigen.</p>	<p>Consideran que en la materia de lectoescritura les corrigen la inadecuada ortografía.</p>
<p>¿Qué tipo de actividades realizan en esta asignatura?</p>	<p>Hacemos trabajos, lectura grupal, nos refuerzan puntuación, nos indican que tipos de trabajo debemos hacer para cada área, trabajos informativos, específicos y como dijo el compañero, lo del trabajo de grado.</p> <p>-Nos enseñan por ejemplo a analizar textos, de esos textos, tomar bibliografía al mismo tiempo redactarla y poderla entender</p>	<p>Con respecto a las actividades que realizan en la materia, los estudiantes refieren que desarrollan trabajos grupales les enseñan reglas ortográficas, análisis de textos y a tener en cuenta las referencias bibliográficas.</p>

PREGUNTAS	RESPUESTAS LITERALES	PROPOSICIONES
¿Cómo les enseña la profesora a analizar textos?	<p>- Primero tenemos que hacer una lectura clara para así poder comprenderla y tener una idea que sea buena para realizar bien los trabajos.</p> <p>- Primero pues uno tiene que tener una posición óptima y leer bien, que esté el lugar en silencio, que tenga una concentración en el tema, después de leer el texto se saca unas ideas principales y se las guarda para poder estudiar concretamente.</p>	Frente a la manera como se les enseña a analizar textos, los estudiantes refieren que deben leer bien, sacar ideas principales, para luego tenerlas en cuenta a la hora de estudiar.
¿Cómo les enseña la profesora a analizar textos?	<p>- Pues la lectura en grupos, empieza a leer uno por uno y así como que se va comprendiendo más y ella trata de hacer entender al momento que ella lee.</p> <p>- Nos hace leer grupalmente y la acentuación de palabras, nos corrige, igual cuando estamos escribiendo nos enseña lo de la coherencia para así tener mejor entendiendo</p>	También señalan que hacen lectura grupal y la docente los corrige cuando se equivocan o se saltan algún signo de puntuación. Refieren que ella también lee veces y les explica el mensaje de la lectura.
¿Qué tipo de textos les propone la profesora para que lean ustedes en la materia de lectoescritura?	<p>- Los de semilleros y ortografía.</p> <p>-Artículos de investigación, sobre ciencia, de historia, incluso cuentos como el Principito.</p>	Los textos que más utilizan en la asignatura tienen que ver con investigación, ortografía, historia y un libro que trabajan durante todo el semestre: "El Principito".
¿Ella utiliza textos de medicina?	No, de medicina casi no, sino otro tipo de textos, diferentes como lecturas de superación.	Refieren que casi no leen textos de medicina en esta materia.
¿Ustedes creen que esta asignatura es necesaria únicamente durante el primer semestre, o durante toda la carrera?	<p>- Yo pienso que debería ir como en fases, porque en un primer semestre nos dan como un base, pero tenemos que ir reforzado la materia porque primero nos enseñaron a leer y tenemos que aprender a sacar de un texto lo más importante, para aprender a entender más.</p> <p>- Si debería seguir ya que en el primer semestre solo nos enseñaron a leer teniendo en cuenta los signos de puntuación, pero debemos también a aprender a analizar, a absorber las palabras lo que dice el texto.</p>	<p>Los estudiantes de primero consideran que la asignatura de lectoescritura, debe orientarse por fases, desde lo más simple a lo más complejo.</p> <p>Refieren que en primer semestre únicamente les enseñan a leer teniendo en cuenta signos de puntuación, pero consideran que no es suficiente; señalan que necesitan aprender analizar en profundidad un texto, aprender a sacar resúmenes y estrategias de lectura más elaboradas.</p>

PREGUNTAS	RESPUESTAS LITERALES	PROPOSICIONES
<p>¿Ustedes creen que las exigencias de lectura del bachillerato son distintas a las exigencias de la lectura en la universidad?</p> <p>¿Cómo era la lectura en el colegio y cómo es en la universidad?</p>	<p>- En el colegio se manejan algunas generalidades y en la universidad es como más profundo el tema.</p> <p>- Yo opino que en el colegio nos enseñaban lectura de cuentos, fabulas, leyendas que no necesariamente necesitaban un análisis concreto, reflexión, en cambio estamos en una carrera de medicina que tenemos que tener los cinco sentidos puestos, analizar cada enfermedad, las patologías, mirar muy bien las partes de los huesos, músculos, tendones, énfasis exacto del libro. En la universidad deben exigimos el leer y analizar cada parte de un párrafo u oración para nuestra formación básica.</p> <p>- La lectura del colegio era más fácil entender, de analizar, aquí son más complejos.</p>	<p>Frente a las diferencias entre la lectura que realizaban en el bachillerato, de aquella que se desarrolla en la universidad, los estudiantes consideran que en esta última es más compleja y profunda; dicen que en el colegio solo les enseñan generalidades. Refieren por ejemplo que en el bachillerato les enseñaban lectura de cuentos, leyendas, que según ellos, no necesitaban de análisis profundos.</p> <p>Mientras que en la universidad, refieren, deben coloca toda la atención a los textos, porque los temas son más específicos y complejos.</p> <p>Expresan que en la universidad se les debe exigir la lectura.</p>
<p>¿Qué sugerencias harían para mejorar el desarrollo de la asignatura lectoescritura?</p> <p>¿Que cambiarían o mejorarían en esta materia?</p>	<p>- Yo creo que está bien la profesora</p> <p>- Yo creo que faltaría los métodos de estudio, porque son un pilar fundamental a lo que la carrera compete, porque no sabemos cómo estudiar.</p> <p>- Yo creo que se debe enfocar más en la carrera que estudiamos, debería hacernos leer textos de medicina, lecturas de biofísica, biología, morfología, enseñarnos más análisis, yo creo que puede enfocarse en temas concretos de la carrera.</p> <p>- Tal vez tiene que enfatizar y encaminar en temas de la carrera, quisiera que haga algo, aprender comprensión y lectura rápida porque para finales hay que leer mucho</p>	<p>Los estudiantes refieren que les falta aprender métodos de estudio, señalan que no saben cómo estudiar. Además dicen que los textos se deben enfocar más en la carrera de medicina. Ellos quisieran aprender métodos de lectura rápida.</p>
<p>¿Ustedes creen que las lecturas que desarrollan en lectoescritura son pertinentes para su carrera?</p>	<p>Yo me siento que perdemos el tiempo leyendo por ejemplo "El Principito".</p> <p>- Las lecturas no van enfocadas al tema nosotros estamos estudiando medicina, deberíamos hablar de enfermedades, explicar, argumentar, para poder adentrarnos en nuestra carrera.</p>	<p>Los estudiantes refieren que cuando leen cuentos como "El Principito", sienten que pierden el tiempo, ya que este tipo de lecturas no se relacionan con la carrera para la cual se están formando. Ellos quieren textos de medicina, dentro de la materia de lectoescritura.</p>

PREGUNTAS	RESPUESTAS LITERALES	PROPOSICIONES
<p>¿Cuál es su mayor dificultad para comprender un texto y como lo resuelve?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mi mayor dificultad en la lectura es la concentración porque yo leo una vez y tengo que volverlo a leer unas tres veces para poderlo entender y sacar un resumen o algo así. - Me pasa lo mismo ya que en textos de dificultad, con una vez no voy a entender nada, lo leí muy rápido y en la segunda lectura tengo que leer para entender cada párrafo y letra. - Mi problema es que yo no leo habitualmente, no leo constantemente, días y horas, así, un día me da por leer y luego en meses me da por leer otra cosa, pero yo se que en la carrera me va a tocar leer, no tengo constancia y leo muy rápido, entiendo un párrafo o una hoja si la leo en ese instante y la empiezo a copiar pero yo leo hoy y al otro día me preguntan que leíste, no me acuerdo todo. - Mi problema es la falta de comprensión, porque tengo que leer como tres veces para comprender también es como si falta literatura rápida me toca leer despacio. A veces tengo problema con el significado de las palabras. 	<p>Refieren que entre sus mayores problemas para la comprensión lectora, está la dificultad para concentrarse. Mencionan que tienen que leer más de una vez un texto y hacerlo prácticamente letra por letra, para poder comprenderlo.</p> <p>Adicionalmente señalan que no tienen el hábito de leer, leen de vez en cuando, por lo tanto no han desarrollado han desarrollado habilidades de lectura. Refieren, que son concientes de que la carrera exige mucha lectura y que deben empezar a habituarse a esta tarea..</p>
<p>¿Cuál es su mayor dificultad para comprender un texto y como lo resuelve?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La dificultad es la concentración, hay factores como personas que le rodean a uno que no lo dejan concentrar. - Mi problema es cuando uno está leyendo y hay palabras que uno no entiende y entonces no entiendo el texto. - Mi problema es la atención porque uno está leyendo el texto y hay factores que desatención y las palabras desconocidas. - mi problemas es la desconcentración, en mi casa hay niños pequeños, se ríen gritan, juegan. A veces le digo a la empleada que los lleve al parque. - Mi problema es la puntuación 	<p>Es reiterativa la dificultad que tienen los estudiantes para comprender el significado de los términos médicos</p>

PREGUNTAS	RESPUESTAS LITERALES	PROPOSICIONES
<p>¿Las herramientas que han aprendido en lectoescritura realmente las han aplicado en otras asignaturas y les ha servido?</p>	<p>-Creo que ha servido en algo, pero en lo fundamental no porque mas hemos visto cosas como que es una mesa redonda, debates, foros. Pero más no nos ha servido</p> <p>- Nos ha servido como presentar un trabajo, y ella siempre nos dice que leamos despacio.</p> <p>- Nos ha servido en la realización de exposiciones, de trabajos de laboratorio y escritos.</p> <p>- Con todo lo que hemos trabajado durante todo el semestre, sobre todo ortografía siempre en los parciales, pues en mi caso ha habido una mejora en cuanto a ortografía.</p>	<p>Los estudiantes consideran que las cosas que han aprendido en Lectoescritura, no ha sido muy útil para mejorar su comprensión lectora. Ellos por ejemplo mencionan que temas como lo que es una mesa redonda o un foro, en muy poco aporta al tema de la lectura.</p> <p>Algunos mencionan que ha mejorado la ortografía y la competencia para presentar trabajos escritos.</p>

ANEXO J

MATRIZ TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

CATEGORÍA: ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER TEXTOS ACADÉMICOS EXPOSITIVOS

TRIANGULACIÓN POR TÉCNICA: CORPUS DE LECTURA Y GRUPO FOCAL

PROPOSICIONES ESTUDIANTE	PROPOSICIONES CORPUS LECTURA	PROPOSICIONES AGRUPADAS
<p>Los estudiantes refieren que para comprender las lecturas, hace primero una revisión rápida del texto y luego comienzan la lectura acudiendo al subrayado, repetición en la mente de ideas o definiciones importantes, reescribiendo aparte ideas clave.</p> <p>Además, releen el texto las veces que sea necesario, consultan en el diccionario aquellas palabras que desconocen su significado.</p> <p>También señalan que a veces intentan colocarse en el lugar del autor, para tratar de entender desde qué perspectiva escribió el texto y así poder adaptar lo leído a su propio contexto.</p> <p>Muchos manifiestan que para concentrarse mejor durante la lectura, se ayudan de música.</p>	<p>En las respuestas escritas dadas por los estudiantes, y la observación que se hizo cuando realizaban la lectura, se identifica que acuden al subrayado como una estrategia para marcar lo que les llama la atención, a veces se hacen preguntas de unos a otros y en repetidas ocasiones sin terminar el texto se devuelven para volver a leer.</p> <p>En el momento de contestar a las preguntas, por cada una, vuelven al texto y escriben las respuestas, la mayoría de las veces de manera literal, lo que dice la lectura.</p> <p>En pocas ocasiones hacen inferencias o construyen significados propios del tema y es muy escasa la explicitación de saberes previos en sus respuestas. Se observa que algunos escriben notas al margen de la lectura, sin embargo al revisar dichas notas, no se trata de inferencias rápidas, sino de copia exacta de lo dice el texto.</p> <p>Algunos encierran en paréntesis algunos apartes del texto, al preguntar, para qué utilizan esta técnica, manifiestan que usan esas marcas para las ideas globales que les parecen importantes.</p>	<p>Tanto en el grupo focal como en el corpus de lectura se evidencia una clara falta de planificación del proceso de lectura, por cuanto los estudiantes se limitan a cumplir la tarea que el docente les encomienda, sin preguntar por los objetivos de la misma, la manera cómo van a abordar el texto, o el producto que obtendrán de la misma.</p> <p>Los estudiantes aplican técnicas que las han aprendido en niveles previos de educación que son herramientas importantes, pero que no se constituyen en verdaderas estrategias de lectura, sino en procedimientos que apoyan el proceso lector.</p> <p>En las respuestas escritas, se evidencia claramente los resultados de la relectura, y el intento por memorizar los datos. Las respuestas constituyen una "copia" del texto, que a veces es parcial y en otros casos es total, pero muy poca inferencia, estrategia cognitiva fundamental en la comprensión textual.</p> <p>Se observa además, una clara incongruencia entre lo que dicen acerca de aislarse de estímulos externos para concentrarse mejor en la lectura, y lo que realmente ocurre durante la misma, ya que mientras leían, los estudiantes atienden llamadas telefónicas, responden mensajes por celular, conversan etc.</p>

CATEGORÍA: dificultades para la comprensión de textos expositivos.

SUBCATEGORÍA: desconocimiento e inadecuado manejo de lenguaje las ciencias de la salud

TRIANGULACIÓN POR FUENTE: estudiantes y docentes

PROPOSICIONES ESTUDIANTES	PROPOSICIONES PROFESORES	PROPOSICIONES AGRUPADAS
<p>Para los estudiantes de medicina, la dificultad más importante que se les presenta para comprender las lecturas tiene que ver con la terminología o las palabras técnicas que encuentran en un texto; refieren que el desconocimiento del significado de algunas palabras vuelve más complejo el aprendizaje y obstaculiza la lectura.</p> <p>Además hablan de que algunas palabras están escritas de acuerdo al contexto del autor, el cual es diferente al del estudiante; igualmente mencionan que al desconocer el significado de algunos términos, no pueden continuar con la lectura puesto que ésta tiene un hilo conductor y más adelante tienen problemas cuando desde un principio no entendieron algunas palabras o frases; así mismo dicen que si van al diccionario o al internet a buscar el significado de los términos desconocidos este paso les interrumpe la lectura, por lo cual deben volver a empezar .</p> <p>También hablan de la brecha que existe entre la lectura y el momento cuando deben confrontar lo leído con la realidad; por ejemplo en el caso de anatomía, refieren que en el texto escrito al parecer entienden lo que leen, pero comprueban que no fue así cuando van a estudiar “un cadáver”.</p>	<p>De acuerdo con los docentes, los estudiantes no poseen habilidades lectura comprensiva, vienen con esta dificultad desde niveles inferiores de educación, leen los textos de forma incompleta, deletrean y no realizan análisis del mismo.</p> <p>Además les falta concentración, manejan un vocabulario limitado, no les gusta leer y tienen dificultades para extraer ideas principales, así como para realizar organizadores gráficos como mapas mentales o conceptuales. Hacen lectura rápida, presentan incapacidad para inferir y relacionar el saber previo con el nuevo.</p>	<p>Una de las mayores dificultades para comprender textos escritos es el desconocimiento del significado de palabras o términos técnicos que encuentran en las lecturas, lo cual genera distracción y desmotivación en el estudiante.</p> <p>Igualmente una dificultad es la brecha que encuentran entre lo que está escrito y la confrontación de lo que leyeron con la realidad. Es decir no logran relacionar el lenguaje de los textos con el contexto.</p> <p>Los estudiantes no tienen habilidades adecuadas de lectura, problema que traen desde niveles inferiores de educación, leen los textos de manera incompleta, deletrean, sin hacer mayor análisis e inferencias y no relacionan el saber previo con el nuevo; además manejan un vocabulario limitado.</p>

CATEGORÍA: dificultades para la comprensión de textos expositivos

SUBCATEGORÍA: escasa orientación por parte del docente en el proceso de comprensión lectora

TRIANGULACIÓN POR FUENTE: estudiantes y docentes

PROPOSICIONES ESTUDIANTES	PROPOSICIONES PROFESORES	PROPOSICIONES AGRUPADAS
<p>Frente al papel que juega el docente en la orientación de la lectura en clases, los estudiantes refieren que son muy pocos los que lo hacen, y esta ayuda concretamente se limita a responder las preguntas que los estudiantes realizan frente a la lectura o en cuanto a palabras desconocidas, también los orientan a través de ejemplos, explicando las gráficas o algunos párrafos de difícil comprensión</p> <p>Refieren que la gran mayoría de los docentes se limitan a encargar una lectura, con un tiempo estipulado sin explicar exactamente que se espera de esa lectura o cuáles son las metas de la misma, mencionan que la orientación se hace en la clase y lo docentes aclaran que después de la misma es responsabilidad del estudiante. Los estudiantes dicen que al parecer los docentes los dejan solos en las lecturas porque quieren que exploten por su cuenta sus propias capacidades.</p> <p>Ellos argumentan que es sabido que en la universidad los estudiantes ya llegan con un aprendizaje suficiente frente a la lectura, pero se encuentran con textos de mayor complejidad que requieren de una orientación precisa y no la encuentran; los docentes no les brindan pautas o estrategias para abordar adecuadamente y comprender las lecturas que les encomiendan.</p>	<p>Para ayudar a superar las anteriores dificultades, los docentes buscan libros o artículos llamativos, cortos, sencillos, en general significativos. También releen con los estudiantes los textos párrafo por párrafo, ayudándoles a obtener la idea principal, plantean estrategias metodológicas acordes a las necesidades del estudiante, a través de organizadores gráficos donde se indica al estudiante la manera de hacerlo. Igualmente se acude al análisis de casos clínicos.</p> <p>Los sujetos consideran que el papel del docente universitario en la orientación de lectura a sus estudiantes, es de acompañamiento, guía y motivación constante, estar verificando, corrigiendo y hacer recomendaciones sobre las lecturas dadas; señalan que deben ser fuente de estímulo, además de ser un ejemplo de lectura. Para algunos es importante la tecnología en este proceso.</p> <p>Otros sujetos consideran que el papel es de exigencia, más no de enseñarles a leer porque ya es tarde para ello. También creen que deben brindarles textos pertinentes.</p> <p>Hay profesores que dedican tiempo exclusivo de lectura en hora de clase, donde se hace un trabajo dirigido, se observa el proceso, la disposición para la lectura y se promueve este hábito.</p> <p>Señalan también la importancia de ejecutar estrategias de comprensión lectora.</p>	<p>La orientación por parte del docente es escasa y limitada, los pocos que lo hacen, se limitan a explicar el significado de los términos desconocidos, dar ejemplos para ampliar la información, les ayudan a extraer la idea principal o les proponen la producción de algún organizador gráfico.</p> <p>Para los docentes, su papel en cuanto a los procesos de lectura de sus estudiantes, en general es de un acompañamiento parcial, consideran que su papel en este proceso es de exigencia más que de enseñarles a leer puesto que esta tarea es parte de las obligaciones de la primaria y secundaria, no de la universidad donde se supone los estudiantes dominan bien las practicas lectoras.</p>

CATEGORÍA: Dificultades para la comprensión de textos expositivos

SUBCATEGORÍA: Desconocimiento de la tipología textual expositiva

TRIANGULACIÓN POR FUENTE: estudiantes y docentes

PROPOSICIONES ESTUDIANTES	PROPOSICIONES PROFESORES	PROPOSICIONES AGRUPADAS
<p>Los estudiantes no conocen los textos expositivos, dan definiciones tautológicas, la gran mayoría no responden cuando se les pregunta acerca de ellos y uno pocos sostienen que estos textos son los que tienen todo explícito y refieren además que en los textos expositivos se va de lo menor a lo más profundo en cuanto a la explicación de una determinada temática.</p>	<p>Hay sujetos que desconocen o no tienen mucha claridad de la estructura y funcionamiento de los textos expositivos.</p> <p>Algunos señalan que conocen los textos expositivos, los cuales según ellos, son monótonos y no les dejan mayores experiencias a los estudiantes, por lo cual aluden se deben buscar otras técnicas para el logro de mejores resultados.</p> <p>Otros sujetos hablan de algunas características de los textos expositivos, por ejemplo el objetivo de proporcionar explicaciones a fenómenos en particular, refieren que son los textos utilizados en el campo de la Educación, los cuales exponen en forma clara hechos, teorías, fórmulas, laboratorios, los relacionan con la ciencia.</p> <p>También hablan de las partes de este tipo de como: resumen, palabras clave, glosarios, ejercicios complementarios y de sus características como la presencia de definiciones, comparaciones, clasificaciones, causas y consecuencias.</p>	<p>Tanto estudiantes como docentes, desconocen las características de los textos expositivos o tienen conceptos erróneos acerca de los mismos. Los estudiantes dicen que son textos que presentan la información de manera implícita.</p> <p>En cuanto a los docentes, algunos manifiestan que estos textos son monótonos y dificultan el aprendizaje de los estudiantes; una minoría habla de las características de los textos expositivos de manera concreta y clara.</p>

CATEGORÍA: Dificultades para la comprensión de textos expositivos

SUBCATEGORÍA: Desmotivación frente a la lectura

TRIANGULACIÓN POR FUENTE: estudiantes y docentes

PROPOSICIONES ESTUDIANTES	PROPOSICIONES PROFESORES	PROPOSICIONES AGRUPADAS
<p>En cuanto a los aspectos que a los estudiantes los motiva para realizar una lectura, afirman que uno de ellos tiene que ver con la importancia del tema, la cual identifican desde título o el enunciado inicial del texto.</p> <p>Muchos revelan que unos de los aspectos que los motiva es la presencia de imágenes y gráficos dentro de la lectura, así mismo el grado de actualidad y la novedad; influye también en su motivación la claridad de los términos y el tamaño de la lectura.</p> <p>También es un aspecto motivante según los estudiantes, el hecho de percibir la lectura como útil en su carrera, que esté relacionada con lo que estudian y les pueda servir para la práctica médica.</p> <p>Sostienen además que les gusta mucho las lecturas que incorporan aspectos tecnológicos y además que sea interesante de principio a fin, es decir que la vayan entendiendo a medida que leen, ya que cuando encuentran un obstáculo ya sea por una palabra o frase desconocida, interrumpen la lectura y se desmotivan</p>	<p>Los aspectos de un texto que motivan a un estudiante para leerlo son el grado de interés que encuentre en el mismo y que le exija realizar diferentes operaciones mentales como la interpretación, análisis.</p> <p>También los motiva un texto que sea actualizado y que tenga relación con los temas tratados y con la profesión, que sienta que le aporta cosas para su vida. La letra del texto es otro elemento importante, les gusta que sea óptima, que sea claro y ordenado.</p> <p>Otros aspectos que según los profesores, les llama la atención a los estudiantes, es la presencia de gráficos en los textos y que no sean extensos</p>	<p>Los aspectos más importantes por los cuales los estudiantes se motivan frente a la lectura, tiene que ver con el interés que le genera el texto, dado por el grado de actualidad, percepción de utilidad que encuentra en él, que sea fácil de comprender, y que desde un principio sea llamativo y asimilable.</p> <p>Otro aspecto que motiva a los estudiantes, de un texto es que tenga gráficos o esquemas que faciliten su comprensión, igualmente que no sean extensos.</p>

CATEGORÍA: dificultades para la comprensión de textos expositivos

SUBCATEGORÍA: evaluación de los procesos de lectura

TRIANGULACIÓN POR FUENTE: estudiantes y docentes

PROPOSICIONES ESTUDIANTES	PROPOSICIONES PROFESORES	PROPOSICIONES AGRUPADAS
<p>De acuerdo con los estudiantes, los docentes cuando evalúan la lecturas, lo hacen a través de talleres o exámenes cortos, también a través de sustentaciones orales de lo que leyeron y solicitando la opinión personal.</p> <p>Refieren además que muchos, simplemente dejan una lectura a criterio del estudiante, sin ninguna orientación precisa para realizarla y muchas veces se olvidan de evaluar el proceso, con lo que no comprueban si se realizó o no, así mismo si existieron inconvenientes para su comprensión; por ende, los estudiantes asumen que esa lectura no era muy importante o útil para ellos y que el docente se las encargó para evadir la clase o rellenar espacios académicos.</p>	<p>Los docentes evalúan la comprensión lectora de sus estudiantes a través de casos clínicos que les plantean en las pruebas o exámenes, la participación en seminarios y sustentaciones en general de la lectura encomendada estudiantes.</p> <p>También evalúan la comprensión lectora a partir de ensayos solicitados, en los foros y debates en torno a las lecturas; igualmente a través de mapas conceptuales, mapas mentales, glosarios, caricaturas y ejercicios de comparación. Hay sujetos que evaluaron la comprensión lectora de sus estudiantes como deficientes porque señalan que éstos fueron educados para memorizar y no para leer y analizar.</p> <p>Algunos docentes consideran que no tienen dificultades para orientar proceso de lectura con sus estudiantes y además perciben que sus estrategias han dado resultados óptimos. Otros evalúan mediante las relaciones entre diferentes tópicos, que hacen los estudiantes. Plantean que entre sus dificultades están en la escasa bibliografía en la universidad, por lo cual el estudiante no busque y amplíe sus opciones.</p> <p>Se percibe como una dificultad la saturación del currículo de la carrera de medicina. Para algunos sujetos es una dificultad el hecho de encontrarse con estudiantes que han dejado el estudio por un tiempo y retornan con problemas para retomar el hábito de leer. El docente intenta motivarlos pero refiere que no logra involucrarlos en el proceso de lectura.</p>	<p>La evaluación del proceso de lectura del estudiante se hace generalmente al finalizar la misma, a través de preguntas directas o solicitando productos como resúmenes, organizadores gráficos, o a través de la participación con opiniones personales frente al texto.</p> <p>Tanto estudiantes como docentes, mencionan una evaluación sumativa, es decir al final del proceso, no una evaluación permanente, de regulación durante la lectura.</p> <p>Hay algunos docentes que obvian la evaluación, es decir, encargan la lectura a sus estudiantes, pero no solicitan ningún producto, ni explicitan sus expectativas, incluso algunos se ausentan durante el proceso.</p> <p>Los grupos numerosos de estudiantes por aula, se convierte en una dificultad para la orientación, así como la incapacidad con la que llega el estudiante para leer comprensivamente.</p>

ANEXO K
PROGRAMA ANALÍTICO DE LECTO-ESCRITURA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SAN MARTÍN
PROGRAMA DE MEDICINA PASTO

SEMESTRE: Primero

PERÍODO: Primero /2012

ASIGNATURA: Lecto-Escritura

ÁREA DE FORMACIÓN: Formación Investigativa.

HORAS DE TRABAJO ACADÉMICO:

NÚCLEO TEMÁTICO: Evaluación Crítica

- Teórico con Acompañamiento: 18
- Práctico con Acompañamiento: 18
- Práctico Independiente: 20
- Total Horas Semanales: 2
- Total Semanas: 18
- Créditos Académicos: 1

CONTENIDO TEMÁTICO TEÓRICO- PRÁCTICO

UNIDADES TEMÁTICAS	TIPO DE ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	DESEMPEÑOS	COMPETENCIAS
<p>UNIDAD I: La ortografía de la mano con la escritura.</p> <p>- Ortografía: Aspectos generales</p> <p>- Reglas Ortográficas, Signos de Puntuación y Acentuación.</p>	<p>Teórica</p> <p>Práctica</p>	<p>Conversatorio sobre generalidades de la Ortografía. Estudio y ejercicios de reglas ortográficas en pequeño grupo. Ejercicios sobre escritura.</p> <p>Entrega de listados de palabras comunes y términos médicos básicos para su estudio y posterior aplicación. Sesión de lectura, como actividad diagnóstica para identificar el nivel de lectura de los estudiantes.</p>	<p>Comprende la importancia de la ortografía dentro de las otras áreas y se esfuerza por mejorar la escritura. (Ortografía).</p>	<p>Aplica las reglas ortográficas en los trabajos escritos e informes y mejora su ortografía en los dictados ortográficos.</p>
<p>UNIDAD II: Normas Técnicas para la Presentación de Trabajos Escritos, informes, trabajos de grado e Investigaciones</p>	<p>Teórica</p>	<p>Explicación sobre trabajos escritos, informes, trabajos de grado e investigaciones, sus elementos y su preparación. Orientación sobre las normas vigentes para la presentación de documentos: Normas Icontec, APA y Vancouver (entrega de un documento resumen de cada una de éstas normas).</p>	<p>Maneja con facilidad las técnicas básicas o mínimas para la presentación de sus trabajos e informes en las otras áreas y se apoya en los lineamientos generales para la presentación de los mismos; conoce los componentes de los documentos de investigación de la FUSM.</p>	<p>Aplica inicialmente las normas Icontec para entrega de trabajos; aplica los lineamientos para informes objetivos; tiene claridad respecto del concepto de trabajo de área, informe, trabajo de grado e investigación; da cuenta de los componentes de los documentos de investigación de la FUSM.</p>

UNIDADES TEMÁTICAS	TIPO DE ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	DESEMPEÑOS	COMPETENCIAS
UNIDAD II: - Normas Icontec, - Normas APA - Normas Vancouver. - Trabajos escritos: conceptualización y presentación. - Informes: concepto y presentación. - Informes de laboratorio: conceptualización, estructura. - Trabajos de Grado	Práctica	Cuadro resumen sobre lineamientos generales para presentación de trabajos escritos, informes generales, informes de laboratorio, trabajos de grado e investigaciones. Utilización del aula de sistemas para el desarrollo de ejercicios prácticos, relacionados con la aplicación de las normas. Sesión de lectura para el desarrollo de competencias D.		

UNIDADES TEMÁTICAS	TIPO DE ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	DESEMPEÑOS	COMPETENCIAS
UNIDAD III: Elementos de una propuesta - Componentes de una propuesta - Descripción y formulación del Problema - Formulación de Objetivos - Construcción de la Justificación - Construcción de la Introducción	Práctica	Explicación sobre los componentes de una propuesta. Conformación de de pequeños grupos (máximo 3 estudiantes) para realizar ejercicios relacionados con la descripción, justificación e introducción. Ejercicios prácticos para la formulación de objetivos, mediante la asignación de títulos. Sesión de lectura como actividad transversal a lo largo de todo el semestre, para el desarrollo de competencias D.	Adquiere las bases para iniciar procesos de construcción o elaboración de la descripción y formulación del problema, construcción de objetivos, justificación e introducción, teniendo en cuenta las normas de redacción, coherencia en la composición y reglas ortográficas.	Inicia un acercamiento con la construcción de los elementos de la propuesta, poniendo en práctica las reglas ortográficas y tratando de redactar de manera adecuada y coherente el contenido de los elementos.
Evaluación acumulativa	Teórica-práctica	Aplicación de una prueba escrita, apoyada en diferentes tipos de preguntas: saber pro, dictado ortográfico, complementación, entre otros.		
UNIDAD IV: Didáctica de la Escritura - Escritura: Generalidades e importancia - Redacción: pautas mínimas de redacción (El párrafo) - Toma de Notas.	Teórica	Conversatorio sobre generalidades e importancia de la escritura y pautas mínimas de redacción. Explicación magistral de los fundamentos de cada una de las herramientas de la Didáctica de la Escritura. La docente realiza un ejercicio práctico, mediante la disertación de un tema de actualidad y el estudiante debe aplicar la toma de notas.	Aprende y mejora los procesos de toma de notas, prepara diarios académicos, se acerca a la redacción y composición de textos sencillos de carácter descriptivo.	Aplica la toma de notas en las otras asignaturas; se ejercita en la composición de textos a partir de los diarios académicos y las guías subjetivas; prepara los informes objetivos de acuerdo a las normas estudiadas con anterioridad en la Unidad No. 2. Mejora su proceso de lectura y escritura.

UNIDADES TEMÁTICAS	TIPO DE ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	DESEMPEÑOS	COMPETENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> - Diarios Académicos - Guías Subjetivas. - Informes Objetivos - Redacción de Temas: Planear, producir ideas, producir el texto, revisar y corregir. - Redacción de textos descriptivos y argumentativos. Ejercicios de aplicación de escritura. 	Práctica	<p>Cada estudiante debe construir un diario académico de lo realizado o vivido en un día universitario; construir un texto de carácter descriptivo a partir de las orientaciones de la docente, utilizando para ello las pautas mínimas de redacción y las reglas ortográficas, los cuales deben entregarse en la sesión de clases siguiente.</p> <p>Sesión de lectura como actividad transversal a lo largo de todo el semestre para el desarrollo de competencias D.</p>		
<p>UNIDAD V: Dinámica de la Expresión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión Oral (Pronunciación) - Exposición - Sustentación - Manejo de Auditorio - Entrevista - Foro - Debate - Mesa Redonda - Conferencia - Phillips 6x6 - Panel 	Práctica	<p>Se forman pequeños grupos de 3 estudiantes, a los cuales se les asigna un tema de la Unidad; el pequeño grupo realiza la consulta de los temas y hace la sustentación ante el gran grupo. Por su parte, la docente interviene al final de las sustentaciones a fin de reforzar las temáticas y aclarar las dudas o inquietudes que se generen alrededor de los temas tratados.</p> <p>Sustentación de lo consultado ante el gran grupo con un tiempo determinado para cada disertación; aplicación de una dinámica creativa para la socialización del tema</p>	<p>Maneja con fluidez la dinámica de la expresión en toda su extensión; demuestra seguridad al expresarse (hablar) en público y se apropia de las diferentes técnicas para mejorar en su proceso de formación.</p> <p>Se nota el avance en el proceso lector.</p>	<p>Emplea las características de cada uno de los componentes de la dinámica de la expresión en las exposiciones y sustentaciones de temas de otras asignaturas.</p> <p>Mejora notablemente su expresión oral y la forma de hacer una sustentación ante un auditorio.</p> <p>Demuestra una mejor lectura y comprensión.</p>

UNIDADES TEMÁTICAS	TIPO DE ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	DESEMPEÑOS	COMPETENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> - Seminario Alemán - Consulta Médica 		Sesión de lectura y comprensión.		
Evaluación acumulativa	Teórica-práctica	Aplicación de una prueba escrita, apoyada en diferentes tipos de preguntas: saber pro, apareamiento, dictado ortográfico, etc.		
UNIDAD VI: La lectura, sus niveles y su clasificación -Conceptualización e importancia. -Comprensión lectora. -Recursos para la comprensión lectora.	Teórica	Conversatorio sobre generalidades de la lectura; explicación detallada y con ejemplos de cada uno de los niveles de la lectura; mapa de ideas para abordar la temática relacionada con clasificación de la lectura.	Mejora notablemente su proceso de lectura para que cada vez se ubique en un nivel superior en cuanto a la interpretación de los textos; desarrolla habilidades de comprensión lectora, se	Realiza las lecturas asignadas o indicadas por los docentes de las otras áreas, con el fin de mejorar su proceso de lectura, de entender y comprender lo que dice el autor en el documento y de ubicarse en un nivel superior.

UNIDADES TEMÁTICAS	TIPO DE ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	DESEMPEÑOS	COMPETENCIAS
<p>UNIDAD VI: La lectura, sus niveles y su clasificación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización e importancia. -Comprensión lectora. -Recursos para la comprensión lectora. 	Teórica	<p>Conversatorio sobre generalidades de la lectura; explicación detallada y con ejemplos de cada uno de los niveles de la lectura; mapa de ideas para abordar la temática relacionada con clasificación de la lectura.</p>	<p>Mejora notablemente su proceso de lectura para que cada vez se ubique en un nivel superior en cuanto a la interpretación de los textos; desarrolla habilidades de comprensión lectora, se</p>	<p>Realiza las lecturas asignadas o indicadas por los docentes de las otras áreas, con el fin de mejorar su proceso de lectura, de entender y comprender lo que dice el autor en el documento y de ubicarse en un nivel superior.</p>
<p>NIVELES DE LA LECTURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lectura Fonética. -Codificación Primaria. -Codificación Secundaria. -Decodificación Terciaria. -Lectura Categorical. -Lectura Metasemántica. <p>CLASIFICACIÓN DE LA LECTURA:</p> <p>Lectura ocio, lectura placer, lectura trabajo.</p>	Práctica	<p>Lecturas dirigidas y recomendadas, o lecturas que se deban hacer de otras asignaturas, para determinar el nivel de comprensión de las mismas. Estas lecturas se hacen a viva voz ante el gran grupo para establecer correctivos en los procesos de lectura propiamente dicha.</p> <p>Consulta individual de los temas relacionados con Otros tipos de lectura, para su posterior socialización en gran grupo. Se utiliza la estrategia de selección dirigida para realizar la lectura y posteriormente preguntas de comprensión que permiten la interpretación de los textos por parte de los estudiantes. Lecturas de cartilla Cafam.</p> <p>Se continúa con el proceso de lectura para mejorarla y lograr una buena comprensión</p>	<p>genera el hábito de lectura; aprende a diferenciar los niveles de la lectura, su clasificación y otros tipos de lectura en el material que entregan los docentes de las otras asignaturas para que pueda realizar buenos procesos cognitivos.</p>	<p>Da cuenta de la clasificación de la lectura e identifica los tipos de lectura y hace uso adecuado de ellos.</p>

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:

La asignatura se desarrollará utilizando algunos espacios de aprendizaje que permitan al estudiante interactuar e integrarse con los demás compañeros y lograr así un crecimiento como persona y a nivel intelectual, dentro de un espacio en pequeño grupo y en gran grupo, sin soslayar la posibilidad de establecer un espacio de trabajo individual. Estos espacios buscan además, la participación activa del estudiante en su proceso de formación integral, es decir, que él será el principal actor en su proceso de aprendizaje.

Se utilizarán algunas técnicas de aprendizaje que involucran la parte de investigación, socialización y realimentación para fortalecer los conocimientos.

Se hará uso de estrategias metodológicas, tales como: mediación de la docente, desarrollo de actividades prácticas, socialización y/o sustentación de temas, desarrollo de talleres que contemplan la aplicación de la fundamentación teórica, lectura de material bibliográfico y de internet recomendado, proyección de material diapositivo, entre otros.

Esta metodología incluye los siguientes ítems:

- Mediación de la docente, respecto de la información y el aprendiente.
- Participación activa de los estudiantes en el proceso de abordaje de los temas, previa consulta.
- Consultas en pequeños grupos cooperativos.
- Desarrollo de talleres prácticos en el aula.
- Aplicación de la heteroevaluación, como mecanismo de realimentación en el aprendizaje de la asignatura.

SISTEMA DE EVALUACIÓN:

Contempla: participación activa en clase, talleres de aplicación de la fundamentación teórica, dictados ortográficos, formulación de objetivos, desarrollo del registro extendido de lectura autorregulada, toma de notas y aplicación de otros instrumentos que evidencien el grado de avance en el proceso de aprendizaje. Cabe anotar que a cada una de éstas actividades evaluativas se les asignará un porcentaje dependiendo del grado de complejidad y esfuerzo que requieran; los porcentajes serán establecidos por los estudiantes.

Se tendrá en cuenta para efectos de evaluación, el proceso de lectura que se adelante con los estudiantes a lo largo del semestre, con fines de refuerzo, mejoramiento y logro de la comprensión del texto.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANGUREN F., Stella; DUARTE G., Olga María y MUÑOZ M., Diego. Habilidades del Lenguaje. PIME Ltda. Editores. Impreso en Colombia.
- ÁVILA, Fernando. Ortografía española. Grupo Editorial Norma, Bogotá 2003. 162 P.
- CÓMO ENSEÑAR A ESTUDIAR. Libro editorial Norma.
- CHICA CAÑAS, Francisco Alonso y REY PARDO, Abelardo. ¿Cómo Aprender a Estudiar?. Universidad Santo Tomás – Facultad de Educación. Santa Fe de Bogotá.
- Fundación Universitaria San Martín. Programa de Medicina. Área de Formación Investigativa. Guía para la elaboración de guías e informes escritos. Esp. Gloria Hernández Zambrano y Esp. Iván Hernández Ramírez. San Juan de Pasto, Agosto de 2005.
- HERNÁNDEZ Z., Gloria. Lineamientos de Investigación Programa de Medicina Fundación Universitaria San Martín- Sede Pasto. 2007.
- Método de Investigación. McGraw- Hill.
- Normas ICONTEC- Última revisión Período I-2010. Documento biblioteca FUSM.
- Manual de Normas APA
- Manual de Normas Vancouver
- Cartillas de lectura CAFAM.

NETGRAFÍA

- Buscador Google internet – Normas APA.
- Buscador Google internet – Normas Vancouver
- www.medline
- www.scielo
- www.pubmed