



**Universitat
Autònoma
de Barcelona**

TESIS DOCTORAL

ESTRATEGIAS DE LECTURA EN LECTORES EXPERTOS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

Mercedes Zanotto González

Tesis dirigida por el Dr. Carles Monereo Font

Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE)

Departamento de Psicología básica, evolutiva y de la educación

Universidad Autònoma de Barcelona

Marzo 2007

NOTA: El tratamiento del género a lo largo del documento es en masculino, exceptuando cuando se hace referencia a las lectoras que formaron parte de la muestra de este estudio.

AGRADECIMIENTOS

Durante el desarrollo de la presente tesis, conforme el tiempo transcurría y la investigación se iba construyendo, escuchaba aquellas voces que ahora forman parte de este trabajo, y que en algún momento fueron presencias concretas que de distintas maneras me brindaron su ayuda para que dicha construcción pudiera realizarse. A todas estas voces es mi intención agradecer por su apoyo y por que tengo la certeza de que estarán en disposición de que continuemos dialogando.

Al Dr. Carles Monereo Font quiero agradecer, en primer lugar, por diversas razones. Una de ellas es la de haberme dado a conocer -como profesor de una de las asignaturas del doctorado- un artículo titulado “El uso estratégico del conocimiento”, el cual ha sido el motor de este trabajo y su origen, en tanto me permitió responder a distintos interrogantes previos surgidos en la docencia, y también generar el planteamiento de nuevas preguntas que me llevaron a elegir investigar en estrategias y desarrollar la tesis sobre esta temática. Así, también, mi agradecimiento por haber realizado observaciones, cuestionamientos, reflexiones y correcciones puntuales al presente estudio, actividades que estuvieron siempre acompañadas de una escucha y lectura muy atentas. Gracias por su paciencia y apoyo constante, así también por permitirme aprender con respecto a su manera de situarse frente al conocimiento, una actitud que se hace patente a partir de su apertura al diálogo y a las nuevas reflexiones que de éste surgen. Finalmente por brindarme la oportunidad de integrarme al Seminario de Investigación Interuniversitario sobre Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (SINTE).

A los investigadores que formaron parte de la muestra de este estudio quiero agradecer de una manera muy especial sus valiosas aportaciones, las cuales he tenido muy presentes y es mi intención considerar en trabajos posteriores, así como también por su tiempo, esfuerzo y paciencia al participar en esta investigación.

Agradezco a la Dra. Montserrat Castelló Badia por haberme invitado a participar en una actividad de escritura académica de la cual he aprendido y he obtenido información muy valiosa que me ha sido posible utilizar para el desarrollo del marco teórico de este estudio. Quiero agradecerle también el haber propiciado el encuentro con otros integrantes de SINTE, con la finalidad de intercambiar y compartir ideas con respecto a las investigaciones que nos encontramos desarrollando.

Mi agradecimiento a los integrantes del Seminario de Investigación Interuniversitario sobre Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (SINTE), por haber compartido lecturas, cuestionamientos y reflexiones en torno a distintas temáticas relacionadas a nuestras investigaciones. También por haberme hecho sentir como en familia.

A Anna Iñesta Codina quiero agradecer por su amistad y acompañamiento en el desarrollo del presente estudio, así también por su ayuda constante.

A la Dra. Ibis Álvarez Valdivia mi agradecimiento por su interés en mi formación doctoral, por sus observaciones y apoyo brindado en momentos clave para la realización de la presente tesis.

Al DIPE y a su coordinador general el Dr. César Coll agradezco la oportunidad de presentar este trabajo en el seno de tan prestigioso doctorado.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México por haber apoyado el desarrollo de esta investigación.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	15
Capítulo 1	
Comprensión lectora	25
1.1.- El lector: perspectivas de la comprensión lectora.....	26
1.1.1.- La perspectiva conductista sobre el proceso de lectura	27
1.1.2.-Perspectiva cognitiva sobre la comprensión lectora.....	30
1.1.3.-Perspectivas interaccionales de la comprensión lectora	34
1.1.4.- Perspectiva constructivista sobre la lectura	44
1.2.- Texto y lectura	55
1.2.1.- Perspectivas de lectura y nociones de texto	55
1.2.2.-Cohesión y coherencia textual	58
1.3.- Contexto y lectura	60
1.3.1.- Análisis del concepto de contexto	60
1.3.2.- Dimensiones del contexto de la lectura	62
1.4.-Conclusión del capítulo	71
Capítulo 2	
El texto académico	75
2.1.-Contexto y género académico.....	76
2.2.- Características de los textos académicos.....	83
2.2.1.- Comunicación académica	83
2.2.2-Estructura de los textos académicos.....	90
2.2.3-Contenido de los textos académicos.....	98
2.3.- Lectores de textos académicos: construcción y difusión del conocimiento .	111
2.3.1.-Los lectores y la construcción de conocimiento	115
2.4.-Conclusión del capítulo	120

Capítulo 3

Lectura estratégica de textos académicos.....	123
3.1.-Análisis del concepto de estrategia	125
3.2.- Relación entre aprendizaje estratégico y lectura estratégica	126
3.3.- Metacognición y autorregulación en los procesos de lectura estratégica.....	134
3.4.- Construcción de conocimiento y lectura estratégica	143
3.4.1.- Los conocimientos previos	143
3.4.2.- Conocimientos metacognitivos	150
3.4.3.- El conocimiento condicional y el conocimiento estratégico.....	152
3.4.4.-Conocimientos compartidos entre los procesos de lectura y escritura ...	155
3.5.- Representación de la tarea	157
3.6.-Lectura estratégica de textos académicos y escritura epistémica	164
3.6.1.- Intertextualidad, lectura estratégica y escritura.....	165
3.6.2.-Escritura epistémica y composición a partir de textos	168
3.7.-Conclusión del capítulo	175

III. ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4

Marco Metodológico

4.1.- Objetivos de la investigación.....	181
4.2.- Metodología.....	181
4.2.1.-Diseño	182
4.2.2.- Muestra	182
4.2.3.- Actividad desarrollada por los lectores	182
4.2.4.-Unidad de análisis	183
4.2.5.- Procesamiento de la información	189
4.2.5.1.- Técnicas para la obtención de información.....	190
4.2.5.2.- Instrumentos de registro de información	195
4.2.5.3 - Materiales de análisis.....	196
4.2.5.4 - Instrumento para el análisis de la información.....	196
4.2.5.5.- Técnicas de análisis de la información	197
4.2.6.- Procedimiento	201
4.3.- Sistema de análisis de la información	208
4.3.1.- El lector.....	209

4.3.2.- El texto: análisis comparativo del procesamiento estratégico del texto....	223
4.3.3.- Análisis comparativo de los procesos estratégicos efectuados para la resolución de un planteamiento	225
 IV. RESULTADOS	
5.1.- Resultados de los casos	229
5.1.1.- Caso A	230
5.1.2.- Caso B.....	251
5.1.3.- Caso C.....	273
5.1.4.- Caso D	291
5.1.5.- Caso E.....	310
5.2.- El texto: análisis comparativo del procesamiento estratégico del texto.....	329
5.3.- Análisis comparativo de los procesos estratégicos efectuados para la resolución de un planteamiento	350
5.3.1.- Procesos estratégicos desarrollados por los lectores para llevar a cabo el objetivo de observar el enfoque con el cual se aborda una temática determinada	350
5.3.2.- Análisis comparativo de los procesos estratégicos desarrollados para llevar a cabo el objetivo de observar el tipo de abordaje de una temática determinada .	355
 V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	
	359
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	
	379
 ANEXOS.....	
	393
ANEXO 1. Informe elaborados por los lectores.....	393
ANEXO 2. Guía para el desarrollo del protocolo verbal (<i>Think-aloud</i>).....	394
ANEXO 3. Marco teórico revisado por los lectores (CD) Retiración de contratapa	
ANEXO 4. Texto que revisaron los lectores A, D y E con el objetivo de observar el tipo de abordaje de los contenidos.	405
ANEXO 5. Ejemplos, a manera de networks de Atlas/ti, de unidades estratégicas que desarrollaron los lectores A, D y E	415

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1 Estrategias de aprendizaje a partir de textos y condiciones del texto (Jones, 1988, p. 240-241).....	132
Tabla 4.1 Los recursos y las técnicas de la investigación.....	189
Tabla 4. 2 Fases del procedimiento y actividades desarrolladas.....	201
Tabla 4.3 Problemas que los lectores plantearon con respecto al contenido del texto.....	213
Tabla 4.4 Problemas referentes a la tarea de investigación.....	214
Tabla 4.5 Objetivos planteados por los lectores.....	215
Tabla 4.6 Tipos de preguntas que fueron planteadas por los lectores.....	215
Tabla 4.7 Procesos de solución que efectuaron los lectores para resolver los planteamientos.....	217
Tabla 4.8 Tipos de soluciones que los lectores produjeron para responder a los planteamientos.....	218
Tabla 4.9 Tipos de sugerencias que los lectores aportaron a la autora del texto.....	219
Tabla 4.10 Expresiones comunicadas por los lectores que denotan procesos metacognitivos.....	220
Tabla 4.11 Tipo de anotaciones que los lectores efectuaron.....	221
Tabla 5.1 Frecuencia de las unidades estratégicas efectuadas.....	234
Tabla 5.2 Número de planteamientos desarrollados por el lector A.....	235
Tabla 5.3 Número de procesos de solución desarrollados por el lector A.....	239
Tabla 5.4 Número de producciones desarrolladas por el lector A.....	241
Tabla 5.5 Contenidos del informe sobre el marco teórico revisado por el lector A.....	244
Tabla 5.6 Frecuencias de las unidades estratégicas efectuadas por la lectora B.....	253
Tabla 5.7 Número de planteamientos realizados.....	255
Tabla 5.8 Número de procesos de solución realizados por la lectora B.....	258
Tabla 5.9 Número de producciones realizadas por la lectora B.....	260
Tabla 5.10 Número de procedimientos escritos que realizó la lectora B.....	263
Tabla 5.11 Anotaciones de la lectora B y unidades estratégicas relacionadas.....	264

Tabla 5.12	Contenidos del informe sobre el marco teórico que revisó la lectora B.....	267
Tabla 5.13	Frecuencia de las unidades estratégicas efectuadas por la lectora C.....	275
Tabla 5.14	Planteamientos desarrollados por la lectora C.....	276
Tabla 5.15	Número de procesos desarrollados por la lectora C.....	279
Tabla 5.16	Número de producciones desarrolladas por la lectora C.....	280
Tabla 5.17	Contenidos del informe sobre el marco teórico que revisó la lectora C.....	284
Tabla 5.18	Frecuencia de las unidades estratégicas efectuadas por la lectora D.....	294
Tabla 5.19	Número de planteamientos realizados por la lectora D.....	295
Tabla 5.20	Número de procesos de solución realizados por la lectora D.....	298
Tabla 5.21	Número de producciones efectuadas por la lectora D.....	300
Tabla 5.22	Anotaciones que realizó la lectora D.....	301
Tabla 5.23	Anotaciones de la lectora D y unidades estratégicas relacionadas.....	302
Tabla 5.24	Contenidos del informe sobre el marco teórico que revisó la lectora D.....	304
Tabla 5.25	Frecuencia de las unidades estratégicas efectuadas.....	313
Tabla 5.26	Número de planteamientos desarrollados por la lectora E.....	314
Tabla 5.27	Número de procesos de solución desarrollados por la lectora E.....	317
Tabla 5.28	Número de producciones desarrolladas por la lectora E.....	319
Tabla 5.29	Anotaciones que realizó la lectora E.....	321
Tabla 5.30	Anotaciones de la lectora E y unidades estratégicas relacionadas.....	322
Tabla 5.31	Contenidos del informe sobre el marco teórico que revisó la lectora E.....	324
Tabla 5.32	Características de las anotaciones de la lectora B.....	344
Tabla 5.33	Contenidos del informe de la lectora B en relación con la representación de la tarea y el procesamiento del texto.....	345
Tabla 5.34	Características de las anotaciones de la lectora D.....	345
Tabla 5.35	Características de las anotaciones de la lectora D.....	346
Tabla 5.36	Contenidos del informe de la lectora E en relación con la representación de la tarea y el procesamiento del texto.....	346
Tabla 5.37	Procesos efectuados por los lectores B, C y D durante la lectura de un fragmento del primer apartado.....	347
Tabla 5.38	Procesos efectuados por los lectores A, B y D durante la lectura de un fragmento del primer apartado.....	348
Tabla 5.39	Procesos efectuados por los lectores B, C y D durante la lectura de un fragmento del primer apartado.....	349

Tabla 5.40 Fragmento del texto revisado por el lector A con el objetivo de observar el tipo de abordaje de los contenidos.....	353
Tabla 5.41 Fragmento del texto revisado por la lectora D con el objetivo de observar el tipo de abordaje de los contenidos.....	354
Tabla 5.42 Fragmento del texto revisado por la lectora E con el objetivo de observar el tipo de abordaje de los contenidos.....	355

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1. Unidad estratégica completa local perteneciente al caso E.....	186
Figura 4.2. Unidad estratégica incompleta correspondiente al caso D.....	187
Figura 4.3. Unidad estratégica correspondiente al caso D.....	188
Figura 4.4. Unidad estratégica distal correspondiente al caso D.....	188
Figura 4.5 Transferencia de los contenidos de la lectura y las anotaciones al informe en un abordaje estratégico global de la tarea.....	223
Figura 5.1 Unidades estratégicas y planteamientos del lector A.....	238
Figura 5.2 Unidades estratégicas y procesos de solución realizados por el lector A...	240
Figura 5.3 Procesos metacognitivos del lector A.....	242
Figura 5.4 Informe y procesamiento del texto realizado por el lector A.....	245
Figura 5.5 Texto procesado por el lector A.....	247
Figura 5.6 Unidades estratégicas y planteamientos desarrollados por la lectora B.....	257
Figura 5.7 Unidades estratégicas y procesos desarrollados por la lectora B.....	259
Figura 5.8 Procesos metacognitivos de la lectora B.....	262
Figura 5.9 Informe y procesamiento del texto desarrollado por la lectora B.....	268
Figura 5.10 Procesamiento del texto de la lectora B.....	269
Figura 5.11 Unidades estratégicas y planteamientos desarrollados por la lectora C....	278
Figura 5.12 Unidades estratégicas y procesos de solución desarrollados por la lectora C.....	280
Figura 5.13 Procesos metacognitivos de la lectora C.....	282
Figura 5.14 Informe y procesamiento del texto desarrollado por la lectora C.....	285
Figura 5.15 Texto procesado por la lectora C.....	287
Figura 5.16 Unidades estratégicas y planteamientos desarrollados por la lectora D...	297

Figura 5.17 Unidades estratégicas y procesos de solución desarrollados por la lectora D.....	299
Figura 5.18 Procesos metacognitivos de la lectora D.....	301
Figura 5.19 Informe y procesamiento del texto desarrollado por la lectora D.....	305
Figura 5.20 Texto procesado por la lectora D.....	307
Figura 5.21 Unidades estratégicas y planteamientos desarrollados por la lectora E....	316
Figura 5.22 Unidades estratégicas y procesos de solución desarrollados por la lectora E.....	318
Figura 5.23 Procesos metacognitivos de la lectora E.....	320
Figura 5.24 Informe y procesamiento del texto desarrollado por la lectora E.....	325
Figura 5.25 texto procesado por la lectora E.....	326
Figura 5.26 Procesos estratégicos desarrollados por los lectores.....	332
Figura 5.27 Planteamientos de los lectores durante la lectura del apartado 1.....	334
Figura 5.28 Procesos de solución desarrollados por los lectores en el apartado 1.....	338
Figura 5.29 Producciones realizadas por los lectores durante la lectura del apartado 1.....	341
Figura 5.30 Procedimientos de escritura desarrollados por los lectores durante la lectura del apartado 1.....	344
Figura 5.31 Objetivo de los lectores A, D y E de observar el abordaje de un contenido determinado.....	351

I. INTRODUCCIÓN

Toda acción estratégica implica un contexto. Quien se desempeña estratégicamente construye una representación particular del mismo, a partir de la cual planifica sus acciones, de acuerdo a los objetivos que se haya planteado. De este modo, las estrategias pueden incidir para favorecer determinado tipo de interacción entre la persona y los distintos factores interdependientes que constituyen al contexto y, así, orientar la resolución de una tarea en función de los fines establecidos. En este sentido, la lectura estratégica se manifiesta como un proceso que la persona no solamente realiza para comprender un texto, sino que también la efectúa para interactuar con el ámbito que la enmarca, el cual, a su vez, forma parte de la situación de lectura.

Si nos centramos en el proceso de lectura en el contexto académico, podemos decir que no es “neutro” debido a que forma parte de una red de distintos procesos o actividades relacionadas. Generalmente para el desarrollo de una actividad académica en concreto, no es suficiente que la persona lleve a cabo la lectura de un único texto, sino que, además, es imprescindible que revise distintos escritos, y que utilice, de manera interrelacionada y complementaria, procesos de lectura y escritura (la toma de notas para comprender determinado contenido; el desarrollo de una síntesis de diversos textos; la anotación de las ideas principales de determinados escritos con el fin de clasificarlos; la lecturas para la revisión de sus propios textos, entre otras acciones). Al respecto, cabe señalar que la interdependencia ineludible que, en este contexto, mantienen lectura y escritura, ha sido motivo para que se las haya denominado actividades “híbridas” (Spivey, 1997), noción que tiene un lugar destacado en nuestro estudio, a la que haremos referencia cuando abordemos las estrategias de lectura de textos académicos.

Dado lo anterior, hemos considerado como un elemento imprescindible de toda lectura estratégica en el ámbito académico, a la representación mental que construye una persona de su propia interacción con dichas actividades vinculadas a la comprensión de textos, asociada a su desempeño en función de dicha representación.

Además de la red de distintas actividades que se deben considerar y gestionar en un proceso de lectura estratégica, el ámbito académico imprime a las mismas ciertas características propias de una comunidad discursiva en la que sus integrantes se comunican mediante determinadas normas y convenciones. La lectura efectuada en el contexto académico responde a demandas propias de dicho ámbito y, en este sentido, consideramos que comparte algunas características específicas atribuidas a los procesos de escritura: es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación comunicativa (Camps y Castelló, 1996).

Una vez planteado lo anterior, y con el propósito de especificar el contenido de este trabajo, se puntualiza que la presente investigación aborda la lectura estratégica de un texto académico en el seno de una actividad auténtica. El proceso de lectura que analizamos se centra en el marco teórico de un trabajo de investigación para la obtención del DEA, correspondiente a los estudios de doctorado; los lectores en cuestión formaban parte del tribunal que debía juzgar dicho trabajo. Así mismo, es importante señalar que, considerando el tipo de situación académica implicada, los lectores eran expertos tanto en el tema del cual trata el texto a revisar, como en el desarrollo de procesos de lectura y escritura.

Resulta indudable el gran potencial que tienen las estrategias para la lectura de textos académicos, a las que se ha dedicado una considerable atención en estudios orientados a favorecer los procesos de comprensión (Jones, 1988; Sánchez, 1990; Sánchez, 1993; Mannes, 1994; Orrantia, 1997; Best et al. 2005); asimismo, se han realizado importantes contribuciones a los procesos estratégicos implicados en una lectura desarrollada por expertos (Afflerback, 1990, Pressley y Afflerback, 1995; Pressley, 1997). Sin embargo, aún existe confusión en cuanto al nivel de operatividad en el que se sitúa a las estrategias, puesto que en algunas ocasiones se hace referencia a una estrategia cuando, en realidad, se está describiendo un procedimiento (p. e., parafraseo, reconocimiento de la información conocida o desconocida en el texto, subrayado, toma de notas, etc.). Desde nuestra perspectiva, las estrategias operan en un nivel superior al de un procedimiento, lo que permite que éste sea utilizado estratégicamente. Las estrategias gestionan un conjunto de conocimientos (entre ellos procedimientos) implicados en el desarrollo de una tarea, logrando una perspectiva y un abordaje “global” de la misma;

por su parte, un procedimiento correspondería a una aproximación “local” de la actividad, que estaría limitada al desarrollo de una serie de acciones con un alto grado de automaticidad y que difícilmente podría resolver una tarea compleja como la de juzgar un trabajo de investigación.

En cuanto a la aportación de un enfoque global de la actividad de lectura académica - relacionado con distintos procesos involucrados en una determinada tarea-, Stromso y Braten (2003) desarrollaron un importante estudio sobre la lectura estratégica para la gestión de contenidos provenientes de distintos textos, en el que se describen distintas operaciones estratégicas que involucran a la escritura. Se han realizado, además, estudios que han abordado la interdependencia entre los procesos de lectura y escritura (Spivey y King, 1989; Spivey, 1990; Spivey, 1997; Tynjälä, 2001; Segev-Miller, 2004). Sin embargo, aún se desconoce cómo las distintas actividades que forman parte de una lectura estratégica “híbrida”, se articulan. Al respecto Mc Ginley (1999) señala la necesidad de efectuar estudios que den cuenta de cómo las distintas actividades implicadas en un proceso de composición, a partir de fuentes bibliográficas, pueden funcionar como herramientas de mutua ayuda (toma de notas, lectura de notas, escritura de un borrador, lectura de la demanda de la tarea, lectura del borrador, etc.). También hace referencia a que dichas actividades incluyen procesos no lineales o recursivos (relectura del texto fuente, revisiones de lo escrito, planteamiento de nuevas hipótesis, así como formulación de nuevas preguntas, etc.). Una perspectiva similar es la que presenta Rijlaarsdam (2006), al abordar diversos procesos vinculados a la composición de textos, cuya interacción en un determinado momento ejerce una decisiva influencia en la calidad del escrito producido.

Otra aportación que, al hacer referencia a procesos de composición de textos académicos, permite adoptar una perspectiva global de la lectura –en tanto actividad “híbrida”- es la de Miras y Solé (2007), en la que se describen distintos tipos de lectura y escritura académica que concurren a lo largo de un proceso de investigación. En este caso también se sugieren elementos que forman parte de una lectura y escritura estratégicas: identificación de criterios que permitan una búsqueda de información fundamentada; utilización de la escritura con la finalidad de comprender en profundidad una determinada temática, integrando contenidos de distintos textos; lectura realizada

con la finalidad de valorar el potencial interés de determinadas fuentes de información para el desarrollo de una investigación; entre otros.

Aún con las relevantes aportaciones de Miras y Solé, muchos de los estudios sobre los procesos de lectura, en tanto actividad “híbrida”, provienen del ámbito de la escritura y, por tanto, en lo correspondiente a la lectura académica sería necesario adoptar una perspectiva similar que permitiese estudiar cómo se sistematizan las diferentes actividades involucradas, así como la función que llevan a cabo las estrategias y su repercusión en la gestión de los contenidos del texto.

En este sentido, el **objetivo general** de la presente investigación es describir y analizar las estrategias de lectura llevadas a cabo por lectores expertos, en la revisión del apartado teórico de un trabajo de investigación, a lo largo de la cual desarrollaron comentarios verbales sobre el mismo y elaboraron un informe escrito. Concretamente nos interesa aportar información sobre cómo se sistematizan, mediante una lectura estratégica, las distintas actividades relacionadas con un proceso de lectura académica desarrolladas en dicho contexto situacional. La elección de una muestra de expertos, tanto en la temática del texto, como en el desarrollo de procesos de lectura académica, se realizó con la finalidad de conocer el alcance que puede representar una gestión estratégica del proceso de lectura en un contexto situacional de dichas características.

Con respecto a los **objetivos específicos**, se refieren a: (a) analizar la representación de la tarea; (b) identificar las operaciones estratégicas que vinculan a los procesos de lectura y escritura; (c) identificar los objetivos planteados durante el transcurso de la lectura; (d) identificar y categorizar los tipos de problemas que plantean los expertos con respecto al texto leído, así como las soluciones que proponen a los mismos; (e) identificar, describir y analizar el abordaje estratégico global de la tarea efectuado por los lectores.

Con el fin de plasmar el desarrollo de nuestra investigación, orientada a los objetivos previamente especificados, hemos estructurado el presente texto en cuatro secciones principales: el marco teórico, el marco metodológico, los resultados y las conclusiones.

En lo que respecta al marco teórico, está formado por tres capítulos, en los que se subrayan los aspectos conceptuales que serán retomados en la parte empírica.

En el primer capítulo -correspondiente a la *comprensión lectora*- se hace referencia a las características del lector, del texto y el contexto desde el punto de vista de las distintas perspectivas que han estudiado los procesos de lectura. Así mismo, señalamos aquellos enfoques que, por su orientación hacia la comprensión de textos académicos, resultan de mayor relevancia para nuestro estudio. En este capítulo queremos destacar que han existido diversas concepciones sobre la lectura y que cada una de ellas, quizá en algunas de una manera más explícita que en otras, implica una concepción sobre el lector que resulta importante identificar para conocer los alcances o logros que se le suponen al mismo en un proceso de comprensión, así como las variables involucradas. En este sentido, dado que nuestros objetivos apuntaban a una lectura estratégica, era necesario centrar nuestra revisión en aquellos enfoques que nos aportaban información detallada acerca de los procesos de lectura efectuados por un lector que se considera tiene un rol “activo”, durante el desarrollo de dicha actividad.

En el segundo capítulo se aborda la temática concerniente a los textos académicos. En este caso nuestro interés se centró en subrayar la influencia del contexto, entendido como una comunidad discursiva, en las características de dichos textos. Específicamente queríamos resaltar cuáles son los requisitos que, de acuerdo a la comunidad académica, los textos deben de cumplir. En este sentido, hacemos referencia a los distintos tipos de género discursivo, señalando que el género académico encierra textos de diferentes características, entre ellos los escritos de investigación, cuya estructura se encuentra presente –con variaciones mínimas- en otros textos, tales como las tesis y trabajos para la obtención del DEA. Revisamos las características de dicha estructura, así como también los distintos contenidos que caracterizan a estos textos.

En los dos últimos puntos del segundo capítulo, abordamos dos contextos distintos de lectura académica: el correspondiente a la lectura efectuada por estudiantes universitarios de nivel licenciatura, y la realizada por un lector en el marco de un proceso de investigación. La finalidad de dicho abordaje fue la de establecer un contraste entre los distintos objetivos que se ponen en juego en estas diferentes situaciones de lectura, y cómo éstos influyen en los textos elaborados a partir de dicha

actividad (muchas de las cuales se relacionan con la construcción y difusión del conocimiento).

En el tercer capítulo, abordaremos el tema central de la lectura estratégica. Aquí se analiza el concepto de estrategia, y se señala la perspectiva desde la que se trata en el presente estudio. Para ello se revisan un conjunto de factores característicos de todo proceso estratégico, y se sitúan específicamente en un contexto de lectura (metacognición, autorregulación, construcción de conocimientos, utilización de los conocimientos previos, conocimiento condicional y estratégico, y representación de la tarea). Así también, tratamos la lectura estratégica como un proceso que implica la intertextualidad y que, a su vez, se relaciona con procesos de escritura que tienen una función epistémica. En el último punto se presentan tres diferentes enfoques sobre la escritura epistémica y los procesos de composición a partir de fuentes, que aportan importantes concepciones susceptibles de aplicarse a la comprensión de la lectura estratégica, en tanto proceso “híbrido”.

El marco metodológico se encuentra constituido por tres puntos principales. El primero de ellos corresponde a los objetivos de la investigación, el segundo concierne a la metodología y el procedimiento llevado a cabo. A este respecto cabe mencionar que en el estudio se aplicó una metodología cualitativa en la modalidad de estudio de caso, y que la muestra se constituyó por cinco investigadores, expertos en la temática del texto. La técnica utilizada para observar los procesos estratégicos realizados durante la lectura, correspondió al protocolo verbal o *think/aloud* que, a grandes rasgos, consiste en realizar una lectura en voz alta, emitiendo comentarios en relación con la información que aporta el texto y al procesamiento de la misma por parte del lector (p. e. puede hacer referencia a sus objetivos de lectura). En el tercer punto, se especifica cuál fue el sistema de análisis de la información aplicado y, como parte de ello, las características de la unidad de análisis y los códigos obtenidos.

Para el análisis de los resultados –pertenecientes a una tercera sección principal- se utilizaron dos abordajes: uno correspondió a la presentación de cada caso de manera individual, y el otro a una comparación de los distintos casos en la lectura de una parte del texto. La primera perspectiva se realizó a partir de los procesos llevados a cabo por

el lector, la segunda se desarrolló a partir de la identificación de cómo las diferentes partes del texto fueron procesadas.

Finalmente, la discusión y las conclusiones, se presentan en función de los objetivos específicos planteados, también se señalan las limitaciones de nuestro estudio, y se proponen líneas de investigación que consideramos podrían aportar mayores conocimientos por lo que respecta a las estrategias de lectura de textos de investigación en contextos académicos.

II. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Comprensión lectora

La lectura actualmente cuenta con un reconocimiento social generalizado en tanto que herramienta indispensable para comunicar y aprender que hace posible el acceso a la cultura.

Aunque la utilidad de la lectura ha sido indiscutible, a lo largo de la historia de la humanidad las prácticas por medio de las cuales se ha llevado a cabo han variado considerablemente. Esto ha provocado cambios muy importantes en las formas de interpretar los significados de los textos, así como también en los sistemas de pensamiento de distintas culturas en determinados contextos. A este respecto, Olson (1999), basándose en las ideas de Eisenstein (1979), señala que la invención de la imprenta, en el siglo XV, hizo posible la copia de textos “originales”, sin errores del copista, y su distribución a los estudiosos, quienes pudieron comparar, criticar, analizar y actualizar dichos textos. A partir de ese momento, la ciencia comenzó a utilizar la imprenta para la validación consensual de sus observaciones, en su búsqueda de objetividad.

Por otra parte, también ha sido diversa la manera de concebir la lectura, en tanto proceso que es aprendido mediante determinadas condiciones y que, a su vez, posibilita el aprendizaje de nuevos contenidos. Esta diversidad ha dependido de los paradigmas epistemológicos que han ejercido una influencia dominante dentro del estudio de la lectura, y que han derivado en distintas perspectivas, así como modelos psicológicos y psicolingüísticos que han intentado explicarla.

Los paradigmas que han tenido un mayor impacto en la investigación y enseñanza de la comprensión lectora corresponden al positivista y al constructivista. Es bien sabido que existen distintos constructivismos: constructivismo cognitivo, constructivismo de orientación sociocultural y constructivismo vinculado al construccionismo social. En

este caso partimos del postulado central al que se suscriben estas distintas orientaciones (Coll, 2001).

En este sentido resulta necesario aclarar que el constructivismo también se considera una perspectiva dentro del ámbito de la lectura (Solé y Teberosky, 2001). Por esta razón, en el presente estudio lo hemos retomado en tanto que paradigma epistemológico general que plantea un determinado posicionamiento en relación al conocimiento de la realidad y, por ende, una determinada manera de otorgarle significado, así como una perspectiva que ha manifestado una determinada aproximación con respecto al proceso de comprensión de textos.

Los enfoques, así como sus modelos derivados, a los que haremos referencia, corresponden al conductista, al cognitivo, al interaccional y al constructivista, dada, como hemos señalado, su decisiva influencia en el estudio de la comprensión lectora (Solé, 1996; Solé y Teberosky, 2001). En todo caso es necesario señalar que la perspectiva interaccional del modelo de van Dijk y Kinstch es la que en la actualidad se sitúa como marco conceptual imprescindible para el desarrollo de la mayor parte de investigaciones orientadas a la comprensión de textos académicos.

En cada una de las diversas perspectivas subyace una concepción diferente del lector, del texto y el contexto implicados. Por tanto analizarlas resulta obligado para situar y justificar el marco de referencia desde el que partimos en la presente investigación. Por este motivo presentaremos a continuación una revisión de dichas perspectivas, para concluir señalando cuáles son las concepciones que hemos retomado de este marco teórico para llevar a cabo nuestra investigación.

1.1.- El lector: perspectivas de la comprensión lectora

Tal y como señalábamos en la introducción a este capítulo, las diversas aproximaciones al estudio de la lectura, ha presentado concepciones diferentes sobre quién es el lector del texto y sobre su función en el proceso de lectura. Algunas perspectivas son más explícitas que otras, sin embargo en cada una de ellas la

concepción de lector se encuentra presente y es necesario identificarla. Dicha identificación nos brindará un marco de referencia para comprender cómo se llevan a cabo los procesos de interpretación de textos, cómo son aprendidos, qué dificultades pueden surgir en este proceso y qué funcionalidad tienen o cuál es la que el lector les otorga dentro de un determinado contexto. Así mismo, es necesario aclarar que las diversas perspectivas también le han otorgado un énfasis distinto a los aspectos previamente mencionados. La mayoría se ha centrado en los procesos de enseñanza de la lectura, como las conductistas, las cognitivas y las constructivistas, sin embargo las interaccionales han enfatizado los procesos de lectura en adultos alfabetizados.

La revisión de las distintas perspectivas de comprensión lectora, con la finalidad de comprender la concepción de lector subyacente, nos ayudará a sentar las bases conceptuales que permitan, a lo largo del marco teórico, perfilar con claridad a qué lector nos referimos cuando hablamos de lector estratégico en un determinado contexto académico.

1.1.1.- La perspectiva conductista sobre el proceso de lectura

De acuerdo con Goodman (1984), la presente perspectiva comienza a ejercer una influencia notoria en el ámbito de la lectura, cuando coincide con el desarrollo del proyecto del *Committee on Economy of Time*, a principios del s. XX en Estados Unidos, en un momento en el que por primera vez en la historia de ese país, todos los niños tenían la posibilidad de recibir una educación escolarizada. Dicho proyecto se llevó a cabo con el propósito de crear escuelas de niveles elemental y secundario en las que se aplicaría un currículum que combinaría la utilización eficiente del tiempo con una metodología científicamente fundamentada. La lectura fue concebida como una “tecnología de la lectura” y estaba centrada, fundamentalmente, en el lector principiante. Así, en este sistema de enseñanza las palabras clave fueron “especificidad”, “secuencia” y “cuantificación”.

Dada su base positivista, la presente perspectiva considera que existe una realidad “objetiva” que puede ser estudiada, capturada y entendida mediante la percepción de los

fenómenos que la conforman (Denzin y Lincoln, 1994; Gephart, 1999). Desde dicha perspectiva, la utilización de instrumentación y metodología para la realización de investigaciones, como bien es sabido, resulta básicamente cuantitativa y experimental. Así, en el ámbito específico de la lectura, se considera que el texto tiene un solo significado, que el lector básicamente debe decodificar. De esta manera el significado es “externo” al lector, y éste tiene que “encontrarlo” tal cual es.

Dicho de otra manera, la información del escrito se transfiere al lector mediante la lectura, y éste reacciona como un simple receptor, es decir, sus conocimientos no llegan a formar parte de aquello que lee, lo que supone una posición pasiva en términos de interpretación del texto.

Entre las aportaciones pertenecientes a la perspectiva conductista, figura el modelo de Gough (1972), en el que la alfabetización se reduce al aprendizaje de una serie de habilidades observables y cuantificables que implican fundamentalmente procesos perceptivos y motrices. Este modelo concibe la lectura como un proceso serial, en el que cada una de las letras se reconoce como estímulo visual que es asociado por el lector a su respectivo fonema, pasando al léxico del lector. Las palabras detectadas se almacenan en una memoria primaria de carácter temporal para, seguidamente, ser identificadas a nivel sintáctico-semántico y, finalmente, reconocer las oraciones completas. Este proceso corresponde al llamado “*bottom-top*” o modelo ascendente, donde se comienza la lectura a partir de las grafías del escrito y después se continúa con unidades lingüísticas más amplias (palabra, frase, párrafo, etc.), hasta llegar al contenido global del texto, momento en el que se extrae el significado.

El presente modelo plantea un proceso unidireccional según el cual no es posible asignar significado a la palabra sin antes haber reconocido una a una las letras que las componen, es decir, no se puede operar con un modelo superior sin antes haber concluido uno de menor nivel (Fernández, 1999).

Otra aportación con respecto a la presente perspectiva, es la de William S. Gray en el proyecto educativo producto de los esfuerzos del *Commitee on Economy of Time*, que se caracterizó por la utilización de un vocabulario controlado, así como por el desarrollo de

una jerarquía de habilidades (tratar de identificar palabras o *word attack skills*). Los tests en este momento se convirtieron en el instrumento dominante para evaluarlas, en detrimento de una valoración de los procesos de comprensión de los contenidos de los textos (Goodman, 1984).

De acuerdo con Solé y Teberosky (2001), la tradición conductista generó la concepción de que ciertos prerrequisitos pueden garantizar el nivel adecuado para aprender a leer. En este proceso se utilizan materiales curriculares cuidadosamente secuenciados que se orientan al entrenamiento de habilidades de discriminación sonora y visual, de destreza motriz y de coordinación viso-motriz, cuyo dominio se evalúa mediante tests. Una vez que se aprueba el período anterior, se lleva a cabo el aprendizaje de descodificación de letras (gráfico) en sonidos, mediante la introducción gradual (de acuerdo a niveles de complejidad establecidos por la teoría) de letras y palabras. Dicha graduación resulta ajena a los procesos psicológicos del niño que aprende a leer, pues se parte del supuesto de que lo aislable y molecular es más simple que lo compuesto y global. De acuerdo a estos presupuestos, el alumno debe aprender mediante determinadas técnicas a decodificar las palabras en sonidos y a “captar” ese significado único del texto. Al respecto, Lerner (1996) apunta que desde esta perspectiva la lectura se parcela y se reduce, en un principio, a los elementos que son considerados más simples: lectura mecánica primero, comprensiva después y crítica al final de la escolaridad.

El modelo conductista presenta problemas al no tener en cuenta las variables personales, como los conocimientos previos, los objetivos del lector y el significado que el lector construye. Con respecto a los objetivos de lectura, Cairney (1992) considera que, debido a la supremacía otorgada al texto frente al lector, se considera que el significado “preciso” del escrito debe obtenerse con independencia de los propósitos del mismo.

Tampoco se abordan las variables contextuales, tales como el contexto sociocultural del lector, las distintas funciones que puede adquirir la lectura en el entorno social, el rol del profesor en la enseñanza de la lectura, las experiencias de lectura compartida con compañeros de clase, la utilización de distintos tipos de textos en situaciones de aprendizaje diferentes, entre otras variables; las cuales inciden claramente en los procesos de comprensión y en el sentido que adquiere la lectura para el lector.

Así, lo que se espera del lector en la perspectiva conductista es que, mediante técnicas aisladas del contexto habitual de utilización de la lectura, “refleje” el contenido del texto, lo que implica “repetir” la información, lejos de elaborarla y utilizarla de acuerdo a una finalidad determinada. El lector es considerado pasivo ante el texto y se desconocen cuales son los procesos mentales que debe efectuar para comprender el contenido del escrito.

Las nuevas concepciones centradas en los procesos cognitivos, contribuyeron a revertir el olvido conductista de la mente del lector. En el siguiente apartado presentaremos las contribuciones que permitieron tal transformación.

1.1.2.-Perspectiva cognitiva sobre la comprensión lectora

El conductismo, que había tenido un lugar hegemónico en la psicología desde principio del s. XX, comenzó a ser desplazado en la década de los cincuenta por las nuevas teorías de la comunicación (modelo propuesto por Claude Shannon y Warren Weaver en 1949), la lingüística, la cibernética y la inteligencia artificial (fundada en las aportaciones de John McCarthy, Marvin Minsky, Allen Newell, y Herbert Simon). Dichas teorías y áreas de conocimiento propusieron concepciones relevantes que sirvieron a la psicología cognitiva para explicar la conducta desde una perspectiva del funcionamiento de la mente humana. A continuación abordamos algunas de las ideas generales de la presente perspectiva cognitiva, que ejercieron notable influencia en el campo de la comprensión lectora y sentaron las bases para posteriores estudios desde aproximaciones interaccionales y constructivistas.

Como ya apuntamos en el apartado anterior, la psicología cognitiva comienza a preocuparse por los procesos mentales no accesibles al observador (Solé y Teberosky, 2001). Sus estudios se centraron en la percepción, los procesos de memoria, el aprendizaje y el razonamiento lógico, teniendo como metáfora dominante el procesamiento de la información, propuesta por Donald Broadbent en 1958 en el libro clásico titulado *Perception and communication*. Dicha metáfora presenta una notable

influencia de la cibernética y la teoría de sistemas. Broadbent es el primero en lograr una descripción de la memoria en interacción con procesos de percepción y atención, mediante un modelo que explica su funcionamiento en distintos “almacenes” que conllevan determinadas fases de procesamiento. Su influencia ha sido tan importante que muchos modelos actuales podrían considerarse como derivaciones del mismo (Ruíz-Vargas, 1994).

Otros importantes exponentes del enfoque cognitivo son Frederic Bartlett, Alan Baddeley, Hermann Ebbinghaus, George A. Miller, David Rumelhart, Ulrich Neisser, Herbert Simon, Robert L. Solso, Endel Tulving, así como Noam Chomsky, Fodor y Harman.

La mente del sujeto, entendida por el conductismo como “caja negra”, comenzaba a ser concebida por la psicología cognitiva como una entidad centrada en el procesamiento de la información, que opera de acuerdo a reglas lógicas, contando para ello, con entradas precisas de información y sistemas de almacenamiento (Vélez, 2000).

Los modelos computacionales explican los procesos mediante los cuales se recibe, almacena y activa la información, dando lugar a estudios que otorgan a la memoria un lugar central como unidad de procesamiento. Mediante el enfoque de procesamiento de la información se concibe la memoria como un sistema complejo que funciona con múltiples fases interrelacionadas. De esta manera la memoria presenta una configuración dinámica en su funcionamiento, una arquitectura funcional. Esta idea implica un claro contraste con la propuesta conductista, que entiende a la memoria como una entidad de procesamiento que media entre un estímulo y la respuesta del sujeto (Ruíz-Vargas, 1994).

Según Bruner (1997), las características de la información, desde la concepción computacional, son las siguientes: “(...) finita, codificada y no ambigua sobre el mundo es inscrita, distribuida, almacenada, cotejada, recuperada y en general organizada por un mecanismo computacional” (p.19). La información es tomada como algo dado, previamente establecido en relación con algún código pre-existente y regulado por reglas.

En lo correspondiente al aprendizaje, Bruner (1997), señala dos líneas de investigación interesantes que retoman ideas del enfoque computacional. Una de ellas implica la detallada descripción o protocolo de lo que sucede cuando alguien intenta resolver un problema concreto. Se trata, así, de redescibir lo que sucedió en este proceso, mediante términos estrictamente computacionales (por ejemplo la secuencia de las acciones, si la persona solicita una determinada información, las hipótesis que la persona formula, etc.). Posteriormente establece una analogía entre los procesos llevados a cabo y los procesos que se efectúan por un ordenador, con el fin de determinar qué podría estar sucediendo con el individuo en el desarrollo de dicha actividad. A partir de este proceso, se pretende diseñar un plan, en términos computacionales, para ayudar a un aprendiz con las características que fueron determinadas por la mencionada analogía. Un ejemplo de esta perspectiva corresponde a las aportaciones de Bruer (1995).

Otra línea interesante, es la emprendida por Karmiloff-Smith (1992), quien retoma algunas ideas computacionales abstractas. Esta autora utiliza la noción computacional de "redescipción" para referirse a procesos que la persona utiliza con el fin de resolver problemas concretos, como por ejemplo aquellos referentes a las conjugaciones verbales que se presentan en la adquisición de una lengua. En este caso, según Karmiloff-Smith, tendemos a recordar los resultados de un procedimiento local que ha funcionado e intentamos redescibirlo en términos más generales y simplificados (como la generalización de algunas reglas gramaticales) y, en caso de que no funcionen, entonces el aprendiz puede generar algunas reglas adicionales. A este respecto, Bruner (1997) señala que dicha redescipción se relaciona directamente con la metacognición, dado que la persona reflexiona sobre cómo está pensando la solución a un determinado problema.

En el contexto de la lectura, Vélez (2000) señala que la aproximación cognitiva concibe al significado del texto como resultante de las aportaciones del escritor, y que el producto de la lectura debe ser confrontado con la intención comunicativa del mismo. Este modelo corresponde a un sistema en el que la información entrante proporcionada por el texto se procesa en un centro mental de mensajes, donde se elabora un producto de salida constituido por la explicación más probable sobre el mensaje que el texto

proporciona. En este caso, la información del texto es la principal aportación a la retroalimentación al sistema.

Para que la persona logre comprender el contenido de un texto, la psicología cognitiva señala que dicha información debe procesarse a distintos niveles –palabra, frase, texto-, destacando la importancia de la automatización en el reconocimiento de palabras, lo cual libera recursos cognitivos que contribuyen a la interpretación.

En lo concerniente al aprendizaje de la lectura, es concebido como un proceso que se lleva a cabo en distintas fases o etapas generales: pre-alfabética y alfabética. De acuerdo con Solé y Teberosky (2001), la primera fase se conoce como logográfica, en ella se logra un reconocimiento global y selectivo de las palabras impresas, a partir de sus cualidades gráficas. En la fase alfabética, en cambio, el aprendiz realiza un reconocimiento de la forma y nombre de las letras, y comienza a adquirir consciencia de los sonidos iniciales y finales de las palabras. Finalmente, fase alfabética madura o fase ortográfica (Ehri, 1992), se caracteriza por la asociación sistemática de la secuencia de letras y los constituyentes fonológicos de las palabras.

Los estudios desarrollados dentro del campo de la psicología cognitiva aportaron conceptualizaciones que han ocupado un lugar central en los paradigmas de otras perspectivas. Una de ellas es la diferenciación entre leer y comprender, retomada y discutida desde la perspectiva constructivista, que otorga un estatus específico a la comprensión del significado del texto. Así también, desde la perspectiva interaccional se retomó la noción de esquema de Bartlett (1932). Ésta proporcionó las bases conceptuales para considerar la noción de conocimiento previo –formalizada más tarde por Ausubel (1976)- como un factor fundamental en la comprensión de textos, así como las referentes al procesamiento de la información, que sirvieron para distinguir los diferentes niveles de comprensión y con ello explicar los procesos de construcción de representaciones del significado.

1.1.3.-Perspectivas interaccionales de la comprensión lectora

A finales de la década de 1960 y durante la década de 1970, la lingüística comienza a desviar su interés por los fonemas para enfocarlo en la sintaxis, y empieza a considerar como tema importante de estudio a la competencia lingüística. También la psicolingüística estaba surgiendo como puente interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la lingüística, cuyo centro de interés era el estudio de la interacción entre pensamiento y lenguaje. En este contexto comienzan a realizarse trabajos como los de Kenneth Goodman (1984) quien estudió desde la perspectiva psicolingüística los procesos de lectura y su desarrollo, como un medio para poder incidir en la enseñanza de la lectura.

En ese momento, dentro del ámbito de la lectura, empiezan a llevarse a cabo estudios en los que se parte del supuesto de que la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por el conocimiento preexistente en el lector. Se considera que el significado está parcialmente determinado por el texto en sí, y por ello es necesario que el lector aporte sus propios conocimientos para llevar a cabo un proceso constructivo e inferencial, en el que formula y comprueba hipótesis acerca de lo que trata el texto, para así, lograr comprenderlo. Dado esto, resulta comprensible que las perspectivas interaccionales hayan aceptado la noción de esquema como principio explicativo (Alonso y Mateos, 1985).

Inicialmente es Bartlett (1932) quien propone la noción de esquema para explicar la influencia de los conocimientos previos en la adquisición de nueva información. Del mismo modo, dentro de la psicología cognitiva diversos investigadores desarrollan nociones tales como guiones (*scripts*) o marcos que comparten similitudes con el concepto de esquema.

Rumelhart, uno de los principales investigadores de los esquemas y su relación con los procesos de comprensión (creador de la Teoría Esquemática de la Comprensión), aporta la definición de esquema que se presenta a continuación:

“(....).una estructura de datos que sirve para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria (...) Hay, creemos, al menos cuatro características esenciales de los esquemas que se combinan para convertirlos en un medio poderoso de representación del conocimiento en la memoria. Estas características son: 1) los esquemas tienen variables; 2) los esquemas pueden encajarse unos dentro de otros; 3) los esquemas representan conceptos genéricos que, tomados en conjunto varían de nivel de abstracción; 4) los esquemas representan conocimiento, más que definiciones.” (Rumelhart y Ortony, 1977, p. 101. citado en Otero, 1990)

Dichas unidades conceptuales se activan según el contexto, y su función principal consiste en interpretar una situación determinada. Un esquema permite inferir y predecir valores que no se encuentran explícitos en un contexto específico, así también pueden ser aplicados a diversos procesos cognitivos, tales como la percepción, memoria, comprensión, aprendizaje, solución de problemas y organización de la conducta (Alonso y Mateos, 1985).

Los esquemas son redes semánticas que se encuentran organizadas jerárquicamente, incluyendo información más global y conceptual (en la parte superior), así como información específica o datos (en la parte inferior). Activan y elaboran la información siguiendo dos modalidades fundamentales: a) elaboración abajo-arriba, estimulada por los datos que entran en la red, que activan los niveles superiores del esquema a medida que se van elaborando; y b) elaboración arriba-abajo, guiada por los conceptos que permiten hacer predicciones globales que se basan en esquemas generales de nivel superior, para, posteriormente, poder buscar entre los datos de entrada las informaciones que coinciden parcialmente con estos esquemas. Ambas modalidades actúan de manera simultánea (Uribe, 2002).

Con respecto a la comprensión lectora, una noción clave propuesta por Rumelhart (1977) es la de “esquemas de género”, los cuales además de incluir convenciones acerca de la estructuración formal de tipologías textuales, también cuentan con información referente al propósito pragmático y comunicativo que éstos cumplen, de tal manera que le permiten al lector atribuirle al escrito un fin o fines preestablecidos.

Otra noción similar a la de esquema es la de *frame* o *marco*, propuesta por Minsky (1974), reconocido por sus contribuciones en el ámbito de la *computer science* y la

simulación a través de ordenador de los procesos de comprensión. Minsky señala que cuando una persona se encuentra en una nueva situación selecciona de la memoria una estructura de datos llamada *frame*, que representa una situación estereotipada. Así mismo, se encuentra conformada por distintas clases de información, entre ellas la relativa al modo de utilizar el *frame*, qué es lo que se puede esperar que pase después de un determinado evento o situación y qué hacer si las expectativas no se confirman.

De acuerdo a esta teoría, las personas comprendemos sobre la base de nuestras expectativas; en la medida en que éstas se confirman o se niegan, se activan distintos *frames* para relacionarse, transformarse o ser sustituidos. Cada marco es una *network* con nodos y relaciones. Los niveles superiores son fijos y representan cuestiones que son constantes en determinadas situaciones. Los niveles inferiores suponen instancias específicas, particulares y con datos determinados por el contexto; por esa razón su condición es variable.

La noción de Minsky implica que la memoria no es un archivo estático de información, sino que es sensible a las expectativas y condiciones contextuales. Recordar no es recuperar informaciones almacenadas, sino que es la capacidad de crear categorías mentales que permitan organizar dicha información. Revisaremos esta noción posteriormente cuando nos refiramos al contexto que aporta el lector durante la comprensión del texto, en el apartado sobre contexto y lectura.

La noción de *script* que aportaron Schank y Abelson (1987) es semejante a la de esquema y *frame*, y se especializa en los aspectos sintagmáticos y secuenciales. Un *script* corresponde a una sucesión ordenada de eventos previsibles en una situación estereotipada. Cuando las personas enfrentan una situación de la que ya tienen experiencias previas o experiencias similares, la memoria activa los *scripts* que funcionan como paquetes de información organizados de manera lineal y causal.

Las nociones examinadas previamente, que ocupan un lugar relevante en los modelos interaccionales de lectura, comparten las siguientes características:

A) Al considerar que la información proveniente de la experiencia se incorpora en la memoria de manera organizada, se señala que en los procesos de lectura, los contenidos leídos no podrán recordarse tal como son encontrados, sino que deberán elaborarse y organizarse en determinados formatos.

B) Los conocimientos se encuentran estructurados de forma que pueden relacionarse entre sí.

C) El conocimiento surge de la abstracción de características comunes pertenecientes a situaciones similares (experiencias de la vida real, de la lectura de determinados géneros discursivos, apreciación de argumentos filmicos, etc.). Sobre esta base, el proceso de comprensión durante la lectura puede concebirse como la construcción de esquemas adecuados acerca de la información que se lee, pero también como la aplicación pertinente de esquemas previos para llevar a cabo dicha construcción.

Desde otro ángulo es posible afirmar que los distintos modelos interaccionales comparten una estructura básica que corresponde a la concepción original o medular de los constructivismos (constructivismo cognitivo, constructivismo sociocultural y constructivismo vinculado al constructivismo social). Coll (2001) especifica que dicha concepción es la siguiente:

“La idea original del constructivismo es que el conocimiento y aprendizaje son, en buena medida, el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo. El objeto es conocido mediante su puesta en relación con los marcos interpretativos que le aplica el sujeto, de manera que en el conocimiento no cuentan sólo las características del objeto, sino también y muy especialmente los significados que tienen su origen en los marcos de interpretación utilizados por el sujeto. El conocimiento y el aprendizaje no son pues nunca el resultado de una lectura directa de la experiencia, sino más bien el fruto de la actividad mental constructiva, mediante la cual, y a través de la cual, las personas leemos e interpretamos la experiencia” (p.157-158).

La aportación de Coll aplicada al terreno de la lectura implica que, para conocer el objeto o comprender el contenido del texto, el lector debe utilizar sus propios marcos

interpretativos, que equivalen a conocimientos previos o signos aprendidos (éstos últimos desde la perspectiva sociocultural). Esta noción se encuentra en la base de todos los modelos interaccionales. Sin embargo es necesario considerar que dentro de los modelos basados en la interacción existen diferencias en cuanto al papel que se otorga al contexto durante el proceso de lectura, lo cual se abordará en los siguientes subapartados.

1.1.3.1.-Modelo de Kenneth Goodman

El enfoque interaccional-transaccional de Kenneth Goodman aporta una perspectiva muy diferente a los modelos conductistas pues se ubica entre los que otorgan un rol activo y constructivo al lector. Este modelo resulta muy relevante al surgir en el momento en que las teorías psicolingüísticas sobre la comprensión lectora comienzan a desarrollarse. En contraste con el conductismo, estas teorías representaban una opción que permitiría estudiar de manera detallada los procesos cognitivos y su relación con el lenguaje.

El modelo de Kenneth Goodman parte de la premisa de que toda sociedad alfabetizada cuenta con dos formas de lenguaje, la oral y la escrita, que son paralelas entre sí, y cuya diferencia radica en las modalidades de uso. En este sentido, la comunicación oral se utiliza para la comunicación inmediata cara a cara, y la comunicación escrita se lleva a cabo para entablar una comunicación a través del tiempo y el espacio.

Cada forma presenta procesos productivos y receptivos, hablar y escribir son considerados productivos o expresivos; leer y escuchar son considerados receptivos. Sin embargo, ambos procesos implican el intercambio activo de significados. De esta manera, leer / escribir, así como, escuchar/hablar, son procesos psicolingüísticos en los que existen transacciones entre pensamiento y lenguaje, y con ello se intercambia y construye significado. Estos procesos lingüísticos son personales (debido a que ayudan a satisfacer necesidades) pero a la vez son sociales (por que se utilizan para la

comunicación entre las personas) lo que implica la necesidad de resultar comprensibles para los demás (Goodman, 1984).

Goodman considera la existencia de aspectos invariantes en todo proceso de lectura: uno de estos aspectos es el de la “flexibilidad”, necesaria para permitir diferencias en las distintas estructuras de las lenguas, en los tipos de texto, así como en la “capacidad” y “propósitos” de los lectores. Estos dos últimos aspectos, junto a la cultura social, los conocimientos previos, las actitudes y los esquemas mentales, son determinantes para el tipo de contribución que el sujeto puede aportar a la “construcción de significado”, lo cual implica la construcción de un “otro” o “nuevo” texto, paralelo a aquel leído (Goodman, 1996).

Así también, este autor explica que en el proceso de lectura se llevan a cabo distintas “estrategias“, sin embargo tal vez sería necesario explicitar si se considera que tienen lugar en todo tipo de lectura o sólo en aquella que, como Goodman (1984) menciona, es muy eficiente. El tipo de estrategias a las que el autor hace referencia son las de muestreo, predicción y las de desarrollo de procesos inferenciales.

Goodman concibe a la lectura como una actividad compuesta por cuatro ciclos fundamentales: el ciclo óptico, perceptivo, gramatical y semántico (este último es el considerado determinante para la comprensión del texto). De este modo, enfatiza que el propósito del lector juega un papel determinante al guiar el proceso de lectura y la construcción de representaciones mentales a través de las distintas etapas mencionadas.

Para Goodman (1996) el significado no se encuentra en el texto, ni tampoco en el lector, sino que se produce a partir de las transacciones entre el autor y el lector, a través del texto. Existen distintos modelos y teorías que coinciden con esta concepción acerca de la interacción lector-texto. Cada uno de ellos tiende a enfatizar determinados aspectos del proceso de lectura, lo cual ha enriquecido ampliamente el campo de estudio de la comprensión lectora, sin dejar de plantear nuevos cuestionamientos y problemáticas.

1.1.3.2.- Modelo psicolingüista de van Dijk y Kintsch

Probablemente el enfoque psicolingüista de mayor influencia en la actualidad sea el de van Dijk y Kintsch (1978, 1983), que surge a partir de las perspectivas del *computer science*, de la lingüística y del constructivismo cognitivo.

Este modelo establece una clara diferenciación entre lo que significa una comprensión superficial y una comprensión profunda del texto. La comprensión superficial se lleva a cabo cuando las palabras y las frases son decodificadas de acuerdo a la relación lingüística que guardan entre sí; y la comprensión profunda corresponde a un proceso que puede producirse en dos niveles: a) de “texto base” (*textbase*): en el que se decodifican y se construyen representaciones a nivel psicológico de las relaciones existentes entre las estructuras semánticas y retóricas del texto, el cual puede recordarse siempre y cuando se haya alcanzado este nivel; b) de “modelo de la situación” (*situation model*): a partir de los conocimientos previos, el lector elabora la información que decodifica del texto y posteriormente la integra a aquellos. Este nivel se logra sólo si la construcción del texto base lo precede.

Kintsch (1992) describe las representaciones que el lector construye del texto, durante la comprensión profunda, como “*networks*”, concepto interesante por la ductilidad que supone la estructura en la cual se considera que los diversos contenidos semánticos se ordenan y organizan de forma dinámica y coherente. Dicha característica permite la integración de nuevos contenidos que serán elaborados y organizados, lo que lleva a realizar procesos mentales complejos como las inferencias, el desarrollo de nuevos aprendizajes y, en definitiva, la transformación del conocimiento. Esta concepción sobre la estructura de las representaciones coincide con la de Haas y Flower (1997), para quienes las mismas corresponden también a “*networks*”, o complejos mapas de ruta compuestos por muchos nodos de información que se relacionan entre ellos de múltiples

formas, tales como causalidad, subordinación, simple asociación o un fuerte vínculo emocional.

A través de la construcción de la estructura semántica de dichas *networks* representacionales, además de elaborar la información del texto conjuntamente con los conocimientos previos y representarla psíquicamente, también es posible “reorganizar” los conocimientos, y crear nuevos contenidos o nuevas producciones, coherentes con dicha estructura. Esta manera de concebir el proceso de lectura deja claro que el lector tiene una función activa en el proceso de comprensión.

De acuerdo con este modelo psicolingüista, la comprensión lectora se considera un proceso cíclico (van Dijk, 1989) en el que la información adquirida con anterioridad se combina y se organiza con información nueva, de manera que dichos ciclos se solapan. Se especifica también que un ciclo interpretativo necesita de los siguientes aspectos para llevarse a cabo:

- a) Condiciones de interpretación necesarias (presupuestos de información previa).
- b) Información previa, por ejemplo proposiciones de la oración anterior.
- c) Información nueva; por ejemplo proposiciones de una oración a interpretar.
- d) Macroproposiciones para unir (b) con (c)
- e) Proposiciones del marco para vincular (b) con (c)
- f) Implicaciones plausibles de (b) y (c) (y oraciones)
- g) Información esquemática (de superestructura)
- h) Estructura de conexión y coherencia.

Un aspecto muy importante que considera el presente autor acerca de la interpretación, es que en ésta se relacionan lo que corresponde a información nueva con aquella que ya tenía el sujeto. Esto se debe a que, para adjudicarle un significado a los contenidos del texto, se requiere de un conocimiento previo acerca del mismo, o si se presenta el caso de que esta información es obtenida a través del contexto que conforman las oraciones estructuradas entre sí, de todas maneras se necesita un conocimiento anterior referente a los contenidos que forman parte de dicho contexto. Al respecto van Dijk (1992) afirma:

“A grandes rasgos podemos decir que el principio cíclico de la elaboración textual de las informaciones tiene como objetivo unir informaciones nuevas con las viejas (es decir, con informaciones ya conocidas). Se ha demostrado que esto sólo es posible si los diferentes ciclos se solapan. Para poder establecer relaciones, sin embargo, se requiere algo más; en primer lugar un tema, es decir una o varias macroproposiciones, con relación a las cuales se logre establecer las relaciones de conexión y coherencia. Por lo demás, también se requiere la necesaria información del marco, que proviene de la LTM, para aportar “*missing links*”, es decir, proposiciones que no aparecen en la base textual enunciada (explícita), y que sin embargo se necesita para establecer una conexión en la base textual” (pag. 194).

A su vez, un aspecto fundamental del enfoque de van Dijk y Kintsch corresponde al hecho de que, si bien se considera que el lector tiene un papel activo en el proceso de comprensión del texto, también el texto cuenta con una determinada estructura que influye en dicha comprensión, y que no permite la construcción de cualquier tipo de significado.

De acuerdo con van Dijk (1983) en los textos encontramos 3 tipos de estructuras:

- a) La superestructura: determina el orden y la coordinación global de las partes del texto, es un esquema al que el texto se adapta, como ejemplo se encuentran la narración, la argumentación y la perteneciente al texto científico. Es necesario aclarar que no en todos los tipos de texto se presentan superestructuras claras y fijas, por ejemplo los anuncios de periódicos, ya que en este caso el texto viene determinado por un tipo de contenido.
- b) La macroestructura: se forma a partir de las ideas principales del texto e implica también a la temática del mismo. Corresponde a la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto. En algunos casos en los que el texto no presenta una superestructura fija, la macroestructura funciona como estructura global, es decir, el escrito se encuentra determinado por el contenido. Al respecto es posible añadir que en este caso encontramos un orden de tipo semántico.
- c) La microestructura: corresponde a la coherencia semántica entre cada una de las proposiciones que componen al escrito; en este sentido se refiere a un tipo de

coherencia lineal. Este tipo de estructura resulta ser más específica y local que la macroestructura, ya que se sitúa a nivel de frases. En la estructura semántica del texto, ocupan un nivel menor, dado que son elementos constitutivos del conjunto de las macroestructuras, que, asociándose entre sí, forman unidades semánticas cada vez más globales.

En cuanto al contexto relacionado con el proceso de comprensión, Kintsch (1998) lo considera como la estructura de conocimientos que el lector aporta para interpretar un discurso. El contexto se concibe como un filtro por medio del cual las personas perciben el mundo.

Considerando lo abordado previamente, es posible afirmar que en este enfoque, la lectura se presenta con claridad como un proceso dinámico, en el que interaccionan el lector y el texto, destacando el papel activo del primero. Esta concepción, así como la diferenciación que se establece entre los distintos niveles de comprensión del texto, ha servido como punto de referencia de distintas investigaciones llevadas a cabo desde mediados de los ochenta hasta la actualidad. Dichos estudios se han centrado en los procesos inferenciales y en los niveles de comprensión alcanzados mediante su desarrollo (Singer y Ritchot, 1996; McKoom y Ratcliff, 1992; Graesser et al. 1994), así como en los niveles de comprensión lectora de textos científicos (Vidal-Abarca y Sanjosé, 1998; Best et al. 2005; Stromso et al. 2005). Sumado a lo anterior, también se han efectuado estudios sobre la influencia de la cohesión de los textos y el conocimiento previo en los procesos de comprensión (McNamara et al. 1996); sobre la enseñanza de estrategias de lectura (Taylor y Beach, 1984; Orrantia et al. 1997; Mannes, 1994) y la influencia del conocimiento previo en las estrategias para construir la idea principal de los textos (Afflerbach, 1990); sobre la relación entre las estructuras de los textos y los procesos de comprensión, así como también sobre los métodos instruccionales que pueden favorecer la adquisición de dichos procesos (Sánchez, 1988).

Este modelo psicolingüista ha contribuido, a su vez, al desarrollo de estudios relativos a los procesos metacognitivos y su influencia en la comprensión de textos (Lundeberg, 1987). Así mismo, ha sido aplicado en investigaciones sobre la construcción de significados en tareas que implican la lectura y la escritura operando de manera integrada (Spivey, 1990).

Desde una perspectiva global podemos observar que el modelo de van Dijk y Kinstch tiene como base las concepciones del constructivismo cognitivo, según el cual los significados son construidos internamente por los mecanismos interpretativos del lector, a diferencia del constructivismo sociocultural, que considera que el proceso interactivo se sitúa entre lector, escritor y contexto. Seguidamente abordaremos con mayor detalle estas orientaciones, dentro de la perspectiva constructivista de la lectura.

1.1.4.- Perspectiva constructivista sobre la lectura

La idea central del paradigma constructivista, referente al conocimiento y al aprendizaje (Coll, 2001), se desarrolló y enriqueció de manera notable en la década de 1960, como una consecuencia de las aportaciones de la psicología cognitiva. Dichas concepciones habían sustituido gradualmente a las ideas conductistas, adquiriendo una notable aceptación en las décadas posteriores.

En aquel entonces, dentro del ámbito de la lectura, el constructivismo se ve influenciado por el momento histórico en el que los estudios de la psicolingüística plantean nuevas reflexiones y cuestionamientos a los paradigmas tradicionales. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), a partir de 1962 comienzan a producirse cambios muy relevantes en cuanto a las concepciones sobre los procesos de adquisición de la lengua oral en el niño, lo que generó conflictos radicales frente a las ideas conductistas, caracterizadas por centrarse predominantemente en el estudio del léxico (cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño).

Las nuevas concepciones de la psicolingüística contemporánea se ven influidas, a su vez, por las ideas de la gramática generativa de Chomsky (1970), que otorga un lugar privilegiado al componente sintáctico. En este sentido, este autor establece una clara diferencia entre competencia (conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua) y desempeño (uso real de la lengua en situaciones concretas). Esta distinción repercute notablemente en el modo de comprender el tipo de conocimiento que los niños tienen con respecto a su lengua materna, estableciendo una diferenciación entre lo que saben

sobre su lengua y su desempeño como lectores y escritores. Así, se extiende la aceptación de que los niños ya poseen vastos conocimientos referentes al lenguaje, lo cual marca una brecha con respecto a las teorías cognitivas, que establecían dos etapas en el desarrollo de la lectura y escritura: una pre-alfabética y la otra alfabética. A diferencia de esta concepción, el constructivismo sostiene la idea de que el niño ya está alfabetizado desde el momento en que se encuentra inserto en un contexto social, en el que el lenguaje tiene un lugar predominante. Otras concepciones centrales de la perspectiva constructivista corresponden a las siguientes: a) la lectura, la escritura y el lenguaje oral no se desarrollan de manera separada sino que son interdependientes; b) la alfabetización no puede concebirse fuera de los contextos sociales y culturales en los que se lleva a cabo (Solé y Teberosky, 2001).

Los contextos socioculturales, si se reconocen como esenciales en los procesos de alfabetización, se entienden de manera distinta en el constructivismo psicogénético, que se encuentra fundamentado en los postulados de Piaget, y en el socioconstructivismo, basado esencialmente en las ideas de Vygotsky. Con la finalidad de comprender en qué consisten sus diferencias y similitudes, a continuación observaremos con mayor detalle lo correspondiente a dichas perspectivas

1.1.4.1.-Perspectiva constructivista psicogénética sobre la lectura:

Desde esta perspectiva se considera como necesidad insoslayable revisar exhaustivamente los postulados relativos al aprendizaje de la lengua escrita, a partir de los resultados de los estudios llevados a cabo en psicolingüística (Ferreiro y Teberosky, 1979). Dichas revisiones desencadenan interrogantes acerca de quién es el sujeto al que se hace referencia cuando se habla de aprendizaje de la lecto-escritura. Al respecto, la teoría de Piaget se considera medular, debido a que proporciona un sistema conceptual lo suficientemente sólido como para aportar explicaciones contundentes. En la teoría de Piaget el sujeto cognoscente es “(...) un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al

mismo tiempo que organiza su mundo” (Ferreiro y Teberosky, 1979, 29). Tales postulados también marcan una disonancia con el conductismo, que, como hemos visto, considera al aprendiz como un sujeto pasivo que funciona mediante el refuerzo contingente de otros agentes.

El sujeto de la teoría de Piaget, en cambio, es heredero de la perspectiva constructivista cognitiva, siendo aquel que se encuentra presente en el aprendizaje de la lengua escrita, un sujeto que reconstruye el lenguaje por sí mismo.

Dicha concepción deriva en la orientación de esfuerzos por parte de los investigadores hacia el desarrollo de explicaciones sobre cómo se lleva a cabo la construcción de la alfabetización desde la perspectiva del niño. En relación a esto, Solé y Teberosky (2001) señalan un conjunto de regularidades que la perspectiva constructivista considera comunes a todos los niños: 1) el niño construye hipótesis, resuelve problemas y elabora concepciones sobre lo escrito; 2) dichas hipótesis se elaboran en el momento en que el niño interactúa con lectores y con el texto escrito; 3) las hipótesis equivalen a respuestas relativas a problemas conceptuales (semejantes a los que fueron planteados por los seres humanos a lo largo de la historia de la escritura); 4) las hipótesis se llevan a cabo por medio de reconstrucciones, a otro nivel, están basadas en conocimientos anteriores y dan lugar a nuevas construcciones.

Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1979), proponen una progresión genética del aprendizaje de la lengua escrita que ilustra de manera detallada los procesos de resolución de problemas que los niños deben llevar a cabo en la elaboración y comprobación de hipótesis e inferencias. Estas autoras tienen una influencia indiscutible en el desarrollo de valiosas intervenciones en el terreno de la enseñanza (Colomer y Camps, 1991), que pretenden dilucidar, por una parte, cómo se pueden utilizar en las aulas los conocimientos que los niños ya han construido previamente con respecto a la lengua escrita. Por otra parte, dichas intervenciones han pretendido conocer cómo puede fomentarse la consciencia metalingüística, entendida como un factor esencial para el desarrollo de la lengua escrita, que “permite concentrarse en el lenguaje como un objeto en sí mismo y no en sus usos como un vehículo de significado dentro de una comunicación” (Mattingly, 1972, citado en Colomer y Camps, 1991, p. 70). Así

también, se considera necesario que el niño experimente la diversidad de textos y lecturas existentes, con la finalidad de que pueda reconocer sus características diferenciales, y desarrollar la habilidad de lectura en todas las formas necesarias, dependiendo de la intención y el texto.

A continuación presentamos de una manera resumida cuáles son los momentos que forman parte de la progresión genética propuesta por Ferreiro y Teberosky (1979):

- El dibujo y la escritura para el niño son cuestiones indiferenciadas. El texto se puede predecir mediante la imagen, y la escritura representa elementos iguales a los del dibujo.
- El niño logra una diferenciación entre escritura y dibujo. El texto se trata como una unidad, independientemente de sus cualidades gráficas. La escritura representa el nombre del objeto dibujado o una oración asociada a la imagen.
- El niño comienza a considerar algunas de las propiedades gráficas del texto, sin embargo se continúan llevando a cabo predicciones sobre la escritura en función de la imagen.
- El niño comienza a tratar de hacer coincidir a la escritura con el enunciado oral. Al escribir, el niño intenta encontrar las unidades sonoras que corresponden a las letras, en este proceso descubre unidades pronunciables, las sílabas, esto implica la primera relación que el niño establece entre los fragmentos escritos y las unidades orales (“hipótesis silábica”).

Esta perspectiva ha tenido una notable aceptación en el campo de la enseñanza de la lengua escrita, y sus propuestas han sido punto de referencia relevante en el ámbito de investigación sobre las prácticas de la lectura no inicial. Dichas aportaciones corresponden a la concepción del lector como un agente activo en el proceso de comprensión, y a la noción de construcción de significados llevada a cabo tanto en los procesos de lectura como en los de escritura, estableciendo un paralelismo entre ellos.

Dentro de dicha perspectiva, de acuerdo a Emilia Ferreiro, se consideran como líneas de investigación importantes a desarrollar aquellas que corresponden a la psicogénesis de la lectura de diferentes tipos de textos (noticia periodística, historia tradicional, etc.) y al

multilingüismo y alfabetización, que destaca como un tema probablemente esencial de la escuela del siglo XXI (Quintero, 1999).

Como hemos tratado de reflejar en este apartado, el constructivismo psicogenético ha realizado relevantes aportaciones en lo que concierne a la concepción del sujeto lector y también en lo relativo a la enseñanza de la lecto-escritura. Observemos a continuación, cuáles han sido las contribuciones de la perspectiva constructivista sociocultural.

1.1.4.2.-Perspectiva constructivista sociocultural sobre la lectura

Esta perspectiva comparte con la anterior el hecho de concebir al proceso de alfabetización como aquel que se lleva a cabo antes de que el niño ingrese en la escuela. Así, a esta orientación se la suele identificar por el nombre de *emergent literacy*, ya que su comprensión de la alfabetización abarca desde que el niño comienza a experimentar los usos de lo escrito, hasta que logra otorgarle un sentido a la lectura y la escritura (Solé y Teberosky, 2001). Desde esta perspectiva, también se entiende la lectura como una construcción social en la que el lector juega un rol activo durante el proceso de comprensión. Sin embargo, como señalamos, se otorga un mayor énfasis a los aspectos socioculturales. Por ejemplo, las investigaciones realizadas desde este enfoque, consideran como tema de estudio las múltiples prácticas sociales llevadas a cabo por medio de la utilización de la lectura y la escritura.

Por otra parte, frente a los modelos interaccionales, la presente perspectiva añade nuevas nociones que amplían el enfoque centrado en la interacción entre el lector y el texto, una de ellas es la de contexto sociocultural y la otra es la que corresponde al proceso dialógico de la lectura.

En el paradigma sociocultural el lenguaje constituye un factor central e indispensable para el desarrollo cultural de las personas. Su función primordial es la de la comunicación o intercambio social, puesto que es un sistema mediatizador de la transmisión racional, intencional y de la experiencia, nacido de la necesidad de intercomunicación (Vygotsky, 1973). Las herramientas de mediación del lenguaje son

los signos, “en tanto son medios para dirigir el comportamiento hacia otra cosa, y en tanto implican una ruptura con la inmediatez en la relación con la realidad” (Silvestri y Blanck, 1993, p.33).

El lenguaje tiene la función de construir significados que pueden ser compartidos socialmente, lo cual se lleva a cabo a manera de lazo o vínculo entre la mente y la cultura. Al respecto, Vila (1998) señala que dicha construcción implica la posibilidad de conocer lo que forma parte de una realidad perteneciente a un contexto cultural, así como de permitir la interacción y comunicación entre los integrantes de la misma. De acuerdo a esto, la comunicación y el conocimiento tienen un funcionamiento interdependiente y “por lo tanto conocer es construir significados compartidos” (Vila, 1998, p.2).

El lenguaje, a su vez, es un instrumento psicológico que, mediante los signos, permite la transición del individuo hacia el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Los criterios que utiliza Vygotsky para distinguir las funciones psicológicas elementales de aquellas superiores fueron los siguientes: 1) el paso del control del entorno al del individuo, 2) el surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos; 3) los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores y 4) el uso de los signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores (Wertsch, 1988).

En el proceso de comprensión de un texto, la presente perspectiva le otorga un lugar fundamental al signo. Durante la lectura, el lector utiliza los signos con la finalidad de dar sentido a la configuración del texto. En este proceso, el autor considera que el lector compone mentalmente un texto “otro” (Smagorinsky, 2001).

Desde este enfoque todo acto de lectura también implica al contexto, que se define como la relación existente entre las personas, sus herramientas de mediación y el entorno. Dicho entorno incluye múltiples niveles de objetivos superpuestos, valores, discursos, herramientas y otros aspectos de la vida social (Cole, 1996).

El contexto de lectura invoca convenciones particulares que influyen en el sentido que se atribuye al escrito que se lee. Dichas convenciones son fruto de determinadas tradiciones que tienen sus propias maneras de comprender, utilizar y referirse a los

textos. A su vez, los modelos culturales generan expectativas acerca de los significados que se supone portan los textos y éstas influyen en su interpretación, no sólo en un sentido técnico (por ejemplo, identificar las ideas principales, el tema, etc.), sino también en un sentido semántico (realizando asociaciones incluso en un sentido ideológico y político) (Smagorinsky, 2001).

En determinados contextos, señalan Silvestri y Blanck (1993), se producen a su vez determinados actos comunicativos y, con ellos, tipos de enunciados que cumplen funciones específicas y comparten características comunes (forma, estilo y procedimiento) que se conservan de manera estable. Estos distintos enunciados corresponden a tipos de géneros discursivos. Los géneros discursivos son múltiples y heterogéneos, sin embargo aportan cierta regularidad en los actos comunicativos. Estos autores señalan la distinción llevada a cabo por Bajtín (1982) entre los géneros primarios, que se caracterizan por establecer la comunicación discursiva inmediata, (p. e. el diálogo cotidiano, la carta o los documentos legales) y los secundarios, que surgen en situaciones culturales de mayor complejidad, absorbiendo y reelaborando a los primarios (p. e. aquellos como la novela, el drama y el texto científico).

La perspectiva sociocultural considera que los textos son instrumentos semióticos que se materializan en función de los géneros discursivos. A su vez, los textos se constituyen tomando como base a otros textos; no obstante también pueden ser un producto original y una nueva construcción que manifieste las propias elaboraciones del autor.

Los textos como configuración de signos, se elaboran porque existe una intencionalidad de quien los escribe, de esta manera, el autor utiliza el texto como instrumento para comunicar, en el sentido de influir en el contexto (informar, solicitar, evaluar y ser evaluado, difundir resultados de una investigación, etc.).

El texto es eminentemente social y por lo tanto su lectura también lo es. Cada uno de los signos que lo conforman implica una interacción con el contexto. La palabra, como signo que se articula en el texto, conserva en sí misma el diálogo social, a la vez que forma parte de éste. Al respecto Bajtín (1989) explica:

“La palabra concibe su objeto de manera dialogística. (...) Pero con eso no se agota la dialogización interna de la palabra. (...) La palabra viva que pertenece al lenguaje hablado, está orientada directamente a la futura palabra-respuesta: provoca su respuesta, la anticipa y se construye orientada a ella. Formándose en la atmósfera de lo que se ha dicho anteriormente, la palabra viene determinada, a su vez, por lo que todavía no se ha dicho, pero que viene ya forzado y previsto por la palabra de la respuesta. Así sucede en todo diálogo vivo” (Bajtín, 1989, p. 97).

La noción de este autor con respecto a la comprensión del discurso puede aplicarse al estudio de los procesos de lectura, tomando como punto central la función dialógica que involucra al lector, al texto y al contexto sociocultural. También aporta información relevante en cuanto a las implicaciones de una comprensión y una comprensión activa de la significación lingüística, lo que podría ser equivalente a lo que actualmente se considera, en un ámbito más cercano al constructivismo cognitivo, como “repetición y transformación del conocimiento”.

Según Bajtín, la comprensión pasiva implica una concepción abstracta de la comprensión. Corresponde a una comprensión receptiva que no añade nada a la interpretación de la palabra, sino que la duplica y la repite, no va más allá del marco de su contexto y no aporta un nuevo elemento concreto y expresivo. De acuerdo a lo anterior, la comprensión pasiva resultaría equivalente a la repetición, no implica la comprensión en sí. Muy probablemente la presente noción abstracta ha sido utilizada por Bajtín a manera de establecer un contraste con lo que considera como la comprensión eminentemente activa.

Este autor plantea que en la vida real del lenguaje toda comprensión es activa: “abarca lo que debe ser comprendido en el propio horizonte objetual-expresivo y está indisolublemente ligada a una respuesta, a una objeción o a un consentimiento motivado” (Bajtín, 1989, p.99). La comprensión activa se genera en función de la respuesta del otro (real o virtual) con el que se establece la comunicación. Comprensión y respuesta se encuentran dialécticamente unidas entre sí. El horizonte que señala Bajtín implica por parte del que comprende: el establecimiento de interrelaciones complejas entre distintos enunciados, de consonancias y disonancias con lo que es entendido, la interrelación de distintos contextos, puntos de vista, sistemas de acentuación expresiva y

modos de interactuar diferentes, lo cual enriquece con nuevos elementos al acto comunicativo.

La comprensión encierra un proceso dialógico debido a que se inserta en un plano comunicativo donde se encuentran involucrados un hablante (o un autor) y un oyente (o lector). El lector responde al diálogo del autor del texto con un nuevo enunciado, así como el autor construye su texto respondiendo a lo que otros autores han dicho previamente y, así, expresa su propia voz (horizonte conceptual, visión del mundo) que el lector interpreta de manera activa. Cuando la voz del lector y el autor coinciden, puede existir una comprensión profunda (Wertsch, 1991).

Toda comprensión lectora, en tanto que proceso dialógico y por consiguiente activo, tiene una intencionalidad comunicativa. El lector interactúa con los signos del texto pero, para que el proceso comunicativo o de comprensión se lleve a cabo, debe ser autorregulado por el lector, mediante las funciones psicológicas superiores. Ello se traduce en la necesidad de que el lector tome consciencia de su nivel de comprensión del texto, así como de los obstáculos que dificultan o facilitan dicha tarea y las posibles alternativas para resolver los problemas que se le puedan presentar.

El lector necesita haber interiorizado los signos que le permitan autorregular los procesos cognitivos, con lo cual podríamos decir que, en tanto se ejerce influencia de manera consciente sobre la propia cognición, se está llevando a cabo un proceso metacognitivo. Al respecto Karpov y Haywood (1998) señalan que el habla interna es un instrumento semiótico metacognitivo que tiene una función sustancial en la regulación de los procesos de comprensión y composición del discurso escrito. De este modo, consideran que dichos mediadores metacognitivos son internalizados por el aprendiz a partir de la interacción con otras personas más competentes.

Podemos observar que la presente perspectiva sociocultural destaca la cualidad eminentemente social y cultural del proceso de lectura. Esto es así, en tanto se encuentra constituido por las funciones del lenguaje (mediación y comunicación), las cuales, mediante los signos, permiten regular los procesos de construcción de significado durante la lectura y llevar a cabo un diálogo con el texto, a la vez que comunicar los

contenidos construidos. El modelo transaccional, que se encuentra dentro de la misma línea, aporta una concepción centrada en la dinámica de mutua influencia que se genera entre lector, texto y contexto durante la lectura. A continuación se aborda lo concerniente a dicho enfoque.

1.1.4.2.1.-Modelo transaccional

Dentro de la perspectiva sociocultural de la lectura, se encuentra el enfoque transaccional de Rosenblatt, fundamentado principalmente en la concepción instrumentalista de John Dewey (1933). Este enfoque ha propiciado reflexiones y estudios en torno a la relación y dinámica existente entre el lector, el texto y el contexto durante los procesos de comprensión de textos literarios y expositivos (Goodman, 1984; Pressley, 1992; Smagorinsky, 2001; Vélez, 2000).

Rosenblatt (1978) señala que utilizar el concepto de “interacción” para referirse al proceso de lectura implica que estamos considerando como entidades separadas y autónomas al lector, al texto y al contexto, y que sólo se vinculan entre sí durante el momento de la lectura. A diferencia de ello, el proceso de “transacción” significa que cada uno de estos factores existe y se presenta como tal en la medida en que se relacionan entre sí de manera interdependiente. Por lo tanto esta concepción sostiene que el todo no es la suma de las partes, sino la manera en como éstas se articulan entre sí.

Para Rosenblatt, el lector, el texto y el contexto existen como tales en un proceso de acción recíproca, durante el “acontecimiento” de la lectura, que se encuentra estrechamente vinculado al significado y al lenguaje, este último entendido como la relación que existe entre un signo, su referente y la mente. Así también, Rosenblatt considera que el sujeto cognoscente y lo conocido se modifican con la experiencia, por consiguiente el significado de la lectura se constituye en la transacción llevada a cabo entre el lector y el texto. Lo anterior permite inferir que el significado es parte de un proceso dinámico en transformación progresiva.

Como parte de dicho acontecimiento, Rosenblatt (1982 y 1995) señala que el lector puede situarse o posicionarse de distintas maneras ante un texto, dentro de un continuum producido durante el proceso de lectura. Este continuum presenta en sus extremos lo siguiente: a) *postura eferente*, en la que el objetivo de lectura es obtener una información determinada del texto, ya sea para estudiar, sintetizar, aplicar en la práctica, graficar, etc. b) *postura estética*, en la que predominan aspectos afectivos; aquí los propósitos de lectura están centrados en la misma actividad de leer; en este caso se lee por la satisfacción que esto implica. Esta segunda postura se encuentra orientada hacia los contenidos de las vivencias que evoca el texto.

Para Rosenblatt (1978), el proceso de lectura siempre es un acontecimiento contextualizado, donde el sujeto participa aportando sus anteriores experiencias con el lenguaje, sus situaciones sociales, historia personal y propósitos por los cuales lee. De esta forma, la autora señala que leer engloba a una transacción con el contexto psicológico, social y cultural del lector. Considerando lo anterior, es posible entender el término “contexto total”, que la autora propone, como aquel formado por todos los elementos que el sujeto trae a la lectura, así como la situación en la que ésta se lleva a cabo.

Las concepciones del enfoque sociocultural han realizado importantes aportaciones al contexto de las prácticas de lectura y composición escrita dentro del ámbito escolar. Una de ellas subraya la necesidad de que dichos procesos se enseñen y se aprendan en contextos donde se les otorgue un uso comunicativo funcional, en los que exista una diversidad de objetivos que coincidan, en la medida de lo posible, con situaciones y prácticas letradas auténticas. De esta manera, el enfoque sociocultural puede contribuir a explorar aspectos tales como las actividades y los intereses culturales que son socialmente más significativos para los aprendices dentro de las prácticas de lecto-escritura, propiciando de esta manera que los procesos, estrategias y actividades implicados en las mismas, tengan sentido para quien los aprende.

Otra de las aportaciones de este modelo es la consideración de que la lectura y la escritura son procesos que pueden desarrollarse a lo largo de la vida, y que, por lo tanto, su enseñanza no tiene por que finalizar una vez que el sujeto ha aprendido a leer y

escribir, sino que es importante que se continúe llevando a cabo de manera transversal en los ciclos básicos y medios. En este sentido, se trataría entonces de elaborar propuestas que permitan el desarrollo de habilidades y estrategias enfocadas al desarrollo de la lecto-escritura, al mismo tiempo que se enseñan los contenidos curriculares (Camps, 2003).

1.2.- Texto y lectura

Mientras en el punto anterior revisamos la concepción de lector que se presentaba en las distintas perspectivas, en el presente apartado haremos referencia a la concepción implícita de “texto” que subyace a distintas perspectivas de la lectura.

A partir de la categorización que aporta Cassany (2006) sobre distintas perspectivas acerca de la lectura, es posible identificar cuál es la concepción sobre el texto que se tiene en cada una de éstas. Así también, trataremos dos características fundamentales de los textos, cohesión y coherencia, y como las mismas repercuten en los procesos de comprensión de la lectura. La presente temática se abordará desde la perspectiva interaccional / psicolingüística, dada su notable influencia en las concepciones actuales sobre comprensión lectora.

1.2.1.- Perspectivas de lectura y nociones de texto

A lo largo de la historia del estudio sobre la comprensión lectora han existido distintas concepciones acerca de la lectura y los textos, que Cassany (2006) categoriza en cuatro grandes grupos:

1.2.1.1.-Concepción de la Lingüística: corresponde a una noción positivista en la que el contenido del texto se presenta como la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así, éste conserva un significado único, estable e independiente de los

lectores y las condiciones de lectura. Distintos lectores, por lo tanto, deberían obtener del texto el mismo significado. Aprender a leer, desde esta concepción, implica identificar las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación. Esta perspectiva mantiene una gran afinidad con el enfoque conductista presentado previamente, en el que el significado debe extraerse “tal cual” del texto, y para ello el lector debe relacionar la grafía de la palabra a sus fonemas correspondientes.

Esta concepción se traduce en el ámbito de la enseñanza, en la utilización de un solo tipo de textos especialmente diseñados, por medio de los cuales se llevan a cabo prácticas de lectura de menor a mayor grado de dificultad. Esta exigencia hace que los textos presenten características muy distintas a aquellos que tienen habitualmente una función en el entorno social (Lerner, 1996).

1.2.1.2.-Concepción de la psicolingüística: el texto se concibe como “no explícito” en su totalidad, en el sentido de que siempre tendrá ausencias de información que el lector deberá inferir para poder tener una representación del significado. No es posible definirlo y explicarlo todo. En consonancia con ello, el escritor debe producir unas pocas palabras, bien elegidas, para permitir que el lector pueda inferir el contenido.

Esta perspectiva utiliza la noción de esquemas para explicar cómo es que el lector puede llevar a cabo procesos inferenciales y en definitiva interactuar con el texto para construir una representación del contenido. Podemos observar que, en este caso, el texto se encuentra directamente relacionado con el lector, ya que es comprendido mediante los procesos inferenciales que éste desarrolla. En este sentido, el texto no presentará un significado único, ya que el lector, de acuerdo con sus esquemas de conocimiento, podrá comprender su significado de manera distinta. En cualquier caso cabe recordar que el texto posee una estructura semántica que no permite cualquier tipo de interpretación.

La presente concepción, como podemos observar, es compatible con el modelo de van Dijk y Kintsch, dada la importancia que se otorga a la interacción entre los esquemas de conocimiento del lector y el texto.

1.2.1.3.- Concepción sociocultural: considera el texto como un producto de origen social y con una función dentro de un ámbito determinado. Desde esta perspectiva, el texto como discurso siempre refleja las concepciones y los puntos de vista de quien lo emite (autor) y su visión del mundo. Así “comprender el discurso es comprender esta visión del mundo” (Cassany, 2006, p. 33). El discurso, el autor y el lector se encuentran relacionados en actos de literacidad, complejas prácticas sociales que incluyen distintos elementos, tales como los propósitos de lectura, la intencionalidad del autor, el género discursivo utilizado, los valores sociales, etc.

La concepción sociocultural se abordó previamente en este capítulo, considerando también, como parte de la noción de texto, los aspectos que corresponden a su conformación a partir de otros textos y a su vínculo con el contexto sociocultural que lo modifica y, a la vez, es modificado por éste.

1.2.1.4.- Concepción histórica: desde una perspectiva diacrónica de la literacidad, el texto se concibe como producto de una herencia histórica. Las prácticas de escritura han cambiado trascendentalmente a lo largo de la historia de la humanidad, y, a su vez, han modificado a las comunidades. Las nuevas formas de comunicación escrita cambian el modo en que se distribuye la información, lo que conduce a que se creen sistemas de organización distintos; así mismo esto permite el desarrollo de otros valores y otras maneras de representar el conocimiento, etc. Desde esta perspectiva también se ha estudiado la manera en que el discurso se ha utilizado para determinados propósitos políticos.

La concepción histórica guarda relación con el enfoque sociocultural en cuanto a que ambas conciben al lenguaje y sus producciones como parte de un contexto conformado por lo histórico y lo social. La perspectiva sociocultural también considera que las prácticas de lectura y escritura han sido profundamente modificadas a lo largo de la historia, produciendo a su vez cambios relevantes en las prácticas sociales (Chartier y Hébrard, 2000).

El estudio de los textos aporta pruebas que permiten postular que existen componentes textuales que repercuten en la comprensión. Dichos estudios, como los de van Dijk y Kintsch (1978), se basan en la noción de esquema de Bartlett (1932), y consideran, a su vez, que los textos presentan determinados esquemas estructurales (narración, la argumentación, la exposición, etc.), que, además, de organizar el texto, favorecen la comprensión (Calsamiglia, 1992). La cohesión y la coherencia se consideran cualidades de los esquemas estructurales, y a ellas nos referimos a continuación, partiendo de los estudios llevados a cabo desde la perspectiva interaccional de la lectura.

1.2.2.-Cohesión y coherencia textual

La cohesión corresponde a una característica de los textos que consiste en que las diferentes frases que lo componen se encuentran relacionadas entre sí mediante diversos procedimientos lingüísticos que permiten que cada una de ellas sea interpretada en relación con las demás. Best et al. (2005) apunta que esta característica es importante tanto a nivel global como local del texto. El nivel global consiste en la cohesión general del escrito. Los factores que ayudan a lograrla son los títulos, introducciones temáticas, resúmenes del contenido y las relaciones semánticas entre párrafos. El nivel local corresponde a la relación entre frases adyacentes, y los factores que la favorecen son la relación semántica entre frases, conectores que describen la relación explícita entre frases y las explicaciones sobre los términos complejos.

Mc Namara (2004) señala que las primeras investigaciones sobre la relación existente entre comprensión lectora y cohesión demostraron los beneficios de la cohesión del texto, sin embargo, posteriormente se esclareció que dichos efectos se debían en gran medida al lector. El tipo de representación mental que éste elabora depende de sus habilidades cognitivas y de sus conocimientos previos, así como de las características del texto. El propio Mc Namara explica que la cohesión de un texto se refiere a los elementos presentes en el mismo y la coherencia textual corresponde al grado de comprensión que el lector logra de las relaciones entre las ideas contenidas en el texto,

así como a la medida en que puede construir una representación mental coherente de él. De este modo, la coherencia es el resultado de una interacción entre la cohesión del texto y el lector.

Distintos estudios han concluido que un mayor nivel de cohesión, tanto en textos narrativos como expositivos, mejora la comprensión de lectores que cuentan con escasos conocimientos previos como para generar inferencias que les permitan construir una representación coherente del contenido (Beck et al. 1984; Mc Namara et al. 1996).

En el estudio de Mc Namara et al. (1996) se obtuvo como resultado que los estudiantes con mayores niveles de conocimiento se beneficiaron o pudieron construir un modelo de la situación (Kintsch, 1993) de los textos menos cohesivos. Best et al. (2005) aporta una interpretación acerca de este resultado, señalando que la redundancia entre la información de los textos muy cohesivos y el elevado conocimiento de los lectores puede provocar un procesamiento pasivo del texto. En contraste, un nivel bajo de cohesión requiere efectuar más inferencias, lo que implica un procesamiento activo de la información. Al respecto, Mc Namara (2004) explica que ha logrado comprobar la suposición de que los lectores con bajo nivel de conocimientos frente a un texto altamente cohesivo llevan a cabo un proceso de lectura activo pero superficial en el que, gracias a la cohesión del contenido, el lector creía que había comprendido el texto.

En relación a las habilidades de lectura, los conocimientos previos y los niveles de cohesión del texto, el estudio realizado por O'Reilly y Mc Namara (2002) demuestra que aquellos lectores que contaban con un alto nivel de conocimientos en relación al tema del que trataba el texto, y que a su vez presentaban un bajo nivel en habilidades lectoras, mostraban un desempeño activo durante la lectura de textos poco cohesivos. Sin embargo su procesamiento era pasivo con un texto de cohesión elevada. Por contra, aquellos lectores que tenían un conocimiento de nivel alto y además contaban con habilidades para la lectura, llevaban a cabo un procesamiento activo tanto en textos de bajo, como de alto nivel de cohesión.

De acuerdo con los resultados de los estudios presentados previamente cabe afirmar que el nivel de comprensión que pueda obtener un lector no depende de la cohesión del texto, sino que, básicamente, depende de sus habilidades para la lectura y sus

conocimientos construidos previamente, que le permiten llevar a cabo un procesamiento activo del contenido del texto.

1.3- Contexto y lectura

Al hablar del texto y la lectura es necesario hacer referencia al contexto, dado que es un factor considerado inherente a todo proceso de lectura en sus distintas acepciones dentro de la perspectiva constructivista.

Para abordar la noción de contexto resulta imprescindible retomar la perspectiva del constructivismo sociocultural, que ha dedicado gran parte de sus investigaciones al análisis de los componentes contextuales vinculados a las prácticas de lectura y escritura y, por ende, a la utilización y comprensión de los textos.

1.3.1.- Análisis del concepto de contexto

Existen distintas acepciones del término contexto, cada una de ellas resulta útil para reflexionar acerca de lo que influye en el proceso de comprensión lectora. A continuación consideraremos algunas definiciones con la finalidad de ayudar a esclarecer, teniendo otros puntos de referencia, el sentido con el cual abordaremos dicho término.

Comenzando por lo más general, las definiciones de contexto que aporta la Real Academia Española de la Lengua (2006) corresponden a:

1. Entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados.
2. m. Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho.

3. m. p. us. Orden de composición o tejido de un discurso, de una narración, etc.
4. m. desus. Enredo, maraña o unión de cosas que se enlazan y entretajan.

Podemos observar que en las dos primeras definiciones el contexto se define como aquello que circunscribe a una palabra, texto o hecho, mientras que las dos últimas se refieren al contexto como aquello que forma parte de un discurso, así como una red en la que se unen distintos factores; en este caso el contexto no es lo que envuelve o rodea sino lo que forma parte de algo.

El sentido que se otorga al contexto como aquello que circunscribe o rodea una conducta o una actividad determinada es muy habitual dentro del ámbito de las ciencias humanas y sociales. Esta noción suele representarse como una serie de círculos concéntricos en cuyo punto central se encuentra la conducta o actividad a analizar, de modo que el contexto se concibe como una entidad conformada por distintos niveles. En este sentido, el contexto se manifiesta como aquello que enmarca a lo que se pretende analizar, el conjunto al que determinado aspecto o elemento pertenece (Vila, 1998).

Desde la perspectiva de la filología, que será revisada con más detalle en el capítulo 2, existe una coincidencia con la segunda definición de la RAE, en la que el contexto es percibido de manera estática y aquello que se analiza se considera como un efecto del mismo. Sin embargo, es posible observar que el contexto se encuentra conformado por un conjunto de variables, de tal manera que si éstas se modifican, también cambia el contexto.

La relación que existe entre dichas variables transforma el contexto. Al respecto, Rogoff (1993) apunta que el contexto y sus componentes son indisociables, y fundamentándose en las ideas de Pepper (1942), toma la noción de “evento” como unidad de análisis para el estudio de actividades que forman parte del desarrollo cognitivo (planificar como resolver un problema; comprender un texto cuya temática resulta desconocida; orientarse para trasladarse de un lugar a otro, etc.). Esta noción se considera la “metáfora raíz del enfoque contextualista”.

Analizar un conjunto de eventos implica lo siguiente: a) el centro de interés son los cambios que se producen en una actividad en curso y en los que las personas participan;

b) los eventos y actividades están organizados de acuerdo con metas; c) significado y propósito son esenciales para definir la totalidad de los aspectos que pertenecen a los eventos y las actividades; d) los procesos mentales (recordar, calcular, planificar, narrar, etc.) no pueden concebirse sin tomar en consideración las metas o propósitos por los que se llevan a cabo, así como las acciones efectuadas para alcanzarlos; e) considerar la especificidad de las circunstancias involucradas en un evento, con el fin de comprender cómo actúan las personas para alcanzar sus objetivos; aquí el pensamiento se concibe como un aspecto que no puede dissociarse de la acción; f) las metas, acciones, circunstancias, así como los procesos de pensamiento, operan en función de la herencia biológica y cultural, y no pueden ser entendidos como aspectos separados de las personas que actúan conforme a los medios de que disponen; g) los eventos y actividades humanas mantienen entre sí diferencias esenciales, dada la variabilidad que caracteriza a las circunstancias históricas y culturales.

Podemos observar que, para Rogoff (1993), el contexto y sus partes se definen uno en relación a las otras y viceversa, en un proceso que implica una constante interacción y mutua modificación. Al respecto, Vila (1998) reflexiona acerca de las concepciones sobre el contexto que se manejan en el ámbito de la educación. Destaca la defendida por Coll y Onrubia (1993), según la cual el estudio de las producciones discursivas en el aula requiere tener en cuenta la función instruccional de los segmentos de interactividad en los que dichas producciones aparecen, supuestos que, a su vez, se constituyen a partir del discurso de los participantes.

1.3.2.- Dimensiones del contexto de la lectura

De acuerdo con lo abordado anteriormente, contextualizar un hecho o factor para analizarlo, requiere tener en cuenta que éste es modificado y a la vez modifica el contexto del cual forma parte. Esta consideración es compatible con las acepciones otorgadas al contexto en el ámbito de la comprensión lectora, revisadas previamente en este capítulo. Éstas corresponden a: a) todo aquello que ocurre como parte del proceso de lectura (inferencias, procesos de memoria y atención, toma de notas, planteamiento de preguntas, relectura, etc.); b) al marco de referencia o esquemas (conformados por

aspectos socioculturales) que utiliza el lector para comprender el texto y que es modificado en la interacción con éste; c) la práctica discursiva en la que la lectura se encuentra inserta; y d) el contexto sociocultural, que se presenta como contenido del texto que se lee.

Consideramos que estas acepciones corresponden a distintas maneras de concebir al contexto, sin que resulten ser incompatibles. De hecho, podemos entenderlas como diferentes maneras o dimensiones en las que el contexto se presenta durante el proceso de lectura. De este modo, podemos atribuir diferentes dimensiones contextuales a todo proceso de comprensión lectora, que sería necesario precisar para reconocer cuáles son las variables implicadas. A continuación nos referimos a las diferentes maneras en que el contexto puede formar parte y participa en el proceso de lectura.

1.3.2.1.- El contexto como parte del lector

Todo acto humano forma parte de un contexto, que, a su vez, se compone de aspectos individuales y sociales. Esto sucede a distintos niveles, entre ellos el de los procesos cognitivos o funciones psicológicas superiores de la actividad lectora, que se desarrollan en un marco socio-cultural con el que el sujeto se mantuvo y se mantiene en constante interacción. Dichas funciones surgieron primero a nivel interpsicológico, es decir, a través de un contacto directo del sujeto con un “otro”, y posteriormente éstas fueron interiorizadas, llevando a cabo dicha dinámica a nivel intrapsicológico (Vygotsky, 1979). Aún cuando tales funciones se desarrollan de manera interiorizada, siempre llevan la influencia social como componente fundamental, y los contenidos procesados a través de dichas funciones, son parte del contexto.

Una noción que clarifica lo sociocultural que forma parte del sujeto, es la de “voz”, propuesta por Bajtin (1981). Esta noción se aplica tanto a la comunicación oral como a la escrita y, “aclara cuestiones más amplias de la perspectiva del sujeto hablante, su horizonte, y visión del mundo” (Werstch, 1991, p.71). Las voces tienen una orientación social y por lo tanto no existen al margen de otras voces. Así, el contexto de quien lee y escribe, en tanto representación de la realidad, está compuesto de estas voces que aportan significados, con las cuales se establece interacción y se dialoga. En cuanto a

dicho diálogo, Volosinov (1976) afirma que comprender un enunciado de otra persona implica situarse con respecto al mismo y encontrar un lugar en su contexto. Considera que “Para cada palabra del enunciado que estamos en proceso de comprender, proponemos, por así decir, un conjunto de palabras nuestras como respuestas (...) Toda comprensión verdadera es dialogal. La comprensión es al enunciado lo que una línea del diálogo es a la siguiente” (Volosinov, 1976, p.128-129).

Por otra parte, un “acto psíquico”, como en este caso la comprensión, se encuentra mediado por las voces que influyen en las acciones del sujeto, pues éstas se emiten para un “otro” y por ello tienen intencionalidad, ya que comunicarse implica tener un motivo. Así mismo, las voces llevan en sí mismas los discursos de otros, y éstos ejercen influencia en los actos del sujeto que las piensa. Por lo tanto, en cuanto a los procesos de lectura, las voces influyen, como contexto social, en el modo en que se interpreta el contenido.

La noción de voz ejemplifica muy bien el pasar de una función psicológica de nivel intersíquico a un nivel intrapsíquico, con lo cual, es posible considerar que el sujeto en una comunidad de lenguaje, siempre está conformado a nivel psicológico, por lo socio-cultural.

La noción de contexto desde la perspectiva de Bajtin es muy amplia, pues “abarca todo el material semiótico-ideológico de una cultura, ubicado histórica y socialmente. En el contexto de un enunciado resultan esenciales otras emisiones y voces, cada una con su perspectiva ideológica” (Silvestre y Blanch, 1993, p. 86). Esta concepción, transferida al terreno de la lectura, permite comprender que al establecer un diálogo con el texto escrito, el lector, cuya mente y consciencia se encuentran construidas por factores socioculturales, está aportando una enorme cantidad de discursos que forman parte de la trama simbólica de una cultura, y que, por tanto, funcionan como filtros ineludibles y herramientas indispensables para la interpretación del contenido. Por tanto, al interpretar un texto, el lector brinda al acto de la lectura componentes imprescindibles del contexto sociocultural.

Otro autor que aborda la noción de contexto de forma totalmente vinculada a la de sujeto y entorno social es van Dijk (1992). Este autor sitúa al entorno social relacionado al sujeto cuando se refiere a los procesos de elaboración de los textos, con lo cual habla de un contexto “psíquico” que se pone en juego y se transforma en el proceso de la lectura. Sin embargo, es necesario señalar que la concepción de van Dijk sobre el entorno social es distinta a la de Bajtín, en tanto que éste no se concibe como un factor que constituye al sujeto como tal, aunque sí como un factor que incluye a las interacciones, roles asumidos, normativas, ideología, y la manera en que dichos factores determinan la comunicación e interpretación de contenidos. Sumado a lo anterior, aún cuando van Dijk (1983) afirma que aborda la interpretación de textos desde una perspectiva cognitiva, utiliza la noción de “conocimiento previo” del enfoque constructivista, para referirse a procesos de aprendizaje mediante la elaboración de textos.

Los recursos de los que el sujeto dispone para llevar a cabo la elaboración y la interpretación de contenido, se encuentra el marco o *frame*, que corresponde a las regularidades, acciones estereotipadas, constantes o normas, tanto físicas, como psicológicas y biológicas, así también a convenciones, roles, personas, funciones, actitudes, etc., que tienen un determinado lugar dentro del contexto de las relaciones sociales.

El marco es un aspecto primordial para la interpretación de los sucesos del entorno, pues se compone de acontecimientos que están vinculados a otros de forma organizada, y, a través de este vínculo, adquieren un significado determinado. Así mismo, el marco es fundamental para la participación del sujeto en el ámbito social, pues le brinda los recursos para otorgar un sentido y significado al propio comportamiento y al de los demás.

Los marcos organizan nuestra mente para desarrollar acciones específicas, permitiendo que las propiedades comunes a determinados sucesos prevalezcan sobre la información que se refiere a detalles contingentes, con lo cual, en el acto de la lectura, éstos sirven para comprender mejor un escrito a través de conocer su estructura (establecida convencionalmente y por ende en una comunidad), como la de las narraciones, artículos periodísticos, investigaciones científicas, etc.

Todo contexto, en el proceso de lectura, se relaciona con el lector, o, dicho de otro modo, el lector proporciona un contexto al texto en el momento de leerlo, y esto, a su vez, le permite construir un texto “otro” o una “representación del significado de aquello que lee”, la cual, es pertinente aclarar que tiene sus límites, y existirían representaciones más correctas que otras, en términos de conservar las estructuras semánticas del texto.

1.3.2.2.- Contexto producido durante la lectura

En el contexto, considerado como “evento” de lectura en el que el lector interacciona con el texto, se llevan a cabo un conjunto de procesos característicos y a la vez únicos, dado que, por una parte, se efectúan actividades propias de toda lectura y, por otra, se desarrollan actividades con características particulares, en función de la dinámica generada entre los factores implicados (temática del texto, conocimientos del lector, práctica de lectura, etc.).

El lector realiza procesos inferenciales, utiliza sus marcos de referencia y esquemas, organiza la nueva información en su memoria, etc., todos ellos configuran el contexto de la lectura y son modificados por éste. Como parte de los mismos se encuentran los procesos de memoria, conformados por aspectos individuales y sociales, que tienen un papel medular tanto para la utilización de esquemas y marcos de referencia como para la transformación de los mismos. Esto, a su vez repercutirá en el tipo de lectura que se realice, ya sea superficial o de modelo de la situación (profunda).

En este sentido, como parte del contexto se encuentran un conjunto de herramientas psicológicas que el lector utiliza para organizar y recordar los contenidos leídos, tales como los procesos de memoria, involucrados en la modificación de los esquemas y marco, así como también transformados a partir del proceso de lectura.

La función de los procesos de memoria es fundamental durante la lectura, permitiendo recuperar información tanto perceptual, episódica como semántica. Ésta última resulta

esencial para la organización y recuperación de información correspondiente a conocimientos generales sobre el mundo, así como experiencias del sujeto (episódica), que no podrían elaborarse sin las funciones de la memoria semántica (Tulving, 1972).

La memoria semántica está vinculada directamente a los niveles de procesamiento *profundo* de la información. De acuerdo con Pozo et al. (2001), en los estudios de Craik y Tulving (1975) sobre los niveles de procesamiento de la información en la memoria, resulta que el recuerdo y el aprendizaje dependían de tales niveles. Así, el procesamiento profundo, esencialmente dirigido al significado, producía un mayor recuerdo, a diferencia de los niveles superficiales de procesamiento, centrados en los rasgos físicos y estructurales de los fenómenos.

El tipo de procesamiento profundo se lleva a cabo conjuntamente con la memoria semántica, y este proceso requiere la elaboración y estructuración de la información para ser codificada, y almacenada, lo que permite abstraer significados y comprender la realidad.

Otro aspecto que forma parte del contexto de lectura son las acciones que realiza el lector para favorecer el recuerdo de determinados contenidos a partir de la utilización de la estructura del texto. A este respecto, el tipo de abordaje de la lectura que llevan a cabo lectores expertos, se caracteriza, entre otros aspectos, porque utilizan, a través de la estrategia “estructural” (Sánchez, M. E., 1990), la misma estructura que ya tiene el texto para organizar en la memoria la información asimilada, a través de una representación “flexible” de su contenido. En dicha representación la información se organiza en niveles de relevancia del significado, lo que supone una cualidad esencial para facilitar el recuerdo de aquello que se ha leído.

La memoria, y sus procesos de adquisición, organización y recuperación de significados, se encuentra directamente influenciada por el campo de lo social y cultural, dado que los criterios por medio de los cuales ésta jerarquiza los conceptos, son en gran medida producto de la apropiación de normas, que permiten hacer uso de la información en formatos determinados de interacción sociocultural.

A este respecto, en cuanto a la lectura en el ámbito científico, un dato adquiere significado por que forma parte de una red o contexto conceptual, dentro de un discurso disciplinar preestablecido, con una lógica, metodología y objetivos particulares. Por ello, los científicos vinculan cada dato con el contexto conceptual correspondiente, que recuperan de su memoria. Al contrario, si un dato permanece aislado de dicho contexto, también pierde una parte importante de su significado (Cassany, 2006).

Durante la lectura, además de que el lector aporta un contexto que le es de utilidad como marco de referencia o esquema para interpretar y construir una representación del contenido, se genera otro contexto particular, propio de este evento de lectura, en el que se llevan a cabo procesos de memoria que tienen un lugar esencial en la comprensión. La estrecha relación que tienen dichos procesos de memoria con los esquemas y marcos los convierten en un factor determinante dentro del contexto de lectura.

1.3.2.3.- El contexto como parte del texto

Los textos, al pertenecer a determinados géneros discursivos, se elaboran a partir de una serie de convenciones generadas en ámbitos sociales específicos, en donde la intencionalidad de los enunciados presenta formas particulares de expresión. En un determinado ámbito, dada sus características sociales, se utiliza el lenguaje con fines particulares y distintos a otros contextos sociales. A este respecto, Bajtin (1988) señala que las características que el lenguaje presenta en dichos ámbitos, llevan a clasificarlo en estratos de géneros, de los que forma parte la estratificación profesional del lenguaje (el lenguaje del abogado, del médico, de los políticos, de los psicólogos, matemáticos, etc.). Así mismo, el autor señala: “Esos lenguajes, naturalmente, no sólo se diferencian por su vocabulario; implican determinadas formas de orientación intencional, de interpretación y valoración concretas.” (Bajtin, 1998, p. 106)

De acuerdo con lo anterior, el texto académico o científico, como género discursivo, se encuentra estructurado tanto por las convenciones propias de todos los textos académicos, como por aquellas que pertenecen a su propia área de estudio o que utilizan un lenguaje profesional determinado.

Este tipo de lenguaje permite que el texto pueda ser insertado en actividades propias de cada área del conocimiento. Por ejemplo, dentro del ámbito etnográfico, en el que es de relevante importancia el análisis del desempeño del investigador como factor que afecta al propio estudio, los reportes de investigación suelen presentar las observaciones que realiza el investigador acerca de su propio rol en el desarrollo de la misma. El texto etnográfico, en este caso, puede presentar ciertas características que le permiten cumplir determinados propósitos. Por ejemplo, si se quisiera facilitar el análisis del rol del investigador, el texto tendría que encontrarse escrito en primera persona, lo cual es una característica poco común de los textos académicos en general. Este texto, en sus fases iniciales, intermedias o final, puede ser compartido con la muestra que ha participado en el estudio, con la finalidad de que brinden sus opiniones al respecto, lo cual a su vez modifica el texto.

Desde esta perspectiva es posible observar con claridad que el contexto influye directamente en el texto, manifestándose en un género discursivo y, a su vez, el texto influye en el contexto produciendo efectos en las interacciones de aquellos que forman parte del mismo.

Otra repercusión del contexto en el texto académico se presenta también en las tradiciones de conocimiento a las que pertenece la temática abordada, que influyen en las maneras que tiene el autor de situarse ante el conocimiento implicado en un determinado ámbito. En este sentido, en un texto académico, no sólo se hace patente el contexto social, sino que también se manifiesta un contexto histórico en el que las ideas y concepciones han evolucionado de una determinada manera y se presentan como sustrato para nuevas producciones de conocimiento, y, con ello, nuevas producciones escritas.

Estas tradiciones se observan, en una de sus formas, a través de los distintos textos o discursos que conforman un escrito, como otras voces de autores con las que el autor establece un diálogo, y que, a su vez, pueden formar parte de distintos géneros discursivos. En este sentido el texto responde a otros textos, ya sea aprobándolos, cuestionándolos, criticándolos, utilizándolos como ejemplo, etc. De este modo, como es sabido, las tradiciones de conocimiento influyen en los diseños de las investigaciones y

por lo tanto en la manera de interpretar los resultados de las mismas. Se podría decir que un investigador actual se encuentra desarrollando su estudio a partir de conocimientos y prácticas científicas que vienen evolucionando desde hace siglos y que le proporcionan al texto académico unas características particulares.

Dada la importancia del contexto en el desarrollo y conformación de un texto, Olson (1998) apunta que para comprender determinados escritos es necesario conocer el contexto socio-histórico en el cual fue desarrollado, lo cual permite saber cómo fueron utilizados dichos textos por quienes hablaban y escribían, para producir determinados efectos en la audiencia y en los lectores. Esto permite comprender de qué manera debe interpretarse el texto, a lo que Olson llama aprehender el “sentido literal” del texto.

1.3.2.4.- El contexto como práctica de lectura

Todo proceso de lectura se inscribe en una actividad social y cultural. La lectura tiene una función dentro de un conjunto de otras actividades que, a su vez, presentan características determinadas, objetivos y funciones dentro del ámbito de lo social. Estas actividades o prácticas proporcionan a la lectura ciertas modalidades o formatos de interacción, siendo por ejemplo muy distinta la lectura orientada a realizar una investigación a la que se efectúa para preparar una clase (Lorch et al., 1993). A cada una de dichas actividades podemos llamarlas contexto de lectura.

Cuando el lector reconoce que la lectura tiene una función dentro de sus propios objetivos (Boekaerts, et al., 2006), que están estrechamente vinculados a lo social, la lectura adquiere sentido. Lerner (1996), quien comprende a la escuela como “micro-sociedad de lectores y escritores”, después de haber analizado el tipo de lectura imperante en este ámbito, considera que generalmente el sistema escolar tiene como base el enfoque conductista. Las prácticas que se derivan de este paradigma sólo se llevan a cabo con la finalidad de enseñar a leer al alumno y evaluarlo, de tal forma que el estudiante no reconoce otros objetivos que pueden alcanzarse como parte de la lectura. Con ello se practica un solo tipo de lectura, situación muy alejada a lo que se demanda en la sociedad. Para modificar esta realidad escolar, la autora propone la opción de prácticas de enseñanza a partir del desarrollo de proyectos entre profesor y

alumnos, en los que se lleven a cabo diversas modalidades de lectura con diferentes tipos de textos, así como distintas combinaciones de los mismos.

Otro contexto relevante es el académico, en el que se efectúan complejas prácticas de lectura, donde el diálogo, la discusión, la construcción y difusión del conocimiento adquieren un lugar preferente. En el siguiente capítulo abordaremos lo concerniente a dicho contexto.

1.4.-Conclusión del capítulo

En este capítulo hemos podido constatar que la lectura ha sido concebida de muy distintas maneras, a las que subyace una concepción diversa de lector y de texto. Esto deriva en determinadas e igualmente distintas prácticas de enseñanza de la lectura y en los temas a los que se enfoca la investigación sobre la comprensión lectora.

El lector, desde la perspectiva conductista, es pasivo y su función se dirige a identificar el significado que está en el texto, y que, por lo tanto, tiene una sola interpretación. Al contrario, las perspectivas cognitivas e interaccionales consideran que para comprender un texto, el lector debe llevar a cabo procesos complejos que lo colocan en un rol activo frente al contenido. A su vez la noción de contexto comienza a ser considerada por esta última perspectiva. En el modelo psicolingüístico el contexto se encuentra conformado en parte por los conocimientos que aporta el lector para la comprensión, a diferencia del enfoque sociocultural, en el que el contexto existe en función del lector y el texto, que se consideran indisociables en el proceso de lectura.

Por otra parte podemos observar que la perspectiva interaccional se encuentra orientada a la lectura en adultos, mientras que la conductista, la cognitiva y el constructivismo psicogenético, se orientan a la enseñanza de la lectura y la escritura. En el caso de la perspectiva socioconstructivista es posible percatarse que sus concepciones, si bien hacen referencia a procesos mentales que se llevan a cabo tanto en niños como adultos, ha tenido una notable aplicación en el ámbito de la enseñanza de la lecto-escritura.

Las distintas perspectivas interaccionales y constructivistas no resultan incompatibles entre sí y, en algunos aspectos, es posible considerarlas complementarias. Por ejemplo, la noción transaccional del proceso de lectura puede complementar con la interaccional, aportando la concepción del proceso de lectura como evento en el que se producen nuevas síntesis contextuales entre el lector y el texto como factores interdependientes.

Así mismo, hemos abordado la noción de contexto en sus distintas dimensiones, considerando que cada una de ellas se presenta dentro de los procesos de lectura.

Pensamos que las perspectivas interaccionales y las constructivistas son las más adecuadas para el estudio de los procesos de lectura dado que, en primer lugar, han considerado que el lector lleva a cabo un proceso activo en la comprensión de la lectura, en el que intervienen tanto sus conocimientos previos como las características del texto. Este es un lector que, a su vez, se encuentra conformado por lo social y lo cultural, y que participa en una red compleja de actividades en las que la lectura tiene funciones diversas, y se encuentra vinculada a determinados valores y concepciones que influyen en las diversas formas de comprender los contenidos. Por otra parte, las perspectivas interaccionales y constructivistas han estudiado de manera profunda los procesos psicológicos implicados en la lectura, determinando distintos niveles de comprensión, y especificando el tipo de relación que se establece entre los conocimientos de la persona y el contenido que se lee. Todo ello, ha hecho posible contar con conocimientos necesarios para promover prácticas de la lectura en contextos académicos, en las que el lector ha podido mejorar sus niveles de comprensión.

Lo anterior contrasta con la perspectiva conductual, en la que no se encuentra presente una concepción de “comprensión lectora”, sino más bien sólo se considera la noción de lectura, lo que implica una diferencia muy importante con los modelos interaccionales y constructivistas. Así también, el lector además de ser pasivo frente al texto, es un desconocido (caja negra) si consideramos los procesos cognitivos que activa para leer. Finalmente el contexto no se toma en consideración, por lo tanto tampoco las distintas prácticas de lectura que pueden realizarse.

En el desarrollo de la presente investigación, como parte del diseño, hemos considerado la noción interaccional y socioconstructivista del proceso de lectura, en la medida en que analizan los distintos procesos cognitivos que los lectores efectúan. Así, hemos identificado los procesos inferenciales, el planteamiento de problemas, la formulación de hipótesis, la planificación, la emisión de sugerencias, etc., algunos de los cuales forman parte de procesos estratégicos, que serán abordados con mayor detalle en el capítulo 3 del presente marco teórico.

En nuestro caso, consideramos como parte del contexto de lectura el nivel de conocimientos previos de los lectores que conformaron la muestra, dado que son expertos en el manejo de los procesos de lectura y escritura, así como en la temática tratada en el trabajo de investigación que leyeron.

Por otra parte, en el presente estudio el contexto se aborda como práctica de lectura, ya que se consideró la necesidad de que los lectores de la muestra efectuaran la revisión de un trabajo de investigación vinculado a una actividad académica real que consistía en evaluar dicho documento en calidad de comité tribunal.

Este diseño se llevó a cabo con la finalidad de que fuese parte de una actividad habitual para los lectores, lo que nos permitió obtener datos muy aproximados a lo que realmente ocurre en dicho contexto académico, para otorgar la suficiencia investigadora.

Capítulo 2

El texto académico

En este capítulo nos centraremos en las características de los textos académicos, dada su gran relevancia para la construcción y difusión de conocimiento, y debido a su predominante lugar en nuestra investigación: la muestra se constituye por lectores expertos que revisan el marco teórico de un trabajo de investigación y elaboran un informe escrito sobre éste.

En el ámbito de los textos académicos, es necesario considerar como contexto a la comunidad académica en la que éstos se insertan, se producen y se difunden. Dicha comunidad, al encontrarse orientada a la construcción y difusión del conocimiento, requiere que sus integrantes sean capaces de realizar amplias revisiones de los conocimientos producidos en determinadas disciplinas mediante una lectura activa. Así también, es necesario que puedan comunicarse mediante un tipo de escritura que requiere seguir cánones determinados que tienen una función específica en el seno de dicho contexto.

Los lectores, en el ámbito académico, son también escritores académicos. Sin embargo esto presenta sus matices, dado que existen integrantes noveles que se encuentran en proceso de aprender a comunicarse de manera escrita, de acuerdo con los cánones académicos establecidos, por lo que formalmente no se les podría denominar “escritores”. Sin embargo, más allá del nivel de habilidad para la escritura, en este contexto es fundamental que los lectores puedan interactuar entre sí mediante la producción del discurso escrito.

En este capítulo trataremos las características del discurso académico escrito, abordando primeramente lo que corresponde al contexto, a las comunidades discursivas y al género académico. Posteriormente nos centraremos en las características del texto académico

escrito, haciendo un mayor énfasis en los textos de investigación, dada su relevancia en la producción y difusión de conocimientos, dentro y también al exterior del ámbito académico, y por tratarse de un elemento central de nuestra investigación.

Por último trataremos aspectos generales en lo referente a la construcción de conocimientos en dos contextos distintos: a) el implicado en las prácticas de lectura orientadas a determinadas asignaturas universitarias, y b) el que se presenta en las prácticas de lectura efectuadas en la revisión de artículos para su publicación en revistas especializadas. Nuestro objetivo al distinguir entre dichos contextos es presentar cómo la función de la lectura se modifica conforme a determinadas características contextuales que, a su vez, presentan claras diferencias con respecto a las expectativas sobre el tipo de conocimiento que debe construirse a partir de la lectura.

Finalmente presentaremos una conclusión que de manera sintetizada hará referencia a los aspectos que son abordados en este capítulo, y señalará aquellos contenidos que han sido esenciales en el desarrollo de la presente investigación.

2.1.-Contexto y género académico

Al referirnos a determinados textos, en este caso el académico, es también importante hacer referencia al contexto al que pertenecen, y que concebimos en este caso como las “interrelaciones sociales y culturales que condicionan el uso de la lengua, de tal forma, se considera que texto y contexto son inseparables y se determinan mutuamente” (Camps y Castelló, 1996, p.322). A su vez, la noción de contexto se encuentra intrínsecamente relacionada a la discurso, dada la gran relevancia que ambos otorgan a las prácticas sociales. En este caso, entendemos al discurso como “parte de la vida social y a la vez instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural” (Calsamiglia, 1999, p.15). De este modo, el texto académico, como tal,

presenta características que responden a un conjunto de condiciones y situaciones sociales que forman parte del contexto académico.

Si bien coincidimos con la definición de contexto que acabamos de presentar, es necesario subrayar que éste se ha comprendido de una manera diversa a lo largo de los estudios sobre el lenguaje llevados a cabo en los campos de la filología, la lingüística, la antropología, etnografía, así como desde la pragmática y el análisis del discurso (Calsamiglia, 1999). A continuación, de una manera resumida, revisamos las diferencias que señala esta autora con respecto a las perspectivas sobre la noción de contexto, que se presentan en dichos ámbitos del conocimiento.

-Noción de contexto desde la perspectiva de la filología: el término contexto ha sido utilizado en el sentido de la primera acepción del Diccionario de la RAE: “entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmentos considerados”. Esta concepción es fundamental desde el análisis del discurso, dado que uno de los principios básicos de esta transdisciplina es que el sentido de toda secuencia discursiva depende en gran medida del texto anterior y del posterior, de lo que se encuentra antes y después del fragmento en cuestión. Pero también se le ha otorgado un segundo sentido que presenta bastante afinidad con la acepción que aporta el DRAE:” entorno físico o de situación (político, histórico, cultural o de cualquier otra índole) en el cual se considera un hecho”.

-Noción de contexto desde la antropología: esta disciplina se ha caracterizado por haber desarrollado esfuerzos orientados a la comprensión de la cultura de los pueblos, otorgando un lugar esencial a su lengua o lenguas, dado que esto brinda la posibilidad de entender la manera en que dichos pueblos organizan el mundo, participan en él, y construyen día a día sus actividades. En este caso, el discurso se comprende como un elemento totalmente integrado y, por lo tanto, determinado por los factores culturales. Es decir, se considera un elemento cultural.

-Noción de contexto de la etnografía de la comunicación: presenta una gran afinidad con la perspectiva antropológica, e intenta plantear de una manera sistemática la función que tiene el contexto en la construcción de nuestras actividades comunicativas. Para esto considera los factores correspondientes a la localización física espacial y temporal,

y a la escena psicosocial (noción relacionada con las concepciones de las ciencias cognitivas referentes al conocimiento compartido y al concepto de “prototipo” o marco). En este caso, por tanto, la noción de contexto es un fenómeno socialmente constituido, que hace referencia a la manera en que las personas que pertenecen a una comunidad determinada otorgan significado a los parámetros físicos de una situación y a lo que allí sucede en un determinado momento.

-Noción de contexto desde la lingüística: el estructuralismo más formal y el generativismo - las corrientes dominantes en el pensamiento lingüístico del siglo XX- se han caracterizado por excluir explícitamente todos los factores contextuales en sus análisis, argumentando que distorsionan al producir diversos matices en las formas y sentido lingüístico. Sin embargo, también existieron individualidades, como es el caso de Roman Jakobson (1983), uno de los principales exponentes del estructuralismo, quien consideró que el contexto era uno de los elementos más importantes a tener en cuenta para explicar las diferentes funciones del lenguaje.

-Noción de contexto de la pragmática y el análisis del discurso: esta noción ocupa un lugar específico y destacado en estas perspectivas, lo que marca una clara frontera entre los estudios discursivos y los puramente gramaticales. Una primera aproximación a la noción de contexto, desde el análisis del discurso, ha consistido en separarlo en cuatro niveles: a) contexto espacio-temporal; b) contexto situacional interactivo; c) contexto sociocultural; y d) contexto cognitivo. Esta distinción ha sido de gran utilidad para fines didácticos, sin embargo puede provocar solapamientos o incluso errores, dado que son aspectos que resultan ser claramente interdependientes; por ejemplo los factores situacionales e interactivos pueden ser interpretados a través de los factores socioculturales. Una noción de contexto que aporta ideas esclarecedoras, de acuerdo con Calsamiglia (1999), es la que proponen Brown y Yule (1983), quienes consideran que el contexto está compuesto por los siguientes factores: el tema, el marco, el canal, el código, la forma del mensaje, el tipo de evento y las características de los participantes. Estos elementos intervienen tanto en la producción como en la interpretación de los enunciados, y son cruciales para analizar una pieza discursiva. A los factores mencionados, dichos autores añaden la noción de “cotexto” o entorno textual, para referirse a aquellos enunciados que rodean al texto que se está analizando, dado que el

significado que adquieren las palabras, los enunciados y los discursos, se encuentra determinado en gran medida por lo que se ha dicho previamente y lo que se dice después.

A excepción del enfoque de la lingüística, que excluye al contexto, las demás perspectivas muestran ideas comunes, que son afines a la concepción de contexto que fue presentada al inicio de este capítulo. Dichas ideas corresponden a las siguientes:

- El texto y el contexto se encuentran intrínsecamente relacionados.
- El contexto es un factor esencial para la comprensión del significado de los textos y el discurso.
- El contexto se compone de aspectos sociales.
- El contexto implica tanto la situación en que los textos y discursos se producen, como el marco desde el que éstos pueden ser interpretados.

La consideración de los aspectos sociales del contexto nos conduce a abordarlo desde un ángulo que resulta de gran importancia para comprender las funciones que en éste cumplen las determinadas características de los textos. Dicho de otra manera, las cualidades que presentan los textos tienen una función social.

En el caso de los textos académicos, éstos se producen en un contexto social o comunidad discursiva particular que, dada sus condiciones, requiere que la interacción entre sus integrantes se lleve a cabo a partir de determinados medios. Esta comunidad académica incluye a las sociedades científicas, literarias o artísticas que se dedican a la difusión de la cultura y la ciencia. Así también la conforman aquellos que integran el claustro universitario y las actividades que desempeñan dentro del mismo.

A continuación centraremos nuestro tema de estudio a la comunidad académica universitaria, dada su relevancia en la construcción y difusión del conocimiento, a través de la enseñanza y la investigación, actividades que tienen lugar fundamentalmente mediante prácticas en las que el texto escrito tiene un papel central (exposición de clase de un profesor centrada en bibliografía específica de la asignatura; elaboración de una comunicación a un congreso; revisión bibliográfica para la elaboración de un artículo de investigación, etc.).

La comunidad académica es, a su vez, una comunidad discursiva y, por lo tanto, los textos escritos que en ella se producen y se utilizan, requieren emplear un discurso acorde a las necesidades de la misma. Dichas necesidades son diversas, por lo tanto los textos que en la misma se producen y difunden también son distintos. Dentro del amplio espectro que incluye a los textos académicos, encontramos los artículos de investigación científica, las tesis, los libros de texto de nivel básico, las ponencias, las reseñas, los informes de investigación, las monografías, los artículos de divulgación, los ensayos, los exámenes, etc. Las funciones que cumplen cada de uno de ellos son diversas, en este sentido, si tomamos como ejemplo un libro de texto de nivel básico, un artículo especializado, un examen y un artículo de divulgación, podemos observar que cada uno de ellos tiene la finalidad de informar, y, aún así, no pretenden conseguir los mismos efectos en el lector: en ocasiones se trata de que aprenda determinados conceptos (el libro de texto de nivel básico); a veces, de convencerlo de la importancia de los resultados obtenidos en una determinada investigación (artículo especializado); en ocasiones de demostrarle que se ha alcanzado un nivel elevado de conocimientos (examen); y por último de interesarlo en un tema con el que no se encuentra familiarizado (Montolío, 2002).

Si bien es importante esta distinción, que se podría considerar a un nivel “intra-textos académicos”, también es necesario considerar que, al referirnos a textos académicos, ya estamos realizando una diferenciación a un nivel “inter-textos”, distinguiendo el texto académico de otros que cumplen con funciones muy diversas, como el texto periodístico o narrativo.

Aún cuando existe una gran diversidad de textos, también se observa que en ocasiones comparten rasgos en común, lo que permite clasificar a dichos textos en determinados géneros discursivos. La noción de género, en este caso, es importante para intentar establecer distinciones dentro de dicha diversidad. Antes de proseguir es necesario explicitar que tenemos en cuenta la diferencia que se ha establecido entre géneros discursivos y “tipo” de texto (Calsamiglia, 1999). Sin embargo, dado que el texto corresponde al componente verbal de todo discurso (Brown y Yule, 1983), consideramos que los géneros discursivos presentan, a su vez, determinadas

características textuales. Por esta razón, nos referiremos a género discursivo teniendo presentes las cualidades de los textos que forman parte del mismo, reconociendo que la noción de discurso resulta ser más inclusiva que la de texto. Por ejemplo, el discurso puede entenderse como interacción (conversación, diálogo) que se lleva a cabo en una secuencia coherente de turnos y acciones de varios participantes, en el que cada acto tiene lugar en relación con el anterior, y prepara a su vez el siguiente. Dicha concepción es muy distinta a la noción de texto, sin embargo como parte de las interacciones mencionadas se presentan componentes verbales o textos que sí forman parte del discurso.

Existen distintas concepciones sobre la noción de género, la que corresponde a la retórica y a la crítica literaria, a la teoría de Bajtín, a los estudios del folklore, la etnografía de la comunicación, y la propuesta integradora para el análisis de los géneros discursivos. A continuación haremos referencia a la concepción de género de Bajtín, dada su notable influencia en los planteamientos actuales que se proponen desde el análisis del discurso (Calsamiglia, 1992). Veamos, en primer lugar, como Bajtín (1982) define el género discursivo: “Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables a los que denominamos géneros discursivos (...), modelos estándar para la construcción de la totalidad discursiva” (p. 248).

Según Bajtín, los géneros discursivos se encuentran condicionados por distintos factores: los temas, la estructura interna, el registro (o estilo funcional) utilizado y la relativa estabilidad de dichos factores. La expresión “estabilidad relativa” hace referencia a que, si bien los géneros implican un conjunto de elementos que presentan unas determinadas características que se mantienen a lo largo del tiempo, a su vez están sujetos, de manera indisoluble, a los cambios históricos y, por ende sociales, en los estilos de la lengua. De este modo, con respecto a la relación intrínseca entre género y contexto social, este autor señala que, durante el aprendizaje de una lengua, no sólo aprendemos su gramática, sino también a reconocer y usar las formas genéricas pertenecientes a las esferas de actividad en las que se organizan. De manera general es posible decir que la propuesta de Bajtín explica que es posible llegar a la definición y clasificación de los géneros, mediante un análisis de la relación entre la esfera de actividad social y las características de los eventos que se producen en dicho ámbito

Existen aportaciones actuales que resultan afines a la de Bajtín, como por ejemplo las de Swales (1991), que considera que el género discursivo corresponde a una clase de eventos comunicativos, cuyos participantes comparten los mismos propósitos. Dichos propósitos, reconocidos y avalados por los integrantes de la comunidad, determinan la forma estructural del discurso e influyen también en el rango de elecciones posibles en cuanto al contenido y estilo a utilizar. El propósito comunicativo es un criterio privilegiado para llevar a cabo dichas elecciones, que se presentan en el discurso como acciones retóricas. Además del propósito, los ejemplares de un género presentan patrones similares en cuanto a estructura, estilo, contenido y audiencia a la que se dirigen.

En la misma línea se encuentran las aportaciones de otros autores, como es el caso de Montolío (2002) quien señala que “Un género se encuentra integrado por todos aquellos textos que comparten una serie de rasgos tanto de forma (utilizan fórmulas lingüísticas comunes, con una estructura estereotipada), como de contenido, y que, además –y esto es lo más importante-, se emplean convencionalmente en las mismas situaciones comunicativas” (Montolío, 2002, p.36). Así también López (2002) hace referencia a que “Los géneros son formas discursivas estereotipadas definidas principalmente por sus características externas, de carácter social y cultural. Son reconocidos por los hablantes por su formato externo y según los parámetros situacionales en que se suelen producir, muy ligados a las prácticas sociales de una comunidad” (p.209). Por consiguiente, podemos decir que los géneros discursivos se encuentran determinados por una comunidad de hablantes, y la forma de sus enunciados, así como su estructura, existen en función de los objetivos de dicha comunidad. Como ejemplos de géneros discursivos, podemos considerar los discursos políticos, médicos, periodísticos, literarios, religiosos, y por supuesto los académicos y científicos.

Con respecto a la comunidad académica, es preciso facilitar la interacción de sus integrantes para cumplir con los objetivos compartidos. Este tipo de interacción se lleva a cabo a través de prácticas discursivas que, según Foucault (1991, p.198) consisten en: "un conjunto de reglas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que

han definido en una época dada, y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa". Comprobamos que el concepto de discurso no sólo hace referencia a lo que se enuncia, sino a las condiciones de enunciación. En este caso, las prácticas discursivas en el contexto académico se caracterizan por desarrollarse fundamentalmente a través de textos escritos, que deben ajustarse a determinadas exigencias funcionales y comunicativas de dicho contexto.

De acuerdo con las definiciones previamente abordadas, podemos considerar que en la comunidad académica se generan determinadas prácticas discursivas que presentan características similares tanto en la forma como en el contenido y que son consensuadas socialmente, las cuales corresponden al género académico.

A continuación revisaremos las características de los textos que pertenecen al género académico, centrándonos fundamentalmente en un texto característico de la práctica discursiva académica y de gran relevancia para la producción de conocimiento: los escritos de investigación.

2.2.- Características de los textos académicos

Los textos académicos presentan un conjunto de características que facilitan y propician un tipo específico de interacción entre los integrantes de la comunidad académica. En este apartado tratamos sobre este tipo de interacción o comunicación, así como sobre las características que presentan los textos académicos, tanto en cuanto a su estructura como a su contenido, que permiten que dicha interacción tenga lugar y pueda cumplir las funciones especificadas dentro de la comunidad discursiva.

2.2.1.- Comunicación académica

La comunicación resulta esencial para el desarrollo académico y científico. A este respecto, Meadows (1998) señala que existen canales formales e informales de

información. Los canales formales corresponden a la información publicada, es decir, aquella que se hace pública mediante libros y artículos de revistas, y que, además, tiene la cualidad de disponible para las comunidades académicas permanecer durante períodos considerables de tiempo. Los canales informales, en cambio, resultan más efímeros que los formales y se encuentran restringidos a un número menor de personas, un ejemplo corresponde a la comunicación oral y la correspondencia personal. Así mismo, se caracterizan por permitir una comunicación de mayor inmediatez entre el emisor y el receptor.

Desde esta perspectiva, sería necesario precisar a qué tipo de canal corresponderían las presentaciones de conferencias o pósters, dado que se realizan tanto de manera oral como escrita, además de que, en ambos casos, cuentan con un esquema comunicativo consensuado, que les atribuye un carácter formal. Sin embargo, la distinción entre canal formal e informal permite considerar que las interacciones académicas también se configuran en esquemas de interacción de mayor inmediatez, como por ejemplo las consultas entre colegas o entre doctorando y director de tesis, vía correo electrónico, como se realizan actualmente con la utilización de la tecnología de la información y la comunicación.

A continuación haremos referencia a la comunicación académica desde la perspectiva del texto académico, el cual es elaborado y presentado mediante una serie de cánones y normativas.

La comunicación académica escrita se lleva a cabo a través de determinados textos que presentan, de acuerdo con Teberosky (2007), las siguientes características generales: a) se dirigen a una audiencia, que es la comunidad científica; b) tienen formato escrito; y c) son intertextuales. Así mismo, presentan una forma de enunciación característica, en buena parte herencia del positivismo, que consiste en crear un efecto de objetivación con respecto al contenido presentado (Carlino, 2006; Polanco, 2005). Observaremos con mayor detalle esas características.

2.2.1.1.- La comunidad científica como audiencia

La comunidad científica interacciona mediante determinados cánones discursivos, y es competencia del escritor académico conocer cuáles son esos cánones. De esta manera sabrá cómo presentar y justificar la posición que asume en relación a determinados conocimientos, así como demostrar la validez de sus conjeturas. Este aspecto retórico del discurso académico es fundamental, ya que, en caso de no estar presente, el texto podría no ser comprendido y aceptado por la comunidad.

Algunos requerimientos que forman parte de las normas comunicativas del presente ámbito corresponden a la utilización de un discurso exento de ambigüedades, lo cual es posible mediante el uso de un lenguaje formal y de una terminología especializada y unívoca. A este respecto cabe señalar que, en sus orígenes, los estudios sobre la terminología llevados a cabo por E. Wüster en la década de 1930 tenían por objetivo superar los obstáculos de la comunicación científica y técnica producidos por la imprecisión, diversificación y polisemia del lenguaje natural. Este investigador consideraba que la terminología debía aplicarse como una herramienta para otorgar un significado unívoco a la información científica y técnica (Cabré, 2005). Esta búsqueda de precisión en el discurso, trataría entonces de facilitar la comprensión de los contenidos por parte de la audiencia académica.

Con respecto al tipo de audiencia que puede existir dentro de una comunidad científica, Carlino (2006) indica que la escritura de investigación (proyectos de tesis, tesis, ponencias, *pósters*, *papers*, etc.) suele dirigirse a una audiencia simétrica con respecto al enunciador, y enfocarse a colegas dentro de la comunidad académica. A diferencia de esto, cuando el enunciador se encuentra en proceso de elaboración de una tesis, está, a su vez, en proceso de venir par del director y del comité evaluador. El doctorando se *está convirtiendo* en experto de su “microtema” y entonces, de alguna manera, ya comienza a ser par de aquellos. En este sentido, el tesista no sólo requiere escribir para los que conocen acerca de la temática tratada, sino también para aquellos investigadores noveles que necesitan tener información sobre lo que él ha investigado.

2.2.1.2.- Formatos escritos

El discurso académico escrito tiene un rol imprescindible dentro de la comunidad académica, dada su capacidad de documentar el conocimiento y ponerlo a disposición de sus integrantes, mediante redes de bibliotecas y hemerotecas, y también a través de diversas prácticas discursivas (asignaturas, seminarios, congresos, reuniones de grupos de investigación, *pósters*, foros, etc.). Los científicos comunican los resultados de sus investigaciones a sus colegas por medio de la publicación de artículos, *preprints* (impresiones preliminares) electrónicos y presentaciones en conferencias. A su vez, se apoyan sobre la base del conocimiento publicado para poder formular, así como sustentar, nuevas propuestas y diseños de investigación. En este sentido, podemos considerar que el diálogo con la comunidad académica mediante los textos escritos es esencial en todo el proceso de una investigación y, por tanto, en la producción de conocimiento.

Del mismo modo, cabe mencionar que la escritura académica supone llevar a cabo procesos de elaboración complejos. En cuanto a la escritura en general, e igualmente aplicable a la escritura académica, Calsamiglia (1999) señala que la escritura supone un alto grado de abstracción, de análisis y de consciencia de los componentes del sistema lingüístico. Señala, también, que los escritos suponen una mayor elaboración de los contenidos, dado que no se encuentra presente el interlocutor (lector), ni un contexto físico común, que implique una situación de diálogo directo. En este proceso el autor necesita tener en mente al lector “supuesto” a quien se dirige el escrito, y, en función de ello, desarrollar su contenido.

Desde este punto de vista, cabe resaltar, pues, que los procesos involucrados en la elaboración de textos escritos implican tanto la lectura o interpretación como la escritura o producción.

Con respecto a la elaboración de textos académicos, Carlino (2006) señala que la escritura científica publicada forma parte del aparato probatorio de cada disciplina, en el que la lógica de las ideas tiene una función esencial para justificar la posición que asume el autor frente al conocimiento. La autora apunta que los contenidos se

encuentran organizados y articulados lógicamente de manera que se pueda presentar una idea central sustentada por medio de datos y teorías. Con ello, la escritura pública en investigación busca los medios más adecuados para que las propias ideas puedan aceptarse en la comunidad científica.

2.2.1.3.- Objetivación de los contenidos:

Una de las características exigidas a los textos académicos, es que la argumentación que sostiene el corpus del escrito presente de manera objetiva la información. Según Polanco (2005), con el término de objetividad hacemos referencia a determinadas estrategias lingüísticas:

a) Ocultamiento del sujeto de la enunciación, en este caso se requiere establecer un equilibrio entre mantener un posicionamiento propio con objetivos epistemológicos determinados y a su vez llevarlo a cabo mediante una voz que evite cualquier alusión a la persona del autor. Para ello se utilizan recursos lingüísticos como los impersonales (“se comprende que...”, “es posible observar...”, “fue realizado un estudio...”, etc.) y el *nosotros* de autor. Sin embargo, también se parte de la idea de que el investigador no puede dejar de ser parcial, dado que tiene que existir una tesis y unos argumentos fundamentados dialécticamente, así como una refutación de los posibles argumentos contrarios que conduzcan a algún tipo de conclusión en relación a la tesis de la que se parte. Esto requiere que el autor demuestre un compromiso y posicionamiento en relación a las ideas que desarrolla en la investigación.

b) Argumentación y pensamiento crítico: se trata de que el autor elabore las ideas de una manera que pueda mostrarse a favor o cuestionar premisas anteriores (aceptadas o supuestas), así como también pueda hacer contribuciones dentro del ámbito de la ciencia. Esto implica un posicionamiento ético en el que el autor se compromete con lo que argumenta, tomando en consideración los distintos aspectos que forman parte de una determinada situación discutida. Todo ello, pues, requiere de un abordaje analítico.

Así también, el autor debe pensar de una manera que le permita establecer diálogos con diversos posicionamientos teóricos, asumidos por otros autores. En este sentido, una

evidencia clara de la relación que existe entre argumentación y pensamiento crítico incluye las referencias a otros textos, ideas o discursos, ya que hacer alusión a ellos supone una reflexión previa de dichos contenidos.

En este sentido podemos decir que la escritura de un texto académico requiere de una lectura crítica de otros textos. A este respecto Cassany (2006) señala las siguientes como algunas de las acciones características de todo lector crítico: “evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos. Detecta incoherencias, imposiciones, errores o contradicciones” (p. 87).

Este tipo de actividad durante la lectura y la escritura representa la consideración de otras voces, tal como las concibe Bajtín, que han desarrollado determinadas ideas. Esto implica realizar un abordaje intertextual de distintos contenidos, lo cual es un elemento esencial en todo texto académico debido a que funciona como marco de referencia para las ideas del autor, y como recurso para argumentar, mediante la inclusión de las evidencias aportadas por otros autores.

2.2.1.4.- Intertextualidad

En un sentido amplio, la intertextualidad se concibe como el conjunto de relaciones que aproximan un texto determinado a otros textos de distinta procedencia. La primera referencia cercana al concepto de intertextualidad se encuentra en la obra de Bajtín, desarrollada en la década de 1930.

“Toda totalidad verbal extensa y creativa representa un sistemas de relaciones muy complejo y polifacético. Cuando existe una actitud creativa hacia la lengua, no hay discurso que no tenga voz, que no pertenezca a nadie. En todo discurso se perciben voces, a veces infinitamente lejanas, anónimas, casi impersonales (voces que acompañan los matices léxicos, los estilos, etc.), casi imperceptibles, así como voces cercanas que suenan simultáneamente al momento del habla” (Bajtín, 1982, p.316).

El diálogo, para Bajtín, permitía que las distintas voces puedan relacionarse. Así también, considera la consciencia como esencialmente dialógica. La consciencia es, además, eminentemente social, dado que no puede existir fuera de la realidad del signo, que representa el punto de encuentro entre el sujeto y el mundo exterior o social. Desde la perspectiva de Bajtín, (...)”el individuo sólo es comprendido en términos de interacción social, en una palabra, en términos de comunicación” (Santamaría, 1996).

A partir de las aportaciones de Bajtín, referentes a la noción de voz y diálogo, Julia Kristeva acuña en 1967 el término de intertextualidad, para referirse al hecho de que todo texto es una absorción o transformación de otros textos. Actualmente la noción de intertextualidad es ampliamente reconocida como una cualidad de todo texto académico (Teberosky, 2007).

En un texto académico la intertextualidad se hace presente mediante el resumen, la citación, la paráfrasis, las alusiones, y a través de los rasgos de familia con sus convenciones, procedimientos y cánones. En este sentido, Bloome (1993) señala que la intertextualidad, en general, se puede llevar a cabo a distintos niveles, por ejemplo a través de palabras, de la organización estructural del texto, del tipo de género, contenido y los contextos situacionales en los que el tema del texto se presenta. De esta manera, las ideas del escritor se desarrollan en el texto en relación con las ideas de otros autores, a través del establecimiento de un diálogo con ellos. Gracias a este diálogo el autor puede darse cuenta de su propio punto de vista en relación a dichos discursos y de la influencia de aquellas otras voces en las propias ideas y en el texto.

Si bien en los textos académicos se establece un diálogo con otros discursos, este diálogo es diferido, es decir, con características específicas que lo diferencian del que se produce en la conversación o en otras formas de interacción mediante la expresión oral (Castelló, 2007). Fundamentándose en las ideas de van Dijk y Kinstch (1983) y Sánchez (1993), esta autora señala que entre estas características destaca la necesidad de que el autor remarque de forma precisa aquellos conocimientos que supone compartidos con el lector, al mismo tiempo que relaciona dicho conocimiento con la nueva información que aporta; lo que para algunos corresponde a lo “nuevo” y lo “dado” en el discurso. Además, afirma que en el proceso de especificar lo “nuevo” y lo “dado”, el autor debe dejar oír su voz, justificando, ante la comunidad científica de referencia, la legitimidad y

originalidad de esta voz, aún cuando se utilicen frecuentemente las citas y las formas impersonales. Esto supone un cambio de posicionamiento para el escritor que pasa de ser lector de textos científicos a autor que debe dialogar con los integrantes de dicha comunidad, lo cual implica una transformación de la propia imagen ante los demás, y ello involucra la identidad del autor.

Este cambio de posicionamiento forma parte de una de las tres variables fundamentales en todo proceso de composición (Castelló, 2005, 2007), correspondiente a “otros textos y texto ya producido por el autor o por otros escritores”, en el que escribir con voz propia supone hacerse visible en el texto, siendo uno de los aspectos a los que es necesario dedicar atención desde el inicio de la composición de un escrito académico.

En los textos académicos y como parte de éstos, los escritos de investigación, la intertextualidad es esencial, dado que permite hacer evidente el cuerpo teórico que sustenta los argumentos del investigador. Esto implica, por una parte, establecer una relación con el conocimiento desarrollado previamente, dentro de una determinada disciplina y tradición científica, y por otra parte, realizar una aportación al conocimiento dentro de ese marco.

2.2.2- Estructura de los textos académicos

Cuando hablamos de estructura con relación al texto académico hacemos referencia al tipo de organización de su contenido, o al tipo de articulación que mantienen las distintas partes que lo conforman.

El tipo de estructura que presentan los textos académicos científicos es expositiva. De acuerdo con Figueras y Santiago (2002) “(...) tienen como objetivo transmitir la experiencia y el saber científico y cultural de una comunidad; de ahí, precisamente que el texto expositivo esté en la base del discurso académico, ya que es la secuencia textual prototípica para transmitir y construir el conocimiento” (p.49).

Aznar, Cros y Quintana (1991) aportan una definición que complementa la anterior cuando señalan que: “(...) podemos definir al texto expositivo como aquel que informa sobre cualquier tema a un destinatario el cual se supone que tiene un conocimiento determinado –nulo, pequeño o elevado- del tema, con la intención de informarle o ampliar sus conocimientos, argumentar o hacer cambiar sus creencias, regular o planificar su actuación futura. (...) Como acto de habla y según la fuerza ilocutiva que posean, estos textos pueden explicar, argumentar, definir, etc. y su fuerza perlocutiva puede ser la de aumentar el conocimiento, convencer, modificar el pensamiento o la actitud, etc.” (p.57).

Ambas definiciones destacan la función informativa de los textos expositivos, así como la función de aportar conocimientos. Aunque la segunda definición hace referencia a aspectos retóricos que la primera no aborda, estos autores comparten concepciones similares en cuanto a la estructura de este tipo de textos, que trataremos a continuación. A los aspectos retóricos y específicamente argumentativos haremos referencia al final de este subapartado.

Los autores a los que acabamos de abordar coinciden al señalar que un aspecto esencial de la organización de los textos expositivos es el planteamiento de un problema y el desarrollo de la correspondiente solución. Al este respecto, Figueras y Santiago (2002) especifican que la estructura de este tipo de escritos proporciona una explicación para un problema de conocimiento. Señalan, además, que su estructura resulta ser más compleja que la del texto descriptivo y narrativo, dado que la información se encuentra organizada siguiendo un orden lógico a manera de esquema que presenta la secuencia problema-solución, procesado de lo general a lo particular. El escritor, al plantear este esquema, debe asegurarse de que el lector pueda saber siempre en qué punto del mismo se encuentra, mostrando la secuencia de un razonamiento que corresponde al orden en el que es necesario analizar u observar el problema que se presenta.

En cuanto a la importancia del planteamiento de un problema en los textos expositivos, Aznar, Cros y Quintana (1991) señalan que este tipo de escritos se encuentra organizado de tal manera que las partes que lo constituyen presentan la apariencia de un razonamiento que se basa en una premisa y que continua con el planteamiento de una problemática inicial, para proseguir con el desarrollo hasta llegar a una conclusión.

Estos autores apuntan, además, que el hecho de que el autor indique qué información es primaria y cuál es tipo secundario contribuye decisivamente a la organización jerárquica de la información y cohesión del texto expositivo. Para señalar el grado de importancia de la información se pueden utilizar mecanismos llamados de “repetición” de la información y “focalizadores”. Estos últimos hacen explícita la especial relevancia de un determinado contenido del texto, un ejemplo son los adverbios de modo: en especial, precisamente, sobre todo, principalmente, en particular, etc.

Con respecto a los recursos argumentativos, de acuerdo con Aznar et al. (1991), encontramos que estos se utilizan en el texto expositivo con la finalidad de señalar la validez de la información expuesta, así como justificar los planteamientos desarrollados. A su vez, los textos argumentativos también presentan pasajes expositivos para lograr persuadir con argumentos que utilicen información “objetiva”, o comprobada científicamente.

En la misma línea, Boscolo (1990) señala que los textos expositivos presentan elementos argumentativos y también narrativos. Aún cuando el principal objetivo es transmitir información (descripciones, definiciones, explicaciones, ejemplificaciones, etc.), también son necesarios los argumentos para prevenir objeciones, evitar que la información sea interpretada de forma inadecuada o que el lector crea haber comprendido un determinado contenido cuando en realidad no ha sido de este modo, así como evitar generalizaciones cuando es más bien necesario matizar el discurso. Por lo tanto, se hace necesario que los textos expositivos presenten determinados argumentos que permitan el alcance de una mayor precisión en el abordaje de los contenidos.

En definitiva, la estructura de los textos aporta una organización de los distintos contenidos que son tratados. En el caso de la estructura expositiva, además de facilitar la comunicación de información específica, presenta una secuencia argumental orientada a otorgarle una validez. La organización de la información de los textos académicos se estructura en diferentes tipos de secciones, a las que haremos referencia a continuación.

2.2.2.1.- Secciones de los textos académicos

Los textos académicos como las tesis, las ponencias, *pósters* y los artículos de investigación, contienen una serie de componentes estructurales como son la introducción, el método, los resultados, la discusión y las referencias bibliográficas, cuyas siglas corresponden a (IMRDrb) (Carlino, 2006). Estas secciones muestran algunas variaciones, dependiendo de la disciplina y también del tipo de texto académico, aunque, siempre se produce sobre la base de dicha estructura. Así, por ejemplo en las tesis doctorales, entre la introducción y el método se presenta el marco teórico. En el artículo científico es en el que se encuentran de manera típica las secciones mencionadas.

A continuación abordaremos las secciones de los artículos científicos como representativas de aquellas prototípicas de los textos de investigación.

2.2.2.1.1- Introducción

En relación a los artículos científicos, Swales (2004) señala que la introducción puede concebirse como un texto que tiene la estructura de un problema –solución. Partiendo de Zappen (1983), el autor explica que en esta sección el escritor debe situar el contexto de la disciplina en el que su investigación se encuentra localizada. Específicamente, el autor debe plantear objetivos pertinentes, así como los recursos, los problemas, la solución y los criterios de evaluación del estudio desarrollado que, a su vez, derivan y operan en dicho contexto. De esta manera en la introducción existen sub-secciones: objetivo (primer párrafo), recursos actuales, problema, solución y criterio de evaluación.

Swales (2004), centra su atención en los aspectos retóricos de la introducción y señala tres “movimientos” que suelen presentarse en dicha sección, utilizando un modelo que recibe el nombre de *Create a Research Space* (CARS). El primer movimiento implica centrar la mirada del lector (comunidad académica) en el significado e importancia del contexto en el que se sitúa el estudio, o lo que sería la línea de investigación; el segundo movimiento implica situar la actual investigación en términos de su significado; y el

tercer movimiento consiste en mostrar cómo este lugar puede ser ocupado y defendido, o lo que puede ser aportado por la presente investigación.

Estos tres movimientos pueden relacionarse con los señalados por Zappen, de manera que el movimiento uno correspondería al objetivo y las capacidades, el movimiento dos al problema y el movimiento tres a la solución y la evaluación.

Es posible observar que, en los modelos presentados por los autores, el movimiento uno o el objetivo y capacidad, implica definir el marco conceptual del cual se parte en la investigación. Este movimiento recibe una mayor atención y, por tanto, un lugar en la tesis, aunque la lógica de ambos es la misma: situar la presente investigación en el marco de los estudios que -en relación al mismo tema- la anteceden, así como situar al lector en el marco de las teorías que existen al respecto.

Por otra parte, los estudios efectuados con la finalidad de conocer los criterios de evaluación de los revisores de artículos de revistas especializadas, aportan información valiosa para comprender cuáles son los requisitos que deben cumplir los textos de investigación.

A este respecto, Sánchez, Nicasio y del Río (2002) investigaron las razones para la no aceptación de artículos enviados a la revista “Infancia y Aprendizaje”, y, además, analizaron la labor de los revisores. Para ello estudiaron los contenidos de cincuenta informes de evaluación que incluían veinticinco artículos no aceptados. Aludieron a cuatro tareas identificadas en los revisores: evaluar, apoyar, clarificar y sugerir.

A partir del presente estudio se obtuvieron distintos tipos de proposiciones- objeciones con significado equivalente, que se englobaron en indicadores que se agruparon en distintos apartados que se ajustan a la lógica de elaboración de los artículos: introducción, metodología, resultados y conclusiones. Así mismo, se añadieron dos nuevos apartados: aspectos globales y aspectos formales del texto.

En cuanto al apartado de introducción, Sánchez et al. (2002) hallaron los siguientes indicadores:

- Objetivos del estudio: se espera que sean presentados de manera precisa y que remitan a los precedentes que, de manera más concreta, se vinculan a la investigación. Esto con la finalidad de que sea posible comparar los resultados obtenidos o la metodología utilizada con otros estudios.

- Claridad teórica: resulta necesario desarrollar profundamente y detallar los conceptos clave, lo cual puede ser consecuencia de partir de un objetivo preciso que aporte claridad acerca de cuáles son los conceptos que articulan la investigación.

- Coherencia: esquema claro de revisión de los antecedentes teóricos. Por ejemplo, hacer una revisión de los diferentes enfoques, ordenar cronológicamente las distintas propuestas, partir de dimensiones determinadas que permitan identificar los puntos de continuidad y discontinuidad entre las distintas alternativas.

- Documentación completa: documentar las afirmaciones apelando a las fuentes adecuadas.

Sánchez, et al. (2002) consideran que la mayor parte de las objeciones relacionadas con la introducción tienden a ser resolubles, a excepción de lo correspondiente a la claridad teórica y, por consiguiente, a los objetivos de la investigación.

2.2.2.1.2.-Método

Esta sección consiste en especificar cuál fue el procedimiento seguido por el autor para dar respuesta a las preguntas de investigación (Carlino, 2006).

En cuanto al tipo de discurso que suele presentarse en el método, Swales (2004) apunta que esta sección del texto presenta poca utilización de referencias anafóricas, es decir, a contenidos previamente tratados en el texto. Esto provoca que el contenido pueda resultar poco cohesivo y que, por lo tanto, el lector deba realizar un número significativo de inferencias para comprender la secuencia del texto. Así mismo, este autor, basándose en las ideas de Weissberg (1984), indica que en esta sección los

párrafos son mucho más variables y que la estructura resulta ser indeterminada. Señala también que el texto presenta un mayor énfasis en el aspecto remático (lo que sigue, lo que se afirma sobre el tema, información nueva) que en el tema (punto inicial del enunciado, información conocida).

Con respecto al uso del tiempo y a la voz del verbo, el método presenta una cantidad mayor de verbos en pasado y en voz pasiva, con la finalidad de exponer los hechos y procedimientos de una manera impersonal. Esto difiere de la introducción, en la que el verbo es en presente y la voz es activa, con el objetivo de resaltar el conocimiento que tiene el escritor acerca de los autores citados, así como en la implicación actual de la investigación realizada (Teberosky, 2007).

Por otro lado, Sánchez, et al. (2002), hacen referencia a las objeciones y requisitos que suelen manifestar los revisores con respecto al apartado del método:

-La muestra: pueden presentarse tres tipos de problemas: a) no se proporcionan todos los datos necesarios (procedencia, sexo, edad, origen); c) muestra insuficiente para alcanzar los objetivos y d) problemas en la configuración (selección, asignación de grupos, etc.).

- Hipótesis: en ocasiones no son expuestas con detalle o, de manera más grave, no se encuentren relacionadas con el marco teórico de la introducción.

- Variables: deben definirse de manera operativa y precisa, demostrando su relevancia teórica y permitiendo contrastar las hipótesis.

- Diseño: este es un aspecto de gran relevancia para la aceptación o no de artículos para su publicación. En este punto interesan los aspectos que van desde la definición clara de la modalidad metodológica del trabajo hasta su pertinencia en relación a los objetivos y/o las hipótesis formuladas.

- Instrumentos: se requiere una descripción rigurosa (programas, materiales, sistemas de categorías).

- Procedimiento: es necesaria una información suficientemente clara para que se pueda entender realmente lo que se ha realizado, es decir lo que corresponde a las acciones emprendidas para la configuración de la muestra, para el diseño y desarrollo de la tarea, así como para la recogida de datos.

2.2.2.1.3.- Resultados, discusión y conclusión.

En el apartado de resultados se muestran y se analizan los datos obtenidos a partir del método utilizado (Carlino, 2006). A su vez, según Swales (2004) existe una gran variabilidad en cuanto a la presentación de los datos obtenidos, ya que, en ocasiones, forman parte de los resultados, aunque, en otros casos, los resultados y la discusión forman una sola sección. En ocasiones, incluso reciben el nombre de conclusiones, implicaciones o aplicaciones. El autor señala que existe una variabilidad significativa en la manera en que la sección de resultados describe los datos obtenidos, así como también en el modo en que la discusión redescrive los resultados. Este autor muestra un tipo de discusión en la que se incluye la conclusión, la que presenta los siguientes “movimientos” cíclicos o reiterativos:

1.-Información previa: puede ocurrir en cualquier punto del ciclo y se utiliza con la finalidad de fortalecer la discusión, ya sea recapitulando puntos importantes, aclarando información teórica o recordando al lector información técnica.

2.-Datos de los resultados: corresponde a un movimiento obligatorio en la presente sección y siempre es precedido por el movimiento uno. A partir del movimiento dos se pueden desarrollar ciclos distintos (en algunos puede no estar presente determinado movimiento).

3.-Resultados previstos o no previstos: el autor comenta si los resultados eran esperados o no.

4.-Referencia a investigaciones previas: después del movimiento 1 y 2, éste resulta ser el movimiento más común. El cual se compone de dos pasos: a) referencias a propósitos

con la finalidad de comparar con la presente investigación, y b) referencias a propósitos que proveen un soporte a dicha investigación.

5.-Explicación: el presente movimiento es particularmente común cuando el autor propone razones para resultados inesperados, o se señala algún reporte similar presentado en la literatura.

6.-Ejemplificación: su propósito es sustentar una explicación.

7.-Deducción e hipótesis: este movimiento tiene la función de aclarar la generalización de alguno o todos los resultados reportados.

8.-Prospectiva: el escritor refiere a la necesidad de realizar mayor investigación o hace sugerencias sobre posibles líneas para futuras investigaciones.

En el mismo sentido, Carlino (2006) señala que en la discusión se establece un vínculo entre los resultados obtenidos y aquellos que provienen de investigaciones previas de la comunidad disciplinar. Además añade que los contenidos del marco conceptual también se retoman con el fin de otorgar sentido y desarrollar conclusiones sobre los datos obtenidos.

2.2.3-Contenido de los textos académicos

Como hemos visto, los textos académicos tienen una función en situaciones comunicativas determinadas, propias de una comunidad discursiva, y presentan un conjunto de secciones que organizan la información abordada. Además, se caracterizan por el uso de un determinado lenguaje y de un tratamiento específico de la información, que tiene por objetivo comunicar determinados conocimientos y desarrollar argumentos que los justifiquen en el marco de una determinada disciplina.

2.2.3.1.-Lenguaje especializado

Los textos académicos son textos especializados y que se ciñen a temáticas propias de una determinada especialidad, presentan una terminología específica y corresponden a documentos de gran formalidad que requieren de fórmulas lingüísticas fijas (que se establecen en función de finalidad del documento), así como reglas de composición formal fijadas previamente (Cabré, 1993; Castelló, 2007; Cassany, 2006).

La especificidad del lenguaje utilizado en los textos académicos viene marcada pragmáticamente por tres variables: la temática, los usuarios y las situaciones de comunicación. Frente al lenguaje general, los lenguajes especializados se desarrollan en función de determinadas temáticas que hacen referencia a un conocimiento específico (Cabré, 1993).

Los especialistas son quienes utilizan dichos conocimientos, y pueden ser tanto productores de documentos especializados como receptores de los mismos. Éstos cuentan con conocimientos específicos sobre una temática, obtenidos mediante una formación especial que favorece la conceptualización, clasificación y comunicación dentro de un dominio determinado. Además, conocen los recursos lingüísticos de su disciplina, lo que favorece la formulación de sus estudios en discursos muy específicos: proyectos, informes, memorias de investigación, artículos y manuales (Cassany, 2006).

El lenguaje especializado presupone un contexto más restringido que el lenguaje general. Este implica una situación comunicativa formal, regulada por criterios profesionales o científicos, en la que el especialista generalmente produce un texto académico para otro especialista que posee unos conocimientos básicos sobre la temática tratada. Al respecto Cabré et al. (2001) establecen una diferencia entre conocimientos y perspectiva del conocimiento, señalando que más que manifestarse una diferencia significativa y fundamental entre los conocimientos de los interlocutores, que, sin embargo, puede existir, se presenta una contextualización diferente o presupuestos distintos en relación a los contenidos transmitidos: “es algo más que el traspaso del contenido secuencial de la materia: es sobre todo la perspectiva desde la que se conceptualiza la materia” (Cabré et al. 2001, p.178).

Los textos académicos se caracterizan por abordar conocimientos especializados, pues el mundo al que hacen referencia se encuentra limitado por el área propia de una especialidad. Este aspecto también es una característica restrictiva de la comunicación especializada.

Los conocimientos especializados presentan los siguientes rasgos esenciales, por una parte, se mantienen insertos en una red de conceptualizaciones previa y sistemática y, por otra, no conforman un todo uniforme y acabado, sino diverso y cambiante, sujeto a limitaciones propias de la organización y capacidades humanas (Codina et al. 2001). Los autores, así mismo, señalan que las unidades de conocimiento, ideas, etc. difieren en función del grado de aceptación que tienen o del grado de integración en dicha red, y de acuerdo al tipo de materia a la que hacen referencia.

El conocimiento especializado contrasta con el conocimiento general, en el sentido de que este último se conceptualiza por medio de la experiencia directa y el contacto con el mundo, en el que la lengua materna juega un papel fundamental para la transmisión de dicho conocimiento (objetos, acontecimientos y las relaciones entre ambos, así como aspectos gramaticales y semánticos). Mientras que “el conocimiento especializado se conceptualiza a través de su estructuración mediatizada por un esquema de referencia exacto y preestablecido, que hace que cada conocimiento ocupe un lugar delimitado y definido en este esquema” (Cabré 1999, P.160, en Cabré 2001, p.177).

El conocimiento especializado, además, se encuentra conformado por una determinada terminología, la cual es un elemento primordial para diferenciar los lenguajes especializados de la lengua común, así como los distintos lenguajes de especialidad entre sí.

Cabré (1993) señala que la particularidad más notable de la terminología, a diferencia del léxico común, es su función de designar los conceptos propios de las disciplinas y actividades de especialidad. Así, la terminología se encuentra en la base de toda comunicación entre profesionales, puesto que los términos son compartidos por especialistas y se utilizan de manera frecuente en los documentos especializados.

La terminología es una necesidad, una práctica y un campo de conocimiento (Teberosky, 2007). En primer lugar es una necesidad ya que los términos técnicos son esenciales en el lenguaje científico para crear un discurso organizado del conocimiento. En segundo lugar, el término técnico, concebido como unidad conceptual del texto académico, se utiliza como parte de una práctica histórica que implica la circulación de textos científicos. Finalmente, en cuanto al campo de conocimiento, los términos técnicos son necesarios para representar, clasificar y recuperar información. Un ejemplo de ello es lo que sucede en el funcionamiento de bases datos, a los que se accede mediante una interfaz que requiere de la utilización de descriptores o palabras-clave.

La terminología permite que los textos especializados presenten las siguientes características: concisión, precisión y adecuación. La concisión es necesaria para que la información se presente con exactitud, evitando así las distorsiones. La precisión es requerida en las temáticas y en la referencia a las prácticas propias de una determinada especialidad, y también resulta fundamental su adecuación a la situación comunicativa implicada, en la que el contenido del texto tiene una función particular (conferencia, póster, reporte de investigación, proyecto de investigación, etc.). Esto representa, también, estar dirigido a audiencias distintas y, por lo tanto, el uso de la terminología requerirá ajustarse a las mismas. Como puede observarse, las situaciones discursivas son determinadas tanto por la cantidad de información compartida entre emisor y receptor como por la finalidad del texto. Dependiendo de estos dos factores la presencia, importancia y forma de la terminología serán diferentes (Cabré, 1993; 1998).

La selección y utilización de la terminología forma parte de un recurso retórico ya que se utiliza de una manera determinada, en función del tipo de audiencia con la cual se pretende entablar comunicación.

2.2.3.2.-Metadiscurso

El autor de los textos académicos, además de presentar la información de manera ajustada a la situación discursiva correspondiente, debe proyectar en el texto su intencionalidad comunicativa. El metadiscurso permite cumplir con esta función. Se trata de un recurso pragmático central para facilitar la comprensión del lector e informar

acerca de la actitud del autor con respecto al contenido y a la audiencia. Sin embargo, su valor no sólo estriba en lo retórico, también permite organizar la información y lograr una mayor cohesión del contenido (Teberosky, 2007).

Podemos observar que, por una parte, el metadiscurso se orienta a la organización del texto y, por otra, el autor trata de hacer partícipe de su posición al lector. A este respecto Hyland (1999) indica que existen dos tipos de metadiscurso, el textual y el interpersonal.

El metadiscurso textual corresponde a aquel que utiliza recursos orientados a comunicar la intención del autor, por medio de explicitar a la audiencia académica el significado de las proposiciones. Así, el escritor restringe la selección de alternativas del lector para interpretar el texto. Por otra parte este recurso permite formar un contenido coherente y organizado, mediante el establecimiento de relaciones adecuadas entre las distintas partes del escrito.

El metadiscurso interpersonal, en cambio, implica a los aspectos interaccionales y evaluativos que marcan la presencia del autor como persona, así como su perspectiva frente al contenido y frente a la audiencia. En esta categoría, Hyland (1999b; 2000) identifica las siguientes dimensiones:

- a) Los mitigadores indican que el autor toma cierta distancia del contenido expresado, presentando la información como una opinión o una situación hipotética y no como una afirmación o como un hecho. La mitigación se lleva a cabo por medio del morfema verbal “ía”, asociado al tiempo condicional en castellano (supondría, habría, permitiría, etc.). Así también, el autor puede mostrar una tendencia a no afirmar con certeza, y más bien proponer una alternativa entre otras, un ejemplo corresponde al siguiente: “utilizaremos algunos diagramas para ilustrar *la posible aplicación del método* de observación participante de acuerdo con el objetivo de investigación planteado”.
- b) Los enfatizadores manifiestan certeza, expresan la fuerza de las proposiciones y muestran el alto grado de compromiso de los autores con lo que están enunciando. Un ejemplo es el siguiente: “*por supuesto, e insistimos en ello*, la construcción de

“modelos especulativos” a los niveles más altos de la ciencia está altamente limitada por los lenguajes matemáticos”.

- c) Los marcadores de actitud suelen manifestar la actitud afectiva del autor: acuerdo, desacuerdo, sorpresa, interés, etc. Se encuentran fundamentalmente marcados por verbos de actitud, adjetivos y adverbios, además de recursos tipográficos, como el uso del subrayado o de la negrita, entre otros. La frase siguiente ejemplifica lo anterior: “*lo que quiero explicar* tiene que ver directamente con la cuestión de cómo los niños en crecimiento crean, a partir de la experiencia escolar, significados que pueden relacionar con sus vidas en una cultura”.
- d) Los marcadores relacionales: se dirigen generalmente al lector y pueden ser una invitación a que éste participe en el discurso. Una de las maneras de incluir al lector es mediante el uso de la primera persona del plural inclusivo. Por ejemplo: “*observemos* cuáles son las características principales de este enfoque”. Los autores también utilizan comentarios entre paréntesis y entre guiones, así como formas imperativas y preguntas, con la finalidad de interactuar con los lectores. Un ejemplo de esto es lo siguiente: “*comparemos* estos carteles públicos (*notemos* que prescinden de la señal de tráfico de prohibido aparcar)”; y “*¿cómo podemos* comprender una narración japonesa que ocurre en un restaurante si desconocemos el protocolo de la comida nipona?”.
- e) Los marcadores de persona: aparecen indicados generalmente por pronombres personales y permiten que los autores expresen sus ideas y enfoques, lo cual puede realizarse por medio de la primera persona del singular. En este caso el autor se hace responsable de lo que escribe y se afirma como autoridad, por ejemplo, “*mis* reflexiones sobre este episodio me llevan a *mi* segundo argumento general”. Así también, dicha afirmación se puede efectuar de una manera matizada, señalando que no se cuenta con toda la información y que, por tanto, es factible que puedan presentarse objeciones a sus planteamientos, por ejemplo: “hasta donde *tengo* información...”

Una taxonomía que presenta similitudes al metadiscurso textual e interpersonal, tratados previamente, es la que aporta Dahl (2004). Este autor propone dos categorías con funciones metadiscursivas centrales:

- a) Localización: corresponde a elementos lingüísticos que se refieren al mismo texto o a sus partes, y que sirven para organizar la información. Por ejemplo: “el presente artículo aborda”, “como fue mencionado previamente”, “el análisis ahora se enfoca a”, “estas tres secciones harán referencia a”.
- b) Función retórica: señala explícitamente al lector cuál es el proceso argumental que se desarrolla en el texto. Por ejemplo: “abordaremos a continuación”, “este reporte resume”, “se concluye que”.

Como hemos visto, el metadiscurso cumple una función primordial al organizar el contenido del texto académico, y, además, señalar la actitud del escritor con respecto a su propio discurso y al lector. Por eso, el metadiscurso se está estudiando en la actualidad con el objetivo de explorar cómo el escritor guía al lector a través del texto, y cuáles son sus valores y presupuestos con respecto a las comunidades discursivas (Hyland, 2005).

2.2.3.3.-Función de las citas

Una característica esencial de los textos académicos corresponde a incluir referencias a otros escritos publicados. Como vimos anteriormente, esto supone un rasgo de intertextualidad. A continuación en este apartado nos detendremos en analizar las funciones que cumplen las citas en el texto académico.

Las citas pueden tener distintas funciones, como aportar evidencias que justifiquen determinados argumentos, o demostrar la novedad del enfoque que aporta el autor (Teberosky, 2007).

De acuerdo con Hyland (1998), los hechos a los que se hace referencia en las investigaciones no son objetivos, en el sentido de que existe el riesgo de que los datos proporcionados se interpreten de diversas maneras. Para evitar esta situación, los escritores necesitan situar su investigación en un determinado marco disciplinar que permita a la comunidad académica interpretar dichos contenidos. Las citas ayudan a definir un contexto específico del conocimiento o problema al que el texto académico

al que se pretende contribuir. En este sentido, implican que el escrito responde a resultados y conocimientos que han sido aportados previamente por otros autores, y a su vez, que dicho escrito puede ser de utilidad para posteriores estudios.

Swales (2004) señala que, en los artículos científicos, las citas se llevan a cabo en el movimiento tres de la sección de la introducción. Como acordamos previamente, en dicho movimiento el escritor debe proveer información específica acerca de resultados de investigaciones previas y atribuirlos a los autores correspondientes, así como tomar una posición en relación con los mismos.

El propio Swales aporta una clasificación de citas, distinguiendo entre citas integradas y citas no-integradas. Las citas integradas se caracterizan porque el nombre del autor al que se hace referencia forma parte del enunciado y tiene una función sintáctica dentro del mismo. Un ejemplo de este tipo de citación sería el siguiente: “De acuerdo a las investigaciones revisadas por Schenneider y Pressley (1989), los niños en edad preescolar ya poseen un conocimiento, aunque muy elemental, de las estrategias de memoria (...)” (1)

Las citas no-integradas son aquellas que se encuentran fuera del enunciado y no mantienen una relación sintáctica con el mismo. Un ejemplo de las presentes citas es el siguiente: “Quizá la *retórica contrastiva* (Connor, 1992 y 2001) sea la más relevante para lo que estamos estudiando aquí.”(2)

El establecimiento de un diálogo entre distintas ideas provenientes de diversos autores, es esencial para contextualizar y argumentar frente al lector los contenidos abordados. Igualmente, es de gran importancia que los textos académicos cuenten con elementos lingüísticos que permitan establecer una relación entre los distintos contenidos del propio texto, con la finalidad de favorecer la cohesión del mismo. Dichos elementos son los conectores, que abordaremos a continuación.

(1) Mateos (2001:58)

(2) Cassany (2006:155)

2.2.3.4.-Función de los conectores

Los conectores o marcadores del discurso son factores esenciales en los textos académicos, dada su facultad para cohesionar los contenidos. Se trata de procedimientos por medio de los cuales las oraciones que constituyen un párrafo se enlazan entre sí, de forma que la información resultante se presenta con fluidez y no a través de frases inconexas (Montolío, 2002).

Los conectores crean nexos entre enunciados, párrafos enteros o bloques de discurso más amplios de manera lógicamente diferenciada, mostrando el tipo de relación que existe entre las distintas partes del texto.

En cuanto al vínculo que los conectores establecen entre las partes del escrito, Portolés (1998) apunta que el significado del conector aporta instrucciones argumentativas que permiten guiar las inferencias del lector con respecto a los contenidos del discurso.

Existen distintas conexiones que pueden realizarse entre las partes que constituyen el texto, dependiendo del tipo de escrito a elaborar. Según Montolío (2002), los conectores característicos de los textos académicos son especialmente importantes (más que en los textos narrativos o descriptivos) ya que permiten guiar al lector de manera razonable y convincente hacia las conclusiones que interesan. Para ello es necesario presentar el contenido de una manera cohesiva, de modo que las frases se encuentren lógicamente interconectadas y que también señalen la estructura del contenido, indicando, por ejemplo, qué aspecto es subordinado de otro, o cuál es más importante que el resto.

A continuación nos referiremos a los tipos de conectores que, de acuerdo con la esta autora, cumplen funciones relevantes en los textos académicos.

A) Los conectores contraargumentativos:

Corresponden a secuencias conectivas que permiten establecer un contraste entre los contenidos que relacionan. A continuación observaremos los modificadores contraargumentativos clasificados en función del tipo de argumento que introducen.

A.1.-Marcadores contraargumentativos que introducen argumentos “débiles”: *aunque, si bien, a pesar de (que), pese a (que)*

Corresponden a funciones que plantean algún tipo de obstáculo posible, pero, al mismo tiempo, indicando que no se impedirá la consecución de lo establecido en la frase principal. El conector prototípico del presente grupo es *aunque*, y aquellos que permiten establecer un mayor contraste entre segmentos discursivos son *a pesar de (que)* y *pese a (que)*.

Ejemplo:

“La perspectiva cognitiva continuó con muchos de los temas estudiados inicialmente por el conductismo, aunque hizo una importante contribución al comenzar a preocuparse no sólo por los procesos perceptivos observables (...)”. (3)

a) Marcadores contraargumentativos que introducen argumentos “fuertes”: *pero, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, de todas maneras/modos/formas, aun así*

Los conectores del presente grupo indican la necesidad de reconsiderar la información anterior, dado que se introducirá una información inesperada que cambiará la línea argumental previa.

Ejemplo:

“O sea: usamos el ordenador como una máquina de escribir a un lápiz. Es más cómodo y eficaz. Pero seguimos *pensando* en papel. Concebimos la literacidad como algo analógico” (4)

(3) Mateos (2001:58)

(4) Cassany (2006:155)

B) Los conectores consecutivos:

Consisten en presentar una relación de causa-consecuencia entre las oraciones implicadas.

B.1.-Conectores consecutivos integrados: corresponden a aquellos que incluyen la conjunción “que”, lo cual les permite integrarse a la oración: *así que, de manera/de modo que, por lo que, de ahí (que)*.

Ejemplo:

“Lo llamo una “animada” conversación no sólo por que siempre es jovial si es honesta, sino también por que se usa la animación en el sentido más amplio: apoyos, dibujos, textos, películas e incluso “exhibiciones”. Así que el proceso incluye la conversación. Así que el proceso incluye la conversación más mostrar y contar más cavilar sobre todo ello cada cual por su cuenta”. (5)

B.2.-Conectores consecutivos de tipo parentético: tienen un tipo de estructura sintáctica independiente (funcionan como un paréntesis), y eso les permite presentar un alto grado de movilidad oracional. Dichos conectores son los siguientes: *por ello, por eso, por ese/tal/dicho motivo, por esa razón// así pues, pues// por tanto, en consecuencia, por consiguiente, por ende*.

Este tipo de conector plantea un grado mayor de formalidad en comparación con aquellos que son consecutivos integrados.

Ejemplo

“La conciencia de las palabras permite distinguirlas de las ideas que las palabras expresan. La escritura, por lo tanto, da origen a la idea de la idea; la mente se convierte en el depósito de esas ideas”. (6)

(5) Bruner (1999: 135)

(6) Olson (1998: 269)

(a) Conectores consecutivos que señalan la causa previa: refieren de manera explícita a una información presentada anteriormente, que es desencadenante de una conclusión posterior. Se caracterizan por contar con elementos anafóricos, los cuales son pronombres demostrativos (éste, ese, tal o dicho, que, etc.). Estos conectores son: *por eso, por ello, o por esa/tal/dicha razón/causa/motivo*.

Ejemplo:

“(…) lo cual pone en juego conocimientos muy variados, por ejemplo, respecto al tema que se escribe, respecto al dominio de procedimientos útiles para ordenar, secuenciar, resumir y estructurar la información, etc. Es por ello que autores como Bereiter y Scardamalia hablan de la “transformación del conocimiento” que puede producirse al escribir”. (7)

(b) Conectores consecutivos que señalan la conclusión: especifican de manera muy clara que la información que sigue constituye una consecuencia, pero no se remite al contenido previo, es decir que no se hace referencia a una lógica causal.

Dada la relevancia que manifiestan las conclusiones en un discurso, este tipo de marcadores también señalan la fuerza conclusiva de la información que introducen. Un ejemplo de los mismos es: *por (lo) tanto, por consiguiente y como consecuencia*.

Ejemplo:

“Es en este sentido que el uso estratégico del conocimiento es un componente imprescindible en cualquier escenario de aprendizaje constructivo. Y por tanto, enseñar esas estrategias, como se muestra en el próximo capítulo, debe ser uno de los ejes desde los que se vertebré el currículo de cualquier materia”. (8)

(7) Camps y Castelló (1996: 329).

(8) (Pozo, Monereo y Castelló (2001: 233)

C) Los conectores aditivos y organizadores de la información son aquellos que introducen una frase que implica añadir un contenido a la información anterior, dejando en claro que se conservará la misma línea temática y argumentativa. Al respecto Portolés (1998) aporta que, de esta manera, los conectores aditivos permiten al lector realizar inferencias que resultarían difíciles de lograr si los contenidos discursivos permanecieran independientes.

Por otra parte, este tipo de conectores permite señalar cuál es la estructura de la exposición, dividiendo los contenidos en bloques más pequeños, con la finalidad de que resulta más fácil su interpretación.

C.1.-Conectores aditivos sin valoración argumentativa: presentan la información a manera de subcomentario del tema general, así también manifiestan un nivel argumentativo igual a los contenidos anteriores. Por ejemplo: *asimismo, igualmente, de igual/mismo modo, por otra parte, por otro lado, por su parte, a su vez.*

Ejemplo:

“Un concepto sobreordenado implica la existencia de una serie de conceptos subordinados, y presupone también una jerarquía de conceptos de niveles de generalidad. De este modo, el concepto dado se ubica dentro de un sistema de relaciones de generalidad”. (9)

C.2.-Conectores que comportan una valoración argumentativa: introducen un nuevo aspecto informativo, presentándolo como más importante, desde el punto de vista argumentativo, que la información anterior. Los conectores pertenecientes a este grupo son: *además, encima, por añadidura, por demás, incluso, inclusive.*

(9) Vygotsky (1973: 130)

Ejemplo:

“Para la palabra (y por consiguiente para el hombre) no existe nada peor que la ausencia de *respuesta*. Incluso una palabra notoriamente falsa no posee una falsedad absoluta y siempre presupone una instancia que podrá comprenderla y justificarla, aunque sea en la forma “cualquiera en mi lugar hubiese mentido como yo”. (10)

Hasta este momento hemos revisado las características más importantes de los textos académicos con el objetivo de precisar cómo éste se inserta en un diálogo con la comunidad académica, que tiene la finalidad de comunicar conocimiento. En el siguiente apartado abordamos la lectura académica para la construcción de conocimiento y la lectura académica para la difusión de conocimiento. Esto con la finalidad de señalar qué factores relevantes dentro de los procesos de lectura se presentan en dos contextos académicos distintos.

2.3.- Lectores de textos académicos: construcción y difusión del conocimiento

Dado que el texto académico resulta ser una herramienta esencial para la difusión y construcción de conocimiento, el análisis de los procesos que permiten su comprensión y su producción resulta indispensable.

Los procesos de lectura y escritura, en el ámbito académico, están vinculados estrechamente al conocimiento. Sin embargo, para que dichos procesos permitan construir y difundir conocimiento por medio de los escritos académicos, el lector/escritor debe ir más allá de la alfabetización en sí misma (Solé, et al., 2005), y tomar una posición epistémica frente a estos procesos. Dicho posicionamiento implica utilizar a la lectura y escritura como herramientas de aprendizaje.

(10) Bajtín (1982: 319)

Aún cuando nuestro estudio se centra en los procesos de lectura epistémica implicados en dos situaciones académicas distintas, necesitamos abordar también la escritura epistémica, dada la estrecha relación existente entre ambos procesos en el contexto académico, donde se llevan a cabo de manera recursiva para el desarrollo de determinadas tareas.

A continuación trataremos lo referente a la interacción entre lectura y escritura epistémica, con la finalidad de señalar sus características, y posteriormente abordaremos dos distintos tipos de lectura epistémica frecuentes en contextos académicos.

Como ya vimos en el apartado 1, podemos decir que utilizar a la lectura como recurso epistémico implica que el lector interactúa con el texto produciendo modificaciones en la estructura de sus propios conocimientos.

Según Kintsch (1998), el conocimiento se encuentra estructurado a manera de red, por medio de nodos interconectados, y cada nodo corresponde a información sobre conceptos y proposiciones. Esta autor señala que los nodos de esta red de conocimiento equivalen formalmente a las proposiciones utilizadas por el lector para representarse el contenido del texto. Es decir, la representación de los significados formada a partir de la interacción con el texto es conocimiento. De esta manera, es posible identificar la relación entre lectura y conocimiento. Sin embargo, dada la complejidad de las tareas en las que dicho proceso se encuentra involucrado, es preciso utilizar estrategias para llevar a cabo una interacción entre lector-texto, lo cual trataremos en el capítulo siguiente.

Por otra parte, de acuerdo con Miras (2000), la concepción de la escritura como instrumento epistémico, deriva de relevantes cambios en las perspectivas disciplinares que han estudiado la lengua escrita. Algunos de estos cambios se sitúan en la manera de comprender la relación entre la lengua oral y escrita, en otorgar un énfasis mayor a la escritura como proceso, así como en la necesidad de considerar los distintos contextos en los que los procesos de escritura se llevan a cabo, y los diversos tipos de texto que se elaboran mediante dichos procesos. En este sentido, las aportaciones de Vygotsky (1973) con respecto a las transformaciones del lenguaje interiorizado (predicativo) a

lenguaje escrito (lenguaje articulado con significados formales para ser inteligible a los demás) o “la forma más elaborada del lenguaje” (p. 186), han permitido centrar la atención en los procesos mentales que contribuyen a que dichas transformaciones se lleven a cabo. Estos procesos forman parte de una elaboración lingüística consciente que se vincula al sentido (contextual y dinámico) y al significado (zona del sentido, las más estable y precisa) de las palabras. Ello, por tanto, implica una elaboración de los pensamientos e ideas, así como una reflexión acerca de los mismos. A su vez, requieren un tiempo que permita la deliberación.

La aportación de Vygotsky, sobre la transformación del lenguaje interiorizado a lenguaje escrito indica que la escritura es considerada como un proceso y no como un resultado.

Las modificaciones en las perspectivas implicadas se hacen patentes en los recientes planteamientos teóricos y trabajos empíricos que han hecho aportaciones relevantes a la concepción de la escritura académica (Solé et al., 2005; Carlino, 2003 a; Carlino, 2006; Castelló, 2005; 2007) así como a la enseñanza de la composición escrita (Castelló, 2002).

De acuerdo con Miras (2000) el lenguaje escrito presenta características fundamentales que posibilitan su función como herramienta epistémica: a) el alto grado de rigor y formalidad que exige la organización de un texto en sus distintos niveles (frases, párrafos, texto, etc.), y b) la distancia y ausencia de un contexto compartido entre autor y lector, obliga al escritor a esforzarse para crear un contexto en el que su discurso tenga sentido (factor primordial en los textos académicos), con el objetivo de evitar ambigüedades y confusiones en el destinatario del texto.

En la misma línea, Olson y Torrance (1995), realizan una comparación entre el lenguaje oral y escrito, lo que permite establecer una clara diferencia entre los componentes de la situación comunicativa. Como observamos previamente, una de las características de la práctica de la escritura es que el autor y el lector no coinciden en el espacio y en el tiempo. Debido a esta condición, en la escritura el autor refuerza la articulación de los aspectos situacionales, como requisito previo para lograr la comunicación. Dicen Olson y Torrance al respecto que “Al hacer explícita la necesidad de articular, la escritura abre

camino a la reflexión sobre las *metodologías* de la articulación y los niveles y estructuras de las articulaciones” (p.243). A diferencia de ello, en el lenguaje oral la interacción tiene lugar frente a frente y, por lo tanto, existen pocos motivos para articular explícitamente todos los detalles del contexto situacional.

Así mismo, según Miras (2000) el autor debe hacer explícito su contexto mental, presentando de manera clara las conexiones lógicas entre las ideas que pretende transmitir. La autora señala que estas características del proceso de escritura representan un conjunto de condiciones que “hacen posible-y favorecen-un proceso lento y repetido de análisis y síntesis de las propias ideas, en definitiva un pensamiento sostenido que facilita el análisis crítico de nuestras ideas y el aprendizaje” (Miras, 2000, p.70).

Así pues, las ideas abordadas previamente implican sólidos argumentos para considerar la escritura como una herramienta que permite reflexionar sobre el propio pensamiento y los conocimientos que se pretenden comunicar.

En cuanto a la escritura de textos académicos, las transformaciones del conocimiento Carlino (2006) ponen de manifiesto la función epistémico. Estas transformaciones ocurren a dos niveles. En primer lugar, la escritura de investigación, contribuye a dicha transformación al aportar conocimientos novedosos que permiten extender el conocimiento colectivo y compartido entre las disciplinas. En segundo lugar, la transformación y reorganización del conocimiento tiene cabida cuando la persona debe reformular sus conocimientos previos para ajustarse a una nueva situación comunicativa (preparar una conferencia, elaboración de un ensayo, de una síntesis de lecturas, etc.).

Esta autora señala que una situación inherente a todo proceso de escritura académica se caracteriza porque el autor se enfrenta a la necesidad de producir nuevo conocimiento, empezando por él mismo. Ello se debe a que este tipo de escritura exige relacionar distintas ideas, autores y textos, así como reorganizar lo que ya se sabía, con el objetivo de comunicarlo a una determinada audiencia.

Las aportaciones de los estudios sobre la función epistémica de la escritura y la lectura, y sobre su utilización en el ámbito académico permiten reflexionar sobre los distintos

tipos de exigencias implicadas en la elaboración de este tipo de escritos, que requieren: a) una transformación de conocimientos previos personales y b) una transformación de conocimientos a nivel de comunidad disciplinar. La primera transformación conlleva un objetivo epistémico, y la segunda, aún cuando implica a la función epistémica, se orienta hacia la difusión del conocimiento.

A continuación nos referiremos a dos distintos contextos académicos distintos en los que se presentan estos tipos de transformación del conocimiento. Nos enfocaremos a la lectura, pero, aunque nuestro interés no se centra de pleno en la composición escrita, consideramos que existen procesos de escritura implicados que influyen en el contexto de la lectura (lectura para desarrollar una síntesis para una asignatura en concreto, lectura para documentar una investigación, revisión de una tesis doctoral, etc.), a los cuales nos referiremos.

2.3.1.-Los lectores y la construcción de conocimiento

En el presente punto trataremos lo referente a los procesos epistémicos de lectura involucrados en dos contextos distintos, uno de ellos corresponde al contexto del aula universitaria, y el otro al de la investigación. Trataremos también de analizar el grado de implicación de la lectura en procesos de escritura que tienen la finalidad de producir textos destinados a la comunidad académica.

2.3.1.1.-El lector-estudiante: orientación predominante a la asignatura

En el caso del lector universitario, a nivel de licenciatura, las tareas de lectura que debe realizar están orientadas básicamente al contexto de las asignaturas. La lectura tiene por objetivo aprender determinados contenidos. En ocasiones, también se lee para producir un texto académico, cuyo destinatario es generalmente el profesor. Esta situación supone que la lectura tiene la función de promover la construcción de conocimientos personales, a través de la realización de tareas que forman parte de la asignatura (síntesis, resúmenes, trabajos de investigación, ensayos, etc.). Así, la influencia de la escritura como herramienta de difusión del conocimiento, prácticamente no se encuentra presente.

En este sentido, es necesario considerar que muchos de los lectores en este nivel de estudios, comienzan a familiarizarse y a desenvolverse en el marco de una nueva cultura escrita, correspondiente a un determinado campo del conocimiento. En este sentido, Carlino (2003b) explica las distintas problemáticas que los lectores académicos noveles enfrentan al ingresar a dicha cultura. A continuación observaremos, desde la perspectiva de esta autora, dos situaciones que se presentan en la lectura efectuada en este contexto académico y los efectos que desencadenan en los lectores:

A) Por un lado, los textos científicos que los estudiantes deben leer se encuentran dirigidos a miembros de la comunidad académica que ya conocen las líneas de pensamiento implicadas y las polémicas entre las distintas perspectivas. Esos textos comparten conocimientos sobre autores que sólo son mencionados -sin tratar a fondo sus planteamientos- y acerca de corrientes amplias a las que pertenecen ciertas posturas que se explican brevemente en el texto. En este sentido, se dan por supuesto una serie de conocimientos que se encuentran presentes de manera implícita, los mismos que los estudiantes universitarios generalmente desconocen debido a que, por ejemplo, requieren leer textos en los que el argumento de un autor se encuentra justificado a través de ideas de otros autores que son referidas mediante citas, aunque no se presentan explicaciones al respecto. Así, el hecho de que los lectores universitarios no compartan códigos con el autor origina dificultades en la comprensión.

B) Por otro lado, los sistemas de evaluación de los profesores universitarios generalmente se presentan en función de un “modelo de lector” que los estudiantes todavía no tienen internalizado. Para hacerlo, deberían lograr un cambio profundo en su manera de posicionarse como pensadores y analistas de textos. En este caso, el problema se presenta cuando los profesores dan por sentado que el estudiante, al desarrollar el análisis de un texto, cuenta con la habilidad de: a) identificar la postura del autor y ponderarla en función de los argumentos que este proporciona; b) reconocer posturas y argumentos de otros autores citados; c) identificar la polémica establecida entre unas posiciones y otras; d) inferir implicaciones de lo leído en relación a contextos externos al escrito, como por ejemplo sobre determinadas situaciones de la sociedad actual, etc.

Los estudiantes, más que pensar en que requieren encontrar la información que el texto ofrece, necesitan saber buscarla a partir de determinadas categorías de análisis que forman parte de una determinada comunidad lectora. Para conseguirlo, Carlino señala que es necesario un posicionamiento “inclusivo” por parte del profesor, y de un apoyo al mismo por parte de las instituciones educativas. En este caso, el profesor inclusivo está dispuesto a compartir con los estudiantes la cultura académica que él ha adquirido como miembro de su comunidad disciplinar. En el contexto del aula esto se traduce en: a) enseñar a los estudiantes qué tipo de abordaje, de los contenidos bibliográficos determinados, es el que interesa a la comunidad de lectores de su campo de estudios; b) desarrollar las ideas condensadas en los textos, y explicar de manera que los alumnos puedan comprender la relación que existe entre los contenidos bibliográficos y aquellos que se tratan en clase; c) ser consciente en cuanto a que los estudiantes se enfrentan a una cultura nueva a la que deben integrarse y que esto representa un desafío, por lo que es necesario explicitar las expectativas habitualmente tácitas de su grupo social (en un inicio para sí mismo y después para sus alumnos).

En cuanto a la relación entre procesos de lectura y escritura, dadas las condiciones propias del tipo de enseñanza universitaria en el nivel de licenciatura, el lector no efectúa una lectura en la que también se posiciona como escritor. Esto implicaría entablar comunicación con el ámbito académico, seleccionando y elaborando los contenidos de manera que tuvieran una clara función en un escrito destinado a cumplir determinados objetivos dentro del ámbito del conocimiento. Aún cuando se lleven a cabo interesantes y valiosos programas que integran el aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto de cada asignatura (Carlino, 2003a), ambos procesos en la licenciatura tienen exigencias muy distintas a cuando se desarrollan en el contexto de la investigación, dada su conexión directa con los procesos de difusión del conocimiento, tal como comentaremos a continuación.

2.3.1.2.-Lector-investigador: orientación hacia la construcción y difusión del conocimiento

El tipo de lectura epistémica que debe desarrollar el investigador se encuentra orientada tanto a construir un conocimiento personal, como a plasmar, mediante los procesos de escritura, los nuevos conocimientos construidos. La principal finalidad de este proceso es que dichos conocimientos puedan difundirse y representar una aportación para la comunidad académica.

El investigador necesita documentarse y comprender profundamente los temas que ha de abordar en su investigación. Para ello lleva a cabo revisiones constantes de la literatura, con la finalidad de obtener un panorama del estado de la cuestión, aclarar dudas, incorporar nuevos planteamientos y precisar ideas. En este proceso, la escritura juega un rol importante para facilitar al lector la reestructuración de sus conocimientos, lo que en este caso implica categorizar, distinguir y jerarquizar las propias ideas, obteniendo, a su vez, nuevos contenidos (Carlino, 2006). Esta autora denomina este tipo de escritura como “escritura privada”, ya que se encuentra orientada hacia el propio escritor. Esta concepción es similar a la escritura de elaboración a la que se refieren Solé y Miras (2007), que comentaremos en el capítulo tercero.

En este sentido, la escritura no solamente es una canal de comunicación, sino que se encuentra intrínsecamente relacionada con la producción de conocimiento, que, sin embargo, implica un proceso disímil. A este respecto, Carlino (2003b) señala que el posicionamiento ante la construcción de conocimiento suele variar en función de la disciplina desde la que se aborda la cuestión. La autora establece una diferencia entre las Humanidades, las Ciencias Sociales y las llamadas “ciencias duras”, señalando que, en éstas últimas, los doctorandos y estudiantes de postgrado no suelen reconocer en la escritura una herramienta semiótica que participa en la construcción de conocimiento, sino que es considerada como un instrumento para la comunicación entre iguales. Por el contrario, los investigadores de Humanidades y Ciencias Sociales, suelen identificar la escritura como una práctica importante en la producción intelectual.

Por otra parte, el investigador necesita llevar a cabo un tipo de lectura que implique tomar una posición frente a lo que lee (estudios previos y teorías), lo cual puede tener importantes repercusiones en el desarrollo del escrito destinado a la comunidad académica. En este sentido, los conocimientos construidos a partir de este posicionamiento podrían ser útiles para que, en el momento de la escritura, se transfieran al desarrollo de un metadiscurso que permita guiar a la audiencia del texto académico. Además, este tipo de lectura le permite posicionarse ante el contenido de otros textos y ante el propio escrito, desde una perspectiva que implica la producción de conocimiento (Carlino, 2006).

Por otro lado, cabe tener en cuenta que la lectura que los investigadores realizan no se lleva a cabo de una manera lineal, sino que los grupos de investigadores y sus integrantes en solitario desarrollan complejos procesos recursivos. Esto implica la realización de distintas revisiones de los textos fuente, de los datos recolectados, de las interpretaciones realizadas, y del proceso de validación de datos, añadiendo nuevos cuestionamientos y también encontrando nuevas evidencias.

Podemos observar que en este contexto la escritura es un factor que permite la interacción entre los integrantes de la comunidad académica. En este sentido, de acuerdo con Yore, *et al.* (2006), el lenguaje impreso resulta esencial, ya que incentiva el diálogo entre los investigadores, así como el intercambio de sus ideas y la complementación de sus estudios con nuevos contenidos.

2.4.-Conclusión del capítulo

A lo largo del presente capítulo hemos hecho referencia al texto académico y su relación con la comunidad discursiva que forma parte del ámbito académico. En el seno de este ámbito se llevan a cabo interacciones o tipos de comunicación que requieren que los textos presenten determinadas características para cumplir funciones específicas dentro de dicho ámbito y situación comunicativa.

Pudimos observar que, como parte de dichas características, los textos académicos presentan de manera general una estructura expositiva-argumentativa. Además, se organizan por medio de una estructura que implica la inclusión de distintas secciones (IMRDrb) y que, como parte de sus contenidos, se encuentra el lenguaje especializado, el metadiscurso, las citas y los conectores.

Posteriormente abordamos la función epistémica de la lectura y la escritura, para finalmente poder hacer referencia a los distintos tipos de conocimiento que se construyen en dos situaciones de lectura académica diferentes, y que, a su vez, guardan relación con procesos de escritura. Así, sugerimos que la lectura y la escritura en el contexto académico son procesos que se desarrollan de manera interrelacionada: el escritor requiere documentar sus textos, el lector revisa su propio escrito.

Este capítulo ha tenido la intención de comunicar al lector que, al referirnos a texto académico, partimos de la concepción de que éste se encuentra inserto en un contexto que lo determina y que, a la vez, se ve influido por los contenidos escritos. En este sentido, el contexto académico induce al texto a cumplir con determinadas funciones, para lo cual el texto necesita presentar determinadas características. Dicho de otra forma: la estructura y los contenidos de los textos académicos tienen una funcionalidad dentro del ámbito académico, y cada uno de los componentes de dicho documento también cumple una función dentro del mismo.

En la investigación que presentaremos, abordamos el proceso de lectura de expertos en un contexto académico. Por eso, esperábamos que los lectores realizarían un conjunto

de apreciaciones sobre las cualidades que el texto debe presentar para cumplir su función dentro de dicho contexto: aprobar una etapa de la formación doctoral.

Por ello, los comentarios de los lectores recogidos mediante la técnica de protocolo verbal, se codificaron partiendo de la concepción de que éstos no únicamente aludían al proceso de comprensión del texto, sino también a las cualidades del escrito que revisaban, todo ello en función de requisitos consensuados en el ámbito de la academia.

Dicha perspectiva nos permitió utilizar categorías que hacen referencia a las características de los textos académicos, así como también a los procesos de lectura que realizaban los revisores expertos. Los procesos estratégicos llevados a cabo estaban intrínsecamente relacionados tanto con las características del tipo de texto que leían, como con la situación académica que dicha revisión implicaba. Seguidamente, en el tercer capítulo, efectuaremos una revisión de los procesos estratégicos de lectura y su relación con los procesos de escritura, lo cual resulta esencial si el objetivo de la investigación se enfoca a la lectura estratégica, desarrollada por expertos, en un contexto académico.

Capítulo 3

Lectura estratégica de textos académicos

En este capítulo abordaremos los factores relacionados con la lectura estratégica de textos académicos. Este tipo de lectura generalmente se lleva a cabo en un ámbito en el que los procesos de comprensión de textos confluyen con distintas actividades académicas, muchas de ellas vinculadas a procesos de escritura (documentación de resultados con la finalidad de llevar a cabo la discusión de una investigación, documentación de una ponencia a un congreso, desarrollo de un proyecto de investigación, desarrollo de un informe sobre un tesis doctoral, etc.). Las distintas actividades que se relacionan con la lectura ejercen influencia entre sí, de tal manera que, en la comprensión del texto, los objetivos que forman parte de dichas actividades también determinan el tipo de lectura que se realiza.

Como ejemplo de la confluencia de distintas actividades vinculadas al proceso de comprensión de textos podemos hacer referencia a la lectura que un profesor hace de un determinado texto para preparar una clase en la que abordará este material con los alumnos. Dicha lectura, además de estar orientada a la comprensión del contenido, muy probablemente también se encuentre enfocada hacia otra finalidad: utilizar dicho contenido para cumplir objetivos específicos de enseñanza. Así, en función de éstos últimos, el profesor podría centrarse en identificar determinados aspectos del contenido que considere de mayor relevancia, así como pensar en su posible abordaje durante la clase, para lo cual también podría tomar anotaciones a manera de realizar un bosquejo de una parte de la estructura de dicha clase en la que se aborden los contenidos identificados (tratar la temática a manera de seminario, abordar el contenido en distintos grupos de alumnos, desarrollar un debate, etc.).

Este caso constituiría un ejemplo de que la comprensión de un texto académico no es “neutra”, sino que se encuentra inserta en un contexto o sistema que influye sobre la

misma. Precisamente si seguimos reflexionando sobre este caso, podemos observar que la interacción entre lectura y escritura (en este caso toma de notas) puede favorecer otros procesos, tales como nuevas elaboraciones sobre el contenido leído o una reestructuración de la clase diseñada, lo cual tiene una relevancia epistémica. En cualquier caso, nuestro objetivo central al incluir este ejemplo era destacar cómo se podría presentar este sistema de actividades en la lectura académica, para posteriormente señalar que el vínculo entre la comprensión y otros procesos pertenecientes a dichas actividades hace necesario el desarrollo de una lectura que permita tomar consciencia de los mismos y poder articularlos para lograr determinados objetivos que van más allá de la comprensión del texto, pero que dependen en gran medida de ésta.

El tipo de lectura a la que hacemos referencia requiere del desarrollo de complejas representaciones de la tarea que incluyen una planificación de la actividad y, con ella, la toma de decisiones sobre las acciones a realizar en función de los objetivos involucrados y de los recursos con los que se cuenta para alcanzarlos. También es necesario activar procesos que permitan la toma consciencia sobre lo que se comprende del texto y, llevar a cabo una autorregulación de la tarea de lectura. Articular los distintos elementos a los que hemos hecho referencia implica necesariamente el desarrollo de procesos estratégicos de lectura o, dicho de otro modo, de una lectura estratégica.

Si el ejemplo que presentamos previamente hubiese tenido la finalidad de ilustrar un proceso estratégico de lectura, entonces tendríamos que haber señalado cómo planificó el lector la tarea, cuáles fueron sus objetivos, a qué aspectos dio prioridad, qué modificaciones se llevaron a cabo en la planificación y por qué, cómo evaluó el lector la actividad desarrollada, etc. A continuación nos centraremos en dichos aspectos, así como en los procesos psicológicos que se encuentran interrelacionados, generando una dinámica que caracteriza a la lectura estratégica.

Para tratar la temática del presente capítulo será necesario revisar la noción de estrategia, con el fin de observar de una manera general qué es lo que la misma añade a un proceso de lectura. Posteriormente revisaremos este concepto en el contexto del aprendizaje, por que, por una parte, tanto la lectura como el aprendizaje estratégico se

encuentran indisolublemente relacionados en la construcción de conocimientos y ,por otra parte, desde el ámbito de investigación sobre el aprendizaje estratégico se han hecho aportaciones que pueden transferirse al contexto de la lectura estratégica, lo que deriva en el desarrollo de nuevas concepciones, y métodos para poder llevar a cabo su instrucción.

Se continuará con la revisión de los procesos psicológicos que forman parte de todo desempeño estratégico: metacognitivos y de autorregulación, utilización de conocimientos previos y al conocimiento condicional, así como también sobre la representación de la tarea. Seguidamente nos centraremos en la interacción entre la lectura estratégica de textos académicos y la escritura epistémica. Finalmente presentaremos una conclusión del capítulo a manera de síntesis de los contenidos tratados, y nos referiremos a la aplicación de los mismos en el contexto de la presente investigación.

3.1.-Análisis del concepto de estrategia

Como ya indicamos, para dar comienzo a la temática referente a las estrategias de lectura, comenzaremos con una revisión del concepto de estrategia que tiene por objetivo aportar elementos que permitan dar a entender de una manera general qué caracteriza a la lectura estratégica.

De acuerdo con la Real Academia Española de la Lengua (2006), el concepto de estrategia es el: “arte de dirigir las operaciones militares” y, en un sentido más amplio, como “arte o traza para dirigir un asunto”. Finalmente, desde una perspectiva matemática, la definición de estrategia corresponde a: “en un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento”. La primera acepción aporta poca información que pueda transferirse al contexto de la lectura, sin embargo la segunda y tercera proporcionan elementos que pueden resultar de utilidad. Por una parte se hace referencia a dirigir un asunto, lo que implica un proceso regulable, puesto que las acciones pueden ser controladas y supervisadas, y por otra parte, refieren a las decisiones, que son fundamentales por que influyen en los resultados posteriores.

La toma de decisiones juega un papel esencial en relación al concepto de estrategia, así como también el control o regulación de los procesos implicados en dichas decisiones. Al respecto van Dijk y Kintsch (1983) señalan que las estrategias determinan el espacio de decisión existente entre el punto de inicio de una acción, y el punto al cual se quiere llegar como objetivo. Esto no implica un recorrido lineal, sino que se trata de un conjunto de acciones relacionadas que se encuentran en diferentes niveles de complejidad, tanto en lo conceptual, como en lo procedimental.

Como parte de las estrategias, se lleva a cabo una sistematización de acciones o secuencias “locales” con resultados intermedios que, a su vez, interactúan con un conjunto de acciones coordinadas o plan que opera de forma global. Con ello, mediante el control y regulación de las acciones, las estrategias ayudan a que los aspectos locales y globales de una actividad sean congruentes entre sí, y estén orientados a los mismos propósitos.

Es posible observar que la regulación de las acciones involucradas en el desarrollo de una tarea y la toma de decisiones son factores fundamentales de las estrategias. En este caso, también habría que destacar que la toma de consciencia acerca de dicho “espacio de decisión” es otro elemento básico de todo desempeño estratégico.

A continuación abordaremos cómo los presentes factores se relacionan con los procesos de aprendizaje.

3.2.- Relación entre aprendizaje estratégico y lectura estratégica

La lectura estratégica de textos académicos, al desarrollarse fundamentalmente en el ámbito de la academia, está muy relacionada con procesos de construcción de conocimiento y, por ende, con procesos de aprendizaje. Tanto es así que en ocasiones resulta difícil o imposible deslindar, en una tarea académica vinculada a la lectura, aquello que corresponde sólo a la lectura y aquello que pertenece únicamente al aprendizaje. Los procesos estratégicos conservan características similares en ambos

casos, empezando porque la noción de estrategia de aprendizaje no presenta disonancias en el ámbito de la lectura, muy al contrario, las estrategias de lectura pueden resultar fundamentales para llevar a cabo un aprendizaje estratégico de determinado contenido.

Sin embargo, dado que nuestra temática corresponde a la lectura estratégica de textos académicos, abordaremos lo relacionado con el aprendizaje estratégico en función de sus aportaciones a dicha temática.

Para el estudio de las estrategias de lectura han sido relevantes las contribuciones teóricas realizadas desde el contexto educativo, que tiene en cuenta a las estrategias y al aprendizaje. Una definición “clásica” del concepto de estrategia corresponde a Nisbet y Shucksmith (1983):

“En este libro el término estrategia se utiliza para indicar un nivel superior al de las habilidades: las estrategias son los procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Las estrategias difieren de las habilidades en que tienen un propósito, son una secuencia de actividades y se modifican más fácilmente, para adaptarse al contexto, mientras que las habilidades son más específicas” (p.12).

Considerando esta definición, observamos que las estrategias ocupan una dimensión distinta a la de las habilidades, superior en el sentido de que gestionan la utilización de las mismas, así también destaca su flexibilidad, en cuanto a la capacidad de responder a los cambios que se producen en los contextos donde se llevan a cabo. Debido a esto, las estrategias tienen un importante componente “autorregulador” que permite a la persona modificar las acciones a emprender para alcanzar un determinado propósito de aprendizaje. Modificar, en este caso implica una toma de decisiones, a este respecto Monereo (1997) especifica a qué corresponde este tipo de proceso:

“Un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, en el que el estudiante dirige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (p.27)

El hecho de que la persona tenga la capacidad de aplicar determinados conocimientos, dependiendo de las características de la situación educativa, nos lleva a destacar el carácter “condicional” de las estrategias, es decir, su vocación por ajustarse a las condiciones contextuales que se presentan. En el contexto de la lectura estratégica esto implica la posibilidad de diferenciar no sólo habilidades de lectura (por ejemplo las de efectuar un procedimiento de lectura en diagonal o llevar a cabo un *screening* para obtener una representación global del texto) de lo que es una lectura estratégica, sino que lleva a pensar en procesos de gran importancia (como la identificación de las ideas principales del texto) y a considerarlos distintos a las estrategias. Esto se debe a que las estrategias se sitúan en un nivel superior de decisión que da razones de por qué se ha optado por llevar a cabo una lectura en diagonal un *screening* o la identificación de las ideas principales del texto pero, además, cómo se articularán dichas acciones con otras posibles actividades vinculadas a la lectura, como lo podría ser la toma de anotaciones.

La toma de decisiones, que involucra también una serie de condiciones personales explícitas o implícitas (Monereo, 1995) además de distintos tipos de conocimientos y procedimientos, es un proceso llevado a cabo de manera consciente. Esta cualidad, permite diferenciar a las estrategias de las técnicas, que corresponden a rutinas automatizadas a partir de la práctica, y que frecuentemente se encuentran subordinadas a los métodos y a las estrategias. La aplicación de una estrategia, por tanto, implica un nivel mayor de complejidad que la de una técnica, en la medida en que requiere un proceso de reflexión y toma de consciencia acerca de cuáles han sido las razones que llevan a decidir la realización de determinadas acciones y cuáles han sido las acciones que han facilitado o dificultado la resolución de una tarea (Martín, 1999).

Toda actividad estratégica, y en particular la lectura, se caracteriza por cuatro aspectos (Monereo, 1997): a) consciencia: corresponde a la capacidad metacognitiva que le permite a la persona reflexionar acerca de sus objetivos y de los procesos que le permitirán lograrlos; b) adaptabilidad: entendida como el proceso de anticipar y planificar los cursos de acción, de acuerdo con las condiciones que se presentan, para luego evaluar y reajustar el proceso; c) eficacia: corresponde a la detección y respuesta a las condiciones las condiciones más importantes de una situación, otorgándoles mayor prioridad que a otras; d) sofisticación: proceso mediante el cual una estrategia puede diversificarse en sus distintas posibilidades de aplicación.

La toma de consciencia involucrada en un proceso estratégico requiere del lenguaje como sistema de representación que permite a la persona hacer referencia o identificar aquellos factores que forman parte de su propio desempeño y procesos cognitivos (toma de decisiones, recuerdo, atención, comprensión, etc.). Así mismo, el lenguaje, en tanto sistema arbitrario de signos, es altamente convencional y por tanto remite a una comunidad de hablantes, de ahí su cualidad eminentemente social (Pozo, Monereo y Castelló, 2001). Estas consideraciones tienen consecuencias teóricas relevantes para la concepción de las estrategias de aprendizaje, lo cual se pone de manifiesto en la siguiente explicación:

“La consideración de las estrategias como sistemas conscientes de decisión mediados por instrumentos simbólicos nos acerca indefectiblemente a la aceptación de su origen social y a los postulados de Vygotsky y la escuela soviética que desde los años 80 viven un esplendoroso renacimiento” (Pozo, Monereo y Castelló, p.222).

Vygotsky y la escuela rusa aportan postulados cruciales al campo de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, concernientes a la mediación, la interacción, y el andamiaje. Éstos permiten esclarecer que dichas estrategias necesitan aprenderse en un contexto social en el que exista un “otro” que interactúe como mediador, y que desarrolle una cesión gradual de sus estrategias, permitiendo que el aprendiz tome consciencia de sus propias decisiones en determinadas condiciones contextuales y, de este modo, favorecer la autorregulación de su aprendizaje.

En el ámbito de la lectura estratégica, estas consideraciones implican que, para lograr la comprensión de un texto, no solamente es necesaria la toma de consciencia del proceso de lectura *on-line*, sino también del tipo de comprensión requerida (profunda, superficial, detectar únicamente las ideas principales, *screening*, etc.), y el tipo de contenido en el que se pretende focalizar la atención (conceptos, metodología, teorías en las que se fundamenta el autor, estilo de redactado, etc.) para aplicarlo en el desarrollo de una determinada tarea. También es necesario autorregular la manera en que dicho contenido se aplica o utiliza, según las condiciones de lectura que se presenten. Estas condiciones pueden implicar aspectos personales en relación con la tarea

(conocimientos previos sobre el tema, concepciones sobre el propio desempeño, mucho o poco interés con respecto a la tarea, etc.), y condiciones del contexto configuradas por las propias características de la tarea a desempeñar (por ejemplo, una discusión grupal, participación como muestra de una investigación, evaluación de portafolios de alumnos, evaluación de un artículo de investigación, etc.).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, de acuerdo con su carácter “situado”, resulta fundamental que sean instruidas de una manera integrada o “infusionada” en un contexto disciplinar en el que el docente sea consciente de la indisoluble relación entre lo que se aprende y el contexto en que se aprende (Monereo, Pozo y Castelló, 2001). En la enseñanza infusionada, por tanto, se parte de la noción de que las estrategias de aprendizaje no pueden ser instruidas al margen de los contenidos disciplinares. Es decir, es necesario que el aprendiz no sólo construya conocimientos disciplinares, sino que también construya conocimiento acerca de cómo utilizar dichos contenidos, dependiendo de determinadas condiciones, y cómo utilizar los métodos que le permitan aprender con una mayor profundidad un determinado corpus de contenidos.

La concepción de una instrucción infusionada del aprendizaje estratégico también tiene aplicación en el ámbito de la lectura estratégica, ya que ésta debe ser instruida en contextos que permitan resolver situaciones “reales”. Así, por ejemplo, podrían ser útil enseñarlas a investigadores noveles, en relación con sus propias investigaciones en desarrollo (cómo tomar consciencia de cuáles son los recursos que resultan de mayor utilidad para comprender a profundidad un texto de determinadas características, cómo jerarquizar acciones involucradas a la lectura, qué tipo de anotaciones resultan más adecuadas en ciertas condiciones, qué tipo de lectura es necesario realizar en determinado momento de la composición de un texto, etc.). En este caso se trataría de que el aprendiz pudiera encontrar las respuestas por sí mismo y aplicar dichas reflexiones en la realización de su investigación.

Hasta el momento, hemos tratado de establecer una relación entre las concepciones referentes al aprendizaje estratégico y la lectura estratégica. A partir de ahora comenzaremos a orientarnos hacia la lectura estratégica específicamente, considerando las estrategias aplicadas al aprendizaje a partir de textos.

Precisamente, con respecto a las estrategias que se utilizan para aprender a partir de textos, existen aproximaciones interesantes que las conciben de manera relacionada con las características del escrito y con el contexto de la tarea. Así, por ejemplo, Jones (1988) consideró que no era posible definir las estrategias sin hacer referencia a las condiciones de la información que se presenta en el texto (los textos pueden ser diferenciados por el grado de explicitación, de complejidad y de densidad). A este respecto, señala que mediante este reconocimiento, en el campo de la instrucción, el profesor podría enseñar al estudiante a identificar cómo la estrategia opera y cómo se pueden relacionar distintas estrategias con la lectura de diferentes textos. A su vez, para el estudio de los procesos estratégicos de lectura, considera las características de la tarea (como por ejemplo responder preguntas a partir del texto) como aspectos relacionados con las condiciones de los textos (información explícita, implícita o incompleta como para responder a la pregunta de la tarea).

Este autor y colaboradores (Jones et al., 1985) llevaron a cabo una amplia revisión de distintos estudios con el fin de identificar, por un lado, el tipo de tareas a las que se aplican las estrategias de aprendizaje, y, por el otro, cómo la instrucción de estrategias fue conducida en investigaciones experimentales. Como parte de dicho proceso fueron clasificados y definidos los distintos tipos de estrategias y textos utilizados en los estudios. Presentamos esta información en la Tabla 3. 1.

ESTRATEGIAS DE LECTURA EN EXPERTOS
PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

Tipo de estrategia	Operaciones estratégicas y procesos cognitivos	Condiciones del texto	Contenido del texto
Procesos generativos	Utilización de información previamente aprendida y asociaciones que ayudan a construir nuevas asociaciones y abstracciones verbales	Texto explícito	Discurso o definiciones; títulos, subtítulos. Gráficos que presentan proposiciones explícitas
Repetición Paráfrasis Visualización	Repetición de nueva información en términos de la adquisición de nuevo vocabulario y asociaciones Repetición de información verbal en términos de la adquisición previa de imágenes	Breve descripción	Discurso y definiciones organizadas, que también pueden utilizarse en diagramas y explicaciones gráficas.
Elaboración del discurso Visual Verbal	Se lleva a cabo una breve descripción que puede interactuar con imágenes, la cual comprende conceptos o integra componentes de distintas definiciones	Descripciones extensas y definiciones	Discurso que contiene nuevo vocabulario (también se incluye a las segundas lenguas) acompañado por definiciones
Inferencia Traslación Interpretación Predicción Deducción Analogías	Utilizando los conocimientos previos y la información dada en el texto se llevan a cabo inferencias acerca del significado de las palabras, frases, lenguaje figurativo, y organizaciones complejas de los contenidos	Texto implícito	El discurso o los gráficos contienen un lenguaje figurativo o un significado implícito
Análisis Contenido Organización	Identifica los componentes que forman parte de las palabras, frases, y pasajes; se examina la relación entre las distintas partes; seleccionando información importante y las ideas principales; se establece una diferenciación entre el contenido general y el específico; se reconoce nueva información que implica la relación de determinadas ideas	Información compleja	Discurso compuesto por muchas partes, niveles de organización de ideas, secuencias de tipos de información, títulos, subtítulos y gráficos
Resumen	Se efectúa una selección de ideas importantes, se realiza una generalización de alto-nivel y se llevan a cabo abstracciones	Párrafos/ información en distintos niveles de jerarquías	El discurso contiene dos o más niveles de información (ejemplo, ideas principales y detalles)
Representaciones transformacionales -Representaciones lineales -Representación simbólica -Representación por medio de redes -Notas con representaciones gráficas	Se percibe la estructura de la información por medio de la transformación de la prosa en esquemas, tablas, redes, mapas, gráficos y símbolos	Discurso complejo, desarrollado en distintos niveles	Discurso complejo, información descriptiva, información secuencial, información comparativa, información causal
Estrategias constructivas	Estrategias que redefinen o crean significados globales y organización, cuando esta no se presenta de manera explícita o implícita, o cuando resulta muy compleja	Texto inadecuado	Discurso muy complejo, abstracto, poco familiar, poco claro; discurso que incluye más de un tipo de prosa en un pasaje
Inferencias constructivas Control de la comprensión Prueba de hipótesis Analogías con diversos recursos	Identifican información que no es clara; construyen y prueban hipótesis; localizan e interpretan información de recursos adicionales (ayuda del profesor, otros textos o los diccionarios)	Discurso no claro	Discurso que contiene contradicciones, ambigüedades o información inconsistente, ejemplos y explicaciones inadecuadas
Reconceptualización Reestructuración Reorganización Resumen	Se impone una nueva estructura organizacional en un discurso complejo, en el cual la estructura no fue explicitada por el autor.	Discurso muy complejo	Discurso de alto nivel de complejidad o que resulta poco familiar al lector; poco organizado.
Síntesis	Se impone una singular estructura organizacional y dos o más partes de un discurso poco organizado.		Dos o más pasajes no relacionados o descripciones, discurso no claro y/o desarrollado en distintos niveles de jerarquía.

Tabla 3.1 Estrategias de aprendizaje a partir de textos y condiciones del texto (Jones, 1988, p. 240-241)

De acuerdo con la noción de estrategia abordada, consideramos que lo que este autor aquello presenta son procesos que pueden utilizarse estratégicamente. Sin embargo, no son estrategias en sí mismos, ya que no forman parte de ellos el planteamiento de objetivos, la planificación para alcanzarlos y una evaluación para verificar si efectivamente los objetivos se están logrando. Incluso algunos de ellos, como las inferencias, suelen llevarse a cabo con un alto grado de automatización, lo que las aleja del proceso de toma de decisiones característico de las estrategias. En cualquier caso, reconocemos el indispensable recurso que representan ser las inferencias para llevar a cabo una lectura estratégica, especialmente cuando dichas inferencias son comprobadas (Palincsar y Brown, 1984).

De hecho, una lectura estratégica permitiría articular los diferentes procesos presentados en la Tabla 3.1 con la finalidad de alcanzar determinados objetivos planteados o resolver determinadas dificultades en el momento de llevar a cabo una tarea.

Diversos autores han señalada que en la literatura se han presentado distintas concepciones de la noción de estrategia, que, en ocasiones, manifiestan notorias discrepancias (Monereo, 1990; Palincsar y Brown, 1984; Pozo, 1990). Así, que lo que unos consideran como estrategia, para otros es un procedimiento.

A este respecto, consideramos clarificadora la aportación de Palincsar y Brown (1984), quienes, a partir de un estudio de la literatura con respecto a la enseñanza de la lectura y los tratamientos teóricos acerca del tema, especifican cuáles son las seis funciones comunes a las distintas concepciones de estrategia: 1) comprensión de los propósitos explícitos e implícitos 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 relación con lo presentado anteriormente, sería pertinente el señalamiento, por parte de los autores Palincsar y Brown, lo que concierne a la planificación de la lectura, pues muy probablemente no fue un factor coincidente en los estudios analizados, sin embargo resultaría importante tomarla en consideración, dado que es un elemento esencial de todo desempeño estratégico. Así también, teniendo en cuenta la aportación de Solé (1992), cabría añadir que las estrategias brindan ayudas al lector para que pueda elegir entre acciones distintas cuando se encuentre con problemas de comprensión. Señala la autora que Palincsar y Brown estarían de acuerdo en que todo aquello que presentan o deberían presentar las estrategias (punto 1 al punto 6) sería poco útil si no se incluyera el cambio de la propia actuación cuando fuese necesario.

Según diversos estudios, además de las funciones tratadas previamente, en la lectura estratégica en contextos académicos intervienen distintos factores de relevante importancia que serán abordados a continuación.

3.3.- Metacognición y autorregulación en los procesos de lectura estratégica

Como parte de todo proceso estratégico, la metacognición y la autorregulación ocupan un lugar esencial. Observemos a continuación la relación que guardan entre sí y su importancia para el desarrollo de una lectura estratégica.

A lo largo de los distintos estudios sobre metacognición y autorregulación, ambos conceptos se han abordado de manera interrelacionada, ya que, cada uno de ellos se define conceptualmente en relación al otro (Brown, 1978; Paris, 2003; Pintrich, 2002) y se han llegado a estudiar de manera conjunta (Otero, 1990). Por esta razón, en el presente apartado haremos referencia, primeramente, al significado de ambos procesos y, posteriormente, a los puntos en los que ambos confluyen en una lectura estratégica.

Metacognición

Este es un concepto en el contexto correspondiente a las estrategias de lectura, dada su cualidad de permitir la toma de consciencia sobre los propios conocimientos implicados y sobre la construcción de nuevos significados.

El término metacognición deriva del concepto “metamemoria”, acuñado por “Flavell” (1970 – 1971), para hacer referencia al conocimiento que los sujetos tienen sobre sus propios procesos de memoria, en términos de almacenamiento y recuperación de información. La definición clásica del concepto de metacognición es la que aporta dicho autor, quien explica que:

“(…) la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier otra cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información, o los datos relevantes para el aprendizaje. Por ejemplo, estoy implicado en metacognición, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) si me doy cuenta de que tengo más problemas al aprender A que al aprender B, si me ocurre que debo comprobar C antes de aceptarlo como un hecho... La metacognición se refiere, entre otras cosas, al control y la orquestación y regulación subsiguiente de estos procesos”(Flavell, 1976, p.232, citado por Campanario, 2000, p.368-369).

Como señala Mateos (2001), la mayor parte de los investigadores dedicados al estudio de la metacognición destacan dos aspectos fundamentales que la caracterizan:

- a) La toma de consciencia acerca de lo que se sabe, con respecto a uno mismo y al mundo en general, “un conocimiento cada vez más consistente de las propias competencias y limitaciones. La historia de nuestros éxitos y fracasos en la utilización de nuestros recursos cognitivos, lo que sabemos sobre nuestra habilidad para concentrarnos, para retener y recordar algo, para adquirir y comprender nuevos conocimientos, para inferir o para inventar, nos permite construir una especie de “autobiografía cognitiva, como aprendices y pensadores(....)” (Monereo y Castelló, 1997, p. 58). A su vez, la representación que el sujeto construye acerca de sí mismo

determinará las expectativas con respecto a su propio desempeño en la resolución de tareas, así como la actitud con la cual las aborda.

- b) La toma de consciencia de los procesos mentales, en el momento en que se llevan a cabo. Dichos procesos mentales, que son parte de una experiencia de aprendizaje, cuando se controlan de manera consciente (ya sea para resolver un problema matemático, llevar a cabo una búsqueda de información, redactar un texto, leer para aprender, etc.) permiten conducir y realizar las acciones necesarias durante el desarrollo de una determinada tarea y, así, lograr los objetivos planteados. En el presente caso podemos considerar que la persona autorregula los procesos metacognitivos que le permiten resolver una tarea específica.

Al respecto, Mateos (2001), señala que Brown (1987; 1980), hace explícita la necesidad de establecer una diferencia entre lo que implica el conocimiento de la cognición, que correspondería a la toma de consciencia sobre lo que se sabe (inciso a), de lo que concierne a la regulación de la cognición, que equivaldría a la toma de consciencia de los procesos mentales cuando éstos se llevan a cabo (inciso b). Mateos señala que el conocimiento sobre la cognición es declarativo, y, por tanto, explícito y verbalizable. Además, es relativamente estable, falible en cuanto a que se pueden tener ideas erróneas, y es construido de manera tardía durante el desarrollo del individuo, pues implica que el sujeto considere a los propios procesos cognitivos como objeto de pensamiento y reflexión. En cambio, la regulación de la metacognición es más inestable, así como dependiente del contexto y de las condiciones de la tarea. También es menos dependiente de la edad y difícil de verbalizar. Esta autora apunta, además, que, la regulación, tanto en niños como en adultos, puede desarrollarse en unas tareas y no en otras, y tampoco se garantiza que se lleve a cabo de manera consistente.

Según Flavell (1979), durante el desarrollo de una tarea, como la lectura, la metacognición permite al lector discernir, en relación a la información disponible, si le resulta conocida o desconocida, redundante o densa, adecuada o inadecuadamente organizada, interesante o no, fiable o no creíble. También el individuo puede distinguir dos maneras de llevar a cabo una comprensión inadecuada del texto: a) por no lograr una representación coherente y b) por comprender incorrectamente. Lo cual resulta de

gran relevancia para que el lector busque resolver el problema, intentando llevar a cabo procesos distintos o tratando de incorporar nuevas estrategias de lectura.

En cuanto a la importante relación entre metacognición y la comprensión de textos científicos, Otero (1990) señala que si una persona toma consciencia de la elección de los “esquemas de conocimiento adecuados” para el desarrollo de una lectura sobre determinada temática, esto le será de utilidad para adquirir nueva información, y al mismo tiempo para procesarla y aprenderla. Ello implica tener consciencia sobre el propio aprendizaje a partir de textos, por medio del cual es posible detectar las dificultades o problemas de comprensión, y las causas de los mismos, lo que ayudará a la activación de recursos para resolverlas. Estos procesos se encuentran relacionados con la autorregulación, que trataremos seguidamente.

Autorregulación

La autorregulación de los procesos cognitivos en la resolución de una determinada tarea académica resulta indispensable para el control y modificación de las acciones implicadas. A continuación revisaremos dicho proceso, lo cual permitirá observar la estrecha relación que guarda con la metacognición, así como la influencia de dicha relación en la lectura estratégica.

Zimmerman (2000) define la autorregulación en el marco del aprendizaje como “un proceso autodirigido por medio del cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en capacidades académicas”. Esto implica que el aprendiz puede hacerse cargo de su propio aprendizaje, asumiendo un papel activo en relación al mismo. En otro estudio, el mismo Zimmerman (2002) plantea que el proceso de autorregulación se lleva a cabo en tres fases que se desarrollan de forma cíclica: a) planificación *on-line*, b) ejecución, compuesta por autocontrol y auto-observación, y c) reflexión acerca de uno mismo, en la que se incluyen procesos de auto-evaluación y reacción.

De acuerdo con Paris (2003), para que la autorregulación pueda llevarse a cabo es necesario el desarrollo de los siguientes procesos fundamentales:

a) La metacognición implica toma de conciencia de los propios pensamientos y su análisis para aplicar dicho conocimiento en la guía de los planes elaborados, las estrategias seleccionadas, así como la interpretación del propio desempeño en el desarrollo de una tarea o en la resolución de un problema.

b) Estrategias: comprender el vínculo entre estrategias y autorregulación requiere considerar que el aprendiz no “tiene” estrategias, sino que, “llega a ser” o “es” estratégico. Así mismo, éstas se modifican en función de los cambios en las condiciones de la tarea. Los aprendices autorregulados se adaptan a las condiciones cambiantes y saben qué procesos poner en funcionamiento cuando encuentran problemas, a diferencia de seguir de manera automatizada una serie de pasos correspondientes a un plan de acción. Son las respuestas flexibles ante circunstancias imprevistas las que caracterizan al aprendizaje autorregulado, además del alcance de objetivos específicos, y la capacidad de conservar una imagen positiva de sí mismos cuando las situaciones no son las esperadas.

c) La motivación sostenida o continua se encuentra presente en el planteamiento de los objetivos y su logro en el desarrollo de la tarea. También juega un papel importante en la atribución de sentido a la tarea, en la percepción de las propias habilidades para poderla llevar a cabo, en los posibles beneficios del éxito, y también en prever las posibles consecuencias en caso de no alcanzar los objetivos planteados. El aprendizaje autorregulado se caracteriza por un conjunto de actitudes positivas hacia la tarea y hacia el propio desempeño con respecto a las estrategias utilizadas.

Paris (2003) resalta que mediante la autorregulación el aprendiz toma control sobre su propio aprendizaje a través de determinadas situaciones, contextos y del establecimiento de vínculos sociales.

La instrucción que favorece este tipo de aprendizaje es aquella en la que el docente se propone hacer a los estudiantes “más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades” (Monereo, 2001, p.12). Con ello, el aprendiz asume un lugar

“activo” en la toma de conciencia de cómo desempeñarse, para lograr resolver determinadas tareas.

En cuanto al desempeño de expertos, Mateos (2001) señala que éstos regulan sus procesos cognitivos de manera automatizada, hasta el momento en que surgen dificultades. En ese momento, la automatización deja paso a la regulación consciente y deliberada.

A continuación abordaremos lo referente a la relación entre la metacognición y la autorregulación en procesos estratégicos de lectura. Para ello, nos basaremos primeramente en las aportaciones de Pintrich (2002), que tomó como referencia las ideas de Flavell (1979). El autor señala la existencia de tres tipos de conocimientos que forman parte de los procesos metacognitivos: conocimiento estratégico, conocimiento de la tarea y conocimiento del *self*. Antes de detenernos en cada uno de ellos, cabe subrayar que dada la estrecha relación entre metacognición y autorregulación, podemos considerar que dichos conocimientos tienen influencia en cada uno de estos procesos, es decir, se manifiestan de manera transversal, cuando son aplicados a la resolución de tareas de lectura:

1) Conocimiento estratégico: en este caso, el término se utiliza para hacer referencia al conocimiento sobre estrategias generales para el aprendizaje, para el pensamiento y para la resolución de problemas, entendiendo por generales que pueden aplicarse a distintas disciplinas y dominios. Pintrich menciona que un considerable número de estrategias se utilizan con la finalidad de memorizar y comprender los contenidos de un texto, que pueden ser agrupadas en estrategias de ensayo (*rehearsal strategies*), estrategias de elaboración y estrategias de organización.

El primer tipo corresponde a aquellas que tienen la función de promover un aprendizaje memorístico, por lo que se concentran en la repetición de términos y palabras para reforzar el recuerdo. Este tipo de estrategia no es a la que nos referimos cuando hablamos de una lectura estratégica. Las estrategias de repetición contrastan con las estrategias de elaboración, ya que estas últimas se basan en procesos más complejos que implican la realización de resúmenes, el parafraseo o la identificación de las ideas

principales de un texto. Dichas estrategias, a diferencia de las estrategias de repetición, implican un abordaje más profundo de los procesos implicados en el aprendizaje y la comprensión lectora.

El tercer tipo, las estrategias de organización, incluye distintas producciones, tales como los mapas conceptuales, esquemas y anotaciones, por medio de los cuales la persona puede efectuar distintas conexiones entre los diversos contenidos tratados. Esto representa la utilización de recursos eficaces para el desarrollo de una comprensión más profunda de los textos y un mejor aprendizaje.

Así también existen aquellas estrategias que permiten construir un mayor conocimiento metacognitivo, lo cual puede servir para planificar y autorregular el pensamiento y aprendizaje. En cuanto a la planificación, es útil la estrategia de plantear objetivos, y en lo que corresponde a la autorregulación, existen estrategias que implican preguntarse si se ha comprendido el texto que se lee, o releer aquello que no ha sido entendido, así como revisar el proceso de resolución de un problema matemático y reparar los posibles errores. En lo que concierne a la resolución de problemas, existen las estrategias que consisten en lograr una redefinición más precisa de los mismos.

Si bien Pintrich aporta información útil para dar cuenta de la relación entre metacognición y el conocimiento acerca de procesos que permiten optimizar el desarrollo de una determinada tarea, es necesario subrayar que, desde nuestra perspectiva, consideramos que lo que el autor presenta como estrategias corresponde más bien a procedimientos que pueden utilizarse estratégicamente para ensayar, elaborar y organizar.

2) Conocimiento de tareas cognitivas: en este caso, el autor hace referencia a aquellos procesos cognitivos requeridos para la resolución de determinadas tareas. Esto, a su vez, implica saber cuál es la demanda de la tarea y el tipo de procesos cognitivos que se necesitan para llevarla a cabo. Desarrollar una actividad académica específica requiere la puesta en marcha de procesos cognitivos que pueden resultar más o menos complejos. Si en este caso se tiene conocimiento sobre las características de los mismos y su grado de complejidad, será más fácil identificar las estrategias que sean de mayor utilidad para poder activarlos.

Tener conocimiento acerca de dichos procesos cognitivos se encuentra muy relacionado con el conocimiento condicional o conocimiento estratégico debido a que una tarea académica se efectúa en un contexto particular que ejerce influencia sobre la misma y, que, por lo tanto, también la modifica. Así, los procesos cognitivos se desarrollarán de forma distinta y deberán utilizarse estrategias acordes con las nuevas condiciones de dicha actividad. Por lo tanto será necesario considerar qué tipo de conocimiento, cuándo y cómo debe aplicarse. Un ejemplo de ello corresponde a la diferencia que existe entre los procesos cognitivos puestos en marcha durante la lectura de un artículo científico en el contexto de la preparación de una clase para alumnos de licenciatura y el de la lectura del mismo artículo para preparar una clase de doctorado. En el primer caso el docente puede pretender centrarse en las definiciones de los conceptos abordados en el texto, y en el segundo, en los aspectos metodológicos de la investigación presentada. Para la preparación de las distintas clases en las que se utilizará el mismo texto, el docente requerirá aplicar procesos estratégicos diferentes.

3) Conocimiento del *self*: corresponde al conocimiento sobre las propias fortalezas y debilidades en la puesta en marcha de determinados procesos cognitivos, en contextos específicos para la resolución de una tarea. También, incluye la consciencia de la propia motivación e interés en el desarrollo de una actividad específica, la valoración del propio desempeño y los objetivos que se plantean alcanzar con el desarrollo de la tarea. En este caso, cabría mencionar que la autoevaluación del desempeño también forma parte del autoconocimiento, que puede ser útil no sólo para una mayor toma de consciencia sobre cómo se efectúa una determinada actividad, sino también para poder utilizar recursos que permitan mejorar el desempeño.

Como puede observarse, los procesos metacognitivos y la autorregulación son aspectos interdependientes, ya que no sólo se requiere tener consciencia de los conocimientos adquiridos, sino de cómo gestionar dichos conocimientos en relación con el desarrollo de una actividad específica.

Cuando se llevan a cabo en un contexto de lectura estratégica, la metacognición y la autorregulación se vinculan a acciones que corresponden al control y a la evaluación de

la comprensión del texto, en función del alcance de objetivos específicos. Durante el control de las acciones que conducen a resolver una tarea debe valorarse si los procedimientos y acciones efectuadas permiten alcanzar los fines planteados. Para ello es necesario reconocer “señales” que indiquen si la resolución se orienta en la dirección adecuada. Dado esto, es posible hablar de una evaluación constante como parte de las acciones estratégicas, las cuales “(.....) suponen un chequeo permanente del proceso de aprendizaje, de tal manera que esta verificación o control se produce en los distintos momentos del proceso” (Monereo y Castelló, 1997, p. 26). Así pues, en una actividad estratégica existe la toma de conciencia de cómo se “piensa” organizar las acciones para la resolución y ejecución, siempre vinculado a los objetivos a alcanzar.

Con respecto al control de la comprensión, un ejemplo de su papel en la lectura se presenta cuando la persona se pregunta si ha comprendido el contenido del texto que ha leído o si ha alcanzado el nivel de comprensión necesario. Basándose en Pressley y Afflerback (1995), Mateos (2001) señala que las lecturas expertas establecen criterios de comprensión del texto (por ejemplo, identificar las ideas más importantes, entender cómo el autor ha estructurado los contenidos, recordar información de manera detallada, etc.), en función de determinados objetivos de lectura. En función de esos criterios, pues, los expertos planifican la lectura que desarrollarán y los recursos que utilizarán para efectuarla. Por ejemplo, en caso de decidir abordar las ideas más globales, prestarán más atención a las ideas que consideren más relevantes, seleccionarán algún procedimiento para señalarlas (subrayado o la toma de notas) y tenderá a ignorar las ideas redundantes. Durante el desarrollo de la lectura, los expertos van comprobando si su nivel de comprensión se corresponde con el nivel pretendido y, si detectan problemas o dificultades, tratan de modificar la estrategia utilizada. Por último, al finalizar la lectura, el lector evalúa el nivel de comprensión alcanzado.

El conocimiento sobre el desarrollo de procesos metacognitivos llevados a cabo por expertos para la comprensión de textos resulta ser de gran importancia dado que nuestro estudio se orienta precisamente a las estrategias aplicadas por este tipo de lectores.

A continuación observaremos lo referente a cuáles son los distintos tipos de conocimientos que se construyen, pero que también son esenciales para la comprensión de textos de una manera estratégica.

3.4.- Construcción de conocimiento y lectura estratégica

En este punto se hará referencia a las distintas fuentes u orígenes que influyen en la construcción de conocimiento durante la lectura estratégica, a saber: conocimiento previo, conocimiento condicional, conocimiento metacognitivo y conocimiento compartido entre los procesos de lectura y escritura. Nuestra intención es subrayar la interdependencia que existe entre esas fuentes de conocimiento y su repercusión en el desarrollo de procesos estratégicos de lectura.

3.4.1.- Los conocimientos previos

Las investigaciones orientadas a las estrategias de lectura y a la comprensión lectora (Lundeberg, 1987; Hass y Flower, 1988; Kintsch, 1988; Afflerback, 1990; Mannes, 1994; Gaultney, 1995; Flower, 1995; Pressley, 1997; Crain-Thoreson, et al., 1997; Solé y Teberosky, 2001; Mac Namara, 2001; Mateos y Peñalba, 2003; Best et al., 2005) han otorgado un lugar de gran relevancia a los conocimientos previos. Dicha relevancia responde, en primer lugar, al hecho de que los conocimientos previos son un factor que el lector apunta al contexto de lectura y que integra a la información del texto que lee, logrando construir una representación de dicho contenido. En segundo lugar, constituyen también información que el lector debe saber utilizar y aplicar en función de una determinada situación de lectura. Los conocimientos previos que se activan durante el desarrollo de una lectura pueden ser declarativos, procedimentales y también condicionales (Paris et al., 1983).

En psicología cognitiva, el conocimiento declarativo es información relativa a hechos, ideas y conceptos, registrada conscientemente y almacenada en la memoria a largo plazo a través de proposiciones que pueden declararse o verbalizarse. Este tipo de conocimiento, en el ámbito de la lectura, incluye las proposiciones del lector en relación con la temática del texto, las características de una tarea a desarrollar, los propios objetivos, las ideas sobre las propias capacidades para leer en condiciones que pueden

resultar complejas o, al contrario, sencillas, etc. Los conocimientos declarativos se representan de manera verbal y su utilización puede ser regulada de forma consciente.

En relación con la lectura, como parte de este tipo de conocimiento estarían la estructura del texto y, con ello, la superestructura. Así, el lector utilizaría esos conocimientos que ha construido en el momento de, por ejemplo, aplicar criterios para elegir el texto que leerá. Esto es posible si cuenta con conocimiento acerca de la superestructura del escrito a leer, entendida como aquellos aspectos que “determinan el orden (la coordinación) global de las partes del texto” (van Dijk 1989, p. 143). Por ejemplo, un artículo periodístico, un cuento, una novela, un artículo científico, un poema, una biografía, un contrato, un reglamento, etc., tienen superestructuras particulares que organizan la información textual. La estructura y superestructura pueden orientar al lector acerca de cómo se hallará organizada la información del mismo.

Así también, otro tipo de conocimiento declarativo necesario durante la lectura es el que corresponde a la temática de la cual trata el texto, dado que este tipo de conocimiento puede facilitar al lector la construcción de representaciones del contenido que le permitan comprenderlo.

A diferencia del conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental corresponde a aquel que la persona utiliza y activa con un alto grado de automatización, con lo cual su autorregulación pocas veces requiere recursos conscientes. Este tipo de conocimiento se adquiere gradualmente a partir de la práctica y se encuentra relacionado con el aprendizaje de habilidades.

En el contexto de la lectura, el conocimiento procedimental puede implicar la utilización de técnicas tales como la realización de subrayados, efectuar un *screening* inicial, llevar a cabo una lectura en diagonal, releer el contenido, etc. Sin embargo, de acuerdo a Karmiloff-Smith (1994), mediante la repetición con progresivo aumento de destreza y éxito, los procedimientos pueden alcanzar una redescipción representacional, un nivel de representación que sea accesible a la consciencia, y su explicitación, y por consiguiente, su análisis y posible optimización. Dicha representación resulta ser más flexible y permite modificar el procedimiento, dependiendo de determinados fines. Un ejemplo de la redescipción representacional lo

aporta Karmiloff-Smith cuando hace referencia al proceso para aprender a tocar el piano. Este tiene un periodo inicial que se caracteriza por una práctica denodada de una secuencia específica de notas, y después de éste, sigue otro período en el que se ejecutan juntas las secuencias de notas, hasta que la pieza puede ejecutarse de manera más o menos automática, similar a lo que la autora denomina “maestría conductual”. Sin embargo la automaticidad es muy poco flexible y en este caso no permitiría que el aprendiz pudiese introducir variaciones en la ejecución (tocar toda la pieza más lento, más rápido, más bajo o más alto, etc.). Sólo a través de una redescrición de las representaciones automatizadas, el conocimiento de las notas y acordes se transformarían en datos que el aprendiz podría manipular de acuerdo a ciertos fines, permitiéndole introducir modificaciones (cambiar el orden secuencial de los compases, insertar fragmentos de otras piezas, generar variaciones sobre un tema, etc.). Esto implicaría mayor flexibilidad y control representacional. Así mismo, dado que la habilidad automatizada no se pierde, el aprendiz podría recurrir a ésta, si así lo considerara necesario.

En cuanto al conocimiento condicional (sobre el que nos centraremos con mayor detalle en el siguiente apartado) corresponde a aquel que nos permite distinguir qué conocimiento utilizar y cuándo, cómo y por qué aplicarlo.

Si bien los conocimientos previos son fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos durante la lectura, también resulta esencial la manera en que se encuentran estructurados y la utilización estratégica que se hace de los mismos. En el caso de los lectores expertos, cuentan con amplios conocimientos y con una coherente organización que les permite utilizarlos de manera eficiente. Tienen una profunda estructura de conocimiento compuesta de distintos niveles de contenido, que, a su vez, cuenta con gran cantidad de conexiones entre y dentro de los niveles. Esto les diferencia de los lectores novatos, que acostumbran a disponer de un conocimiento organizado a partir de distintas ideas principales relacionadas con bloques de información detallada, pero que no se encuentra conectada entre sí.

Una apreciación que complementa lo planteado previamente corresponde a Mateos (1999): “Generalmente se asume que los expertos en un dominio difieren de los novatos

en la cantidad, organización y accesibilidad del conocimiento específico de ese dominio y que esas diferencias cuantitativas y cualitativas en el conocimiento específico son las responsables de las diferencias que se observan en la eficiencia a la hora de resolver problemas” (p. 123-124).

El conocimiento de los expertos permite ser utilizado de diversas formas, gracias a la multiplicidad de conexiones y a su adecuada organización, mientras que el conocimiento de los novatos en muchas ocasiones tiende a ser inerte (Bereiter y Scardamalia, 1986). Ello dificulta la activación de conocimientos durante la lectura de textos académicos y, por lo tanto, su aportación para las construcciones de nuevos conocimientos.

De acuerdo con Voss y Silfies (1996), la capacidad de retener nueva información y relacionarla significativamente con las ideas centrales del texto depende básicamente de los conocimientos previos. Los presentes autores señalan que los lectores con poco conocimiento se ven obligados a tratar con pocos fragmentos de información, lo cual produce representaciones menos cohesivas y poco claras.

En una investigación llevada a cabo por Afflerback (1990) se analizó, con una muestra de expertos en los temas de antropología y química, la influencia de los conocimientos previos en la elección de estrategias orientadas a identificar y enunciar la idea principal de un texto, cuando la misma no era explícita. Los expertos leyeron textos con temas que les resultaban tanto conocidos como desconocidos y reportaron verbalmente acerca de las estrategias que utilizaron para identificar la idea principal. Como resultado del presente estudio se obtuvo que los lectores que tenían un amplio conocimiento sobre la temática del texto lograron identificar la idea principal de manera automatizada, a diferencia de aquellos que tenían un nivel menor de conocimientos referentes al tema del texto, que tuvieron que emplear alguna de las siguientes estrategias: a) borrador/revisión; b) hipótesis inicial; c) listado y d) tema/comentario. Cada una de las estrategias fue utilizada de diferente manera, dependiendo del nivel de conocimientos que tenían los lectores. Por ejemplo, las estrategias de borrador/revisión y la de listado, se utilizaron cuando los lectores presentaban un nivel mínimo de conocimientos sobre el tema, a diferencia de la de elaboración de hipótesis, que se utilizó cuando los lectores

tenían un elevado nivel de conocimientos. Las que correspondían a tema /comentario se efectuaron de manera indistinta en relación al nivel de conocimientos.

En esta investigación se demostró la utilidad de determinadas estrategias de lectura para facilitar la construcción de la idea principal del texto, cuando no se contaba con los conocimientos previos que permitían la realización de dicha tarea de manera automatizada.

En una línea similar, el estudio realizado por Crain-Thoreson et al. (1997), mediante la técnica de *think-aloud* se estudió el papel de los conocimientos previos y las estrategias utilizadas por 24 estudiantes para la comprensión de tres textos. Los resultados obtenidos correspondían a que el lector no sólo debe contar con conocimientos previos referentes al tema que lee, sino que también es necesario que active aquellos conocimientos que son adecuados para la comprensión del texto. En esta investigación algunos estudiantes desarrollaron una adecuada comprensión, en ausencia de conocimientos específicos relacionados con la temática tratada en el texto. Esto sugiere que las estrategias de lectura (planteamiento de problemas, preguntas e hipótesis, control de la comprensión del texto y un alto nivel en las paráfrasis desarrolladas) compensaron la falta de ciertos conocimientos, favoreciendo además la transformación de los mismos.

Un estudio que se encuentra en consonancia con el anterior es el desarrollado por Castelló y Monereo (1999) sobre el conocimiento estratégico utilizado en la toma de apuntes. Si bien esta investigación no se encuentra orientada al estudio de la comprensión lectora, sí se centra en la manera en que una muestra de 101 estudiantes universitarios utiliza los conocimientos previos (conceptuales, procedimentales, estratégicos), para la resolución de distintas tareas académicas que involucran la toma de apuntes. En este caso los resultados son relevantes al indicar que aún cuando un número elevado de estudiantes presentaron un bajo nivel de conocimientos conceptuales sobre el tema objeto de anotación (de una escala de 1 a 10, se obtuvo una media de 5.2), algunos de ellos fueron capaces de saber qué tipo de procedimiento utilizar, cuándo y por qué, lo que se relacionó con la obtención de mejores resultados que aquellos que carecían de estos conocimientos (procedimentales y estratégicos). En este estudio se

observa que los conocimientos conceptuales previos son importantes para la toma de notas, sin embargo no son determinantes como aquellos que implican conocer las condiciones que requieren de la aplicación de un determinado procedimiento de anotación. Esto implica que en una situación de lectura, involucrada en una tarea académica, si bien se requiere de conocimientos declarativos, resultan imprescindibles aquellos que permiten identificar qué conocimientos activar y qué procedimientos efectuar, en un determinado momento del proceso de resolución de dicha tarea.

Por otra parte, en el contexto de la comprensión lectora y en el del desarrollo de estrategias de lectura, el conocimiento previo se encuentra relacionado con los procesos inferenciales que favorecen una comprensión profunda del texto. Estos procesos son definidas por Best et al. (2005) como: “(...) un proceso que gestiona las conexiones entre el texto-base y los conocimientos, y las conexiones entre las frases” (p.66).

Las inferencias se encuentran directamente relacionadas con la construcción de una representación coherente del contenido del texto (Graesser, 1994; Singer, y Ritchot, 1996), y pueden ser de distintos tipos, Otero et al.(2002) aporta una clasificación elaborada a partir de una síntesis que incluye información teórica sobre comprensión lectora, las aportaciones de la taxonomía de objetivos cognitivos propuesta por Bloom, así como las aportaciones de otros investigadores de los años 50, y los resultados de investigaciones más recientes sobre la relación existente entre comprensión y procesos inferenciales (Graesser, y Bertus, 1998; Mac Namara, Kintsch, y Kintsch,1996). A continuación abordaremos lo referente a esta taxonomía, denominada de “Tipos cognitivos”, la cual complementaremos, en lo referente a las inferencias elaborativas, con información aportada por otros autores que se encuentran en una línea similar de investigación.

- Inferencias anafóricas: corresponden a un nombre, pronombre o frase que hace referencia a un contenido previamente leído en el texto, o a una entidad recientemente introducida en el modelo mental del lector.
- Inferencias puente: consisten en la vinculación semántica del contenido que está siendo actualmente leído, se vincula semánticamente o conceptualmente con contenido previo del texto.

- Inferencias explicativas: el contenido previamente leído se explica mediante un proceso causal o en red de estados o eventos previos.
- Inferencias elaborativas: asociaciones entre distinto contenido semántico, que no son explicadas por mecanismos causales: “Estas inferencias pueden conectar proposiciones de una manera que una simple repetición de un argumento no lo lograría, relacionando proposiciones o reflejando un red de conocimientos” (McKoom y Ratcliff, 1992, p. 458) Estas inferencias son extratextuales, pues vinculan el conocimiento previo con el contenido que actualmente está siendo leído, y juegan un importante rol en la organización del discurso que forma parte de la representación de dicho contenido.
- Inferencias predictivas: también suponen elaboración y consisten en que a partir del contenido leído, se realiza una predicción causal sobre qué es lo que se presentará posteriormente.

Las inferencias extratextuales son características del tipo de lectura realizada por lectores hábiles, quienes mediante las mismas construyen explicaciones de los eventos, generan ejemplos de conceptos, predicen la idea que posteriormente se abordará en el escrito, elaboran ideas y relacionan el contenido con aspectos referentes a las propias experiencias, profesión y creencias.

Los lectores hábiles además desarrollan inferencias acerca del autor del texto, cuando tratan de determinar los propósitos del mismo, sus creencias, recursos y estrategias de escritura (Pressley, 1997), enfocan la atención en el autor y su intencionalidad, lo cual corresponde a un proceso similar a las estrategias retóricas a las que refieren Haas y Flower (1988). Estas estrategias se caracterizan por que permiten a los lectores inferir el propósito del autor, el contexto y los efectos en la audiencia, con la finalidad de construir la situación retórica del texto, lo que permite una comprensión profunda del contenido que se lee.

De acuerdo con Best et al. (2005), el conocimiento previo que se encuentra estructurado y organizado permite la producción de inferencias, ya que éstas logran tener acceso

rápidamente al conocimiento previo relevante, con un mínimo de información explícita del texto-base.

El hecho de que las inferencias elaborativas permitan relacionar el contenido del contexto con dichos tipos de conocimientos facilita que el lector recuerde la información nueva que aporta el texto, debido a que la nueva información no puede ser retenida sin haber sido integrada a los conocimientos previos (Pressley, 1992).

Si bien, como hemos visto, los conocimientos previos son de gran importancia para la producción de inferencias, no son lo único necesario, sino que el lector también debe utilizar dicho conocimiento estratégicamente. Es decir, desarrollar un control cuidadoso del proceso de comprensión y detectar cuándo se presenta alguna dificultad en el mismo (p. e. falta de información conceptual entre frases y párrafos), y active aquellos conocimientos pertinentes que le permitan generar las inferencias que reparen dicha dificultad.

Se trataría pues, de activar aquellos conocimientos previos que resulten pertinentes desde situación de lectura que en ese momento se presenta, o a las condiciones de lectura que se modifican constantemente. Dichas condiciones también pueden requerir que se activen distintos tipos de conocimientos, entre ellos los conocimientos metacognitivos, sobre los que trataremos a continuación.

3.4.2.- Conocimientos metacognitivos

Ya en el punto 3.3 del presente capítulo, hacíamos referencia a los procesos metacognitivos y su relación con los procesos de autorregulación durante el desarrollo de una lectura estratégica. A continuación en este momento nos centraremos en los conocimientos metacognitivos que deben construirse durante este tipo de lectura y su relación con los conocimientos previos.

Mediante los procesos metacognitivos, el lector logre detectar si requiere de un mayor conocimiento para comprender el texto, así como determinar aquella información que resulta contradictoria en relación con los conocimientos previos (Pressley, 1997).

El estudio realizado por Gaultney (1995) con 166 niños de 4° y 5° de primaria pertenecientes a los programas de *Focus Reading* y *Dropout Prevention* para alumnos de bajo rendimiento en comprensión lectora, tuvo la finalidad de investigar la influencia de los conocimientos previos y la metacognición en el aprendizaje de estrategias que permitieran mejorar la comprensión y el recuerdo del texto leído. Como parte de la muestra se eligieron niños que fueran expertos en baseball y se les instruyó en la utilización de la estrategia de lectura que consistía en formular preguntas causales empleando la palabra por qué. Dicha estrategia fue instruida tanto para la lectura de textos vinculados a la temática de baseball como a aquellos que trataban temas no familiares para los alumnos.

Los resultados obtenidos señalaron que los conocimientos previos de los niños facilitaron la adquisición de dicha estrategia. Sin embargo, los niños con un alto nivel de conocimiento metacognitivo lograron una utilización más apropiada o ajustada de la misma. El autor explica que muy probablemente el conocimiento metacognitivo tuvo como efecto que los niños fueran más sensibles a reconocer la necesidad de utilizar la estrategia. Podemos observar que este conocimiento puede tener una influencia importante en el tipo de desempeño de los sujetos en la resolución de una tarea. Actualmente esta concepción es aceptada (Mateos, 2001), desde una perspectiva constructivista, que aporta una comprensión del conocimiento metacognitivo que ha cuestionado presupuestos centrales y ha abierto nuevas perspectivas para su indagación. Al respecto, tomando como referencia las ideas de Mateos, revisaremos cuáles han sido las aportaciones realizadas.

Desde el enfoque constructivista, el conocimiento metacognitivo es una construcción que involucra a las creencias y teorías intuitivas que tiene una persona con respecto a sus propios procesos mentales. Dichas teorías pueden o no coincidir con lo que demuestra la investigación científica en el mismo dominio de conocimiento pero, aún así, ejercen una clase de influencia sobre el comportamiento de la persona y su desempeño en una determinada tarea. Esta concepción contrasta con otras investigaciones que parten del supuesto de que el conocimiento metacognitivo es un conocimiento preciso sobre la actividad cognitiva, de modo que existen respuestas “correctas”, y las investigaciones deben identificar si los integrantes de la muestra tienen esas respuestas o no.

Como parte de la aproximación constructivista, la autora señala que probablemente las teorías intuitivas sobre los procesos mentales presentan distintos grados de explicitación, subrayando la afinidad con las aportaciones de Karmiloff-Smith (1992) sobre la redescrición representacional. En este sentido, sugiere reservar el término de conocimiento metacognitivo para hacer referencia a las teorías explícitas sobre la mente. Esta aportación tiene lugar frente a ideas pertenecientes al presente enfoque que hablan de teorías metacognitivas implícitas (Schraw y Moshman, 1995), lo cual representa una contradicción, dado que un aspecto central de la metacognición es la consciencia sobre los procesos cognitivos y por tanto su representación explícita.

El conocimiento metacognitivo actualmente se comienza a concebir vinculado a las emociones y a la motivación (Paris y Winograd, 1990), dada su interdependencia con la percepción sobre la propia competencia, auto-valía, expectativas de autoeficacia, expectativas de control y metas de las tareas. Estos constructores se articulan en un sistema de creencias sobre el “sí mismo”, tal y como se aborda en la literatura sobre la motivación. Considerar los aspectos emocionales y motivacionales como parte del conocimiento metacognitivo implica asumir una concepción “cálida” que, en este caso, es la que sugiere Mateos (2001).

El conocimiento metacognitivo permite tomar consciencia de cuáles son las condiciones personales, situacionales y de la tarea que se necesitan para poder desarrollar una determinada actividad cognitiva, como puede ser la comprensión de un texto específico. Esto también implica activar otros conocimientos, dependiendo del tipo de condiciones presentadas, lo cual será revisado a continuación.

3.4.3.- El conocimiento condicional y el conocimiento estratégico

El lector de textos académicos, no sólo debe comprender el contenido del texto que lee, sino que también debe saber cómo aplicar el significado construido a partir de la lectura, dado que, como comentábamos en un inicio del presente capítulo, la lectura en el contexto académico se encuentra relacionada con otras actividades. Por esta

razón resulta importante llevar a cabo una lectura que permita construir una representación del contenido del texto en función de objetivos vinculados a otros procesos y tareas en los que dicha información debe aplicarse.

El lector de textos académicos también necesita utilizar conocimientos acerca de los distintos procesos de lectura que pueden efectuarse en función del tipo de texto de que se trate y de los objetivos que se tengan. Así mismo, como se comentaba en el punto referente a los conocimientos previos, también es necesario saber qué tipo de conocimiento activar en el momento de leer un determinado texto en una situación específica. A este respecto, Mclellan (1997) señala que durante un proceso de lectura que logra desarrollar un modelo de la situación, es esencial que la persona logre discernir entre la información relevante e irrelevante que forma parte de los conocimientos previos, con la finalidad de aportar la información relevante a la comprensión del texto y de utilizar los significados construidos en el desarrollo de nuevas tareas.

Paris, et al. (1983) denomina “conocimiento condicional” al tipo de conocimiento al que hacemos referencia, y lo diferencia del conocimiento declarativo y del procedimental, especificando que más bien los utiliza a ambos. Lorch et al. (1993), se refiere al conocimiento condicional como a aquel que permite identificar cuándo, por qué y cómo efectuar una acción específica en la resolución de una determinada tarea.

Para estos autores el hecho de que un lector conozca las distintas acciones que puede realizar en el momento de la lectura no garantiza que sepa identificar las condiciones que se requieren para su utilización. Un ejemplo corresponde a subrayar un texto cuando se desconoce el tema del que trata, ya que lo indicado es llevar a cabo este procedimiento después de una primera lectura en la que el lector tenga clara la temática que se aborda y el objetivo para el que va a subrayar. Otro ejemplo es el de plantearse el objetivo de realizar una lectura para aprender, pero desarrollando únicamente un *skimming* o una lectura rápida, que tiene la función de detectar de qué trata el texto, cuáles términos resultan desconocidos, así como elaborar las primeras hipótesis y predicciones que posteriormente se comprobarán, pero que no implican una comprensión profunda de los contenidos.

En la investigación realizada por Lorch et al. (1993) se destaca la importancia de que el lector logre identificar distintas situaciones de lectura, con el fin de efectuar las acciones necesarias en función de las características de las mismas. Los autores obtuvieron una tipología de varias situaciones, así como de los procesos cognitivos que eran asociados a las mismas por los estudiantes que formaban parte de la muestra. Por ejemplo, desarrollaron una tipología de diez distintos tipos de situaciones en las que una de ellas corresponde al desarrollo de una lectura para documentar una investigación, a la cual los estudiantes asociaron los procesos de llevar a cabo un análisis detallado del estilo de escritura del autor, así como un análisis crítico de los contenidos y un significativo vínculo emocional con el contenido del texto. Esto difiere de la situación que implica leer para preparar una clase, a la cual los estudiantes asociaron una lectura rápida y menos detallada que cuando leen para aprender, para presentar un examen o para el desarrollo de un proyecto de investigación.

La tipología de situaciones nos permite observar con claridad la existencia de diversas condiciones de lectura y también la importancia que tiene poder distinguirlas y utilizar los conocimientos necesarios para alcanzar determinados objetivos en cada una de ellas. La lectura estratégica, desde la perspectiva de Paris, et al. (1983) y Lorch et al. (1999), entonces, estaría caracterizada por la identificación de las diferentes situaciones y el desarrollo de las acciones más adecuadas para cada una de ellas. Esta concepción tiene un matiz distinto a la perspectiva del conocimiento estratégico. Si bien ambas comparten el hecho de que la resolución de tareas académicas requiere saber qué procedimientos realizar y qué otros conocimientos activar, así como cuándo y por qué, al hacer referencia al conocimiento estratégico se enfatiza en el proceso de toma de decisiones en una situación de enseñanza-aprendizaje determinada (Castelló y Monereo, 1999).

Desde esta perspectiva, en la actualidad este conocimiento comienza a considerarse directamente relacionado con la noción de “*self*” (Monereo, 2006), constructo que involucra a las emociones, las concepciones, los discursos, las expectativas y los objetivos de la persona, en interacción con el contexto.

Para la utilización de ciertos conocimientos en una determinada situación, es necesario identificar las características de la misma, es decir, leerla e interpretarla. De acuerdo con esta perspectiva, dicha lectura se realiza desde el *self*, el cual, dada su sensibilidad al contexto, también se modifica para responder a las demandas de éste. Al utilizar la noción de *self*, interesa cómo ha sido construido, qué tipo de conocimientos y estrategias activa en determinadas situaciones y cómo puede autorregularse para responder al contexto, tomando decisiones de manera consciente. De este modo, es posible observar que el conocimiento estratégico se relaciona con aspectos que van más allá del espectro cognitivo, abarcando la identidad de la persona, su manera de interpretar la realidad y cómo determinan estos factores el proceso de toma de decisión ante una demanda del contexto. Por tanto, la elección y utilización consciente de determinados conocimientos para resolver una tarea, no es un proceso “neutro”, sino que involucra al *self* y a los factores relacionados que mencionamos anteriormente.

Los conocimientos, tanto condicionales como estratégicos, aplicados al desarrollo de tareas académicas, también necesitan utilizar un conjunto de conocimientos que los procesos de lectura y escritura comparten entre sí. Observaremos a continuación cuáles son las características de los conocimientos a los que nos referimos.

3.4.4.-Conocimientos compartidos entre los procesos de lectura y escritura

En este apartado haremos referencia a los conocimientos previos y a aquellos conocimientos que se construyen a partir de la puesta en marcha de procesos de lectura y escritura. Éstos mantienen una estrecha relación, que se manifiesta en el desarrollo de una tarea académica en la que el conocimiento construido llega a formar parte de los conocimientos previos y éstos a su vez son activados para la construcción de nuevos conocimientos.

Una de las aproximaciones actuales para el estudio de las similitudes entre la lectura y la escritura ha sido el análisis de los conocimientos compartidos entre ambos procesos

(Fitzgerald y Shanahan, 2000). Este tipo de investigaciones parte de la premisa que la lectura y la escritura corresponden a sistemas de procesos cognitivos que dependen de las representaciones del conocimiento a distintos niveles (fonético, ortográfico, semántico, sintáctico y pragmático). Los distintos tipos de conocimiento que se comparten en dichos niveles corresponden a: (a) el conocimiento metacognitivo; (b) los conocimientos previos y los conocimientos que el lector/escritor construye; (c) el conocimiento sobre los atributos universales de los textos y (d) los conocimientos procedimentales.

Con respecto a los conocimientos metacognitivos compartidos, éstos se encuentran relacionados a su vez con conocimientos pragmáticos y se presentan en distintas subcategorías que incluyen el conocimiento acerca de las funciones y propósitos de la lectura y la escritura: control sobre el significado que se construye, control sobre la identificación del significado de palabras o la producción de estrategias, control sobre la utilización del propio conocimiento. Así también, los conocimientos metacognitivos incluyen el conocimiento sobre factores motivacionales tales como la intención de alcanzar determinados propósitos relacionados con la lectura.

En lo que concierne a los conocimientos previos y aquellos que el lector/escritor construye, este tipo de conocimiento surge de la relación que el lector establece con el contenido del texto durante el proceso de lectura, pero también corresponde a los conocimientos que se construyen como parte de dicha interacción. Estos tipos de conocimientos corresponden al nivel semántico, incluyendo el significado de las palabras y el significado de las ideas construidas en relación con el texto que se lee o que se escribe.

Con respecto a los conocimientos sobre los atributos universales de los textos, esta dimensión está conformada por tres subcategorías, cada una con dos o más clases distintas de conocimientos. La primera incluye la identificación de letras y palabras y su escritura, la consciencia fonológica, consciencia de los grafemas y de la morfología. La consciencia fonológica corresponde a la capacidad de manipular palabras separadas, así como partes de las palabras y fonemas. La consciencia de los grafemas y la morfología implica la identificación de las formas de las palabras y los signos de puntuación. La

segunda subcategoría concierne a los atributos sintácticos del texto o reglas gramaticales utilizadas para construir oraciones y utilizar los signos de puntuación.

Los lectores requieren un conocimiento acerca de cómo utilizar las reglas gramaticales para reconocer y construir oraciones con significado. Dicho conocimiento puede ser construido a partir del contacto con el lenguaje oral, sin embargo existen muchas estructuras sintácticas que únicamente pueden aprenderse a través de la lectura.

La tercera subcategoría refiere al formato del texto e incluye grandes cantidades de información escrita que se organiza a partir de la estructura del escrito, en la cual se establece una interacción coherente entre la información escrita y gráfica, así como entre todos los párrafos que constituyen al texto. La cuarta subcategoría corresponde a los conocimientos procedimentales, sobre los que tratamos ya al inicio del presente apartado.

3.5.- Representación de la tarea

Las tareas de lectura académica suelen ser “híbridas” (Spivey, 1997), lo cual remite a aquello comentado al inicio del capítulo sobre la estrecha relación entre lectura y otras actividades como la escritura, dentro del ámbito académico. Una actividad híbrida, por tanto, implica la interdependencia e interacción de los procesos de lectura y escritura, tal y como sucede en los procesos de composición a partir de fuentes bibliográficas. Pero también, bajo la misma lógica, es posible considerar como híbridas aquellas actividades que implican a la expresión oral, conjuntamente con la lectura y escritura: preparación, por parte de un investigador, de la exposición pública de su trabajo académico. En este sentido, la cualidad híbrida condiciona la manera de leer el texto, e influyen en el tipo de estrategias que se pondrán en marcha para abordar determinados contenidos que después serán procesados con el fin de producir un “otro” texto, ya sea escrito u oral.

Existen diversos estudios sobre la representación de la tarea, en el ámbito de la escritura (Flower, 1990; Segev-Miller, 2004) sin embargo, dada la complejidad de las tareas académicas en las que se efectúan procesos “híbridos”, debemos aproximarnos a

estudios que intenten abarcar las representaciones de la tarea vinculadas a procesos integrados de lectura y escritura.

Para comenzar a introducirnos en la temática concerniente a la representación de la tarea haremos referencia a su definición, que aún cuando la tomamos del ámbito de la escritura, tiene elementos que pueden ser transferidos al contexto de la lectura estratégica. La representación de una tarea es: “Un proceso interpretativo en el cual se traslada la situación retórica -así como el lector la comprende- en un acto de composición. Este es el más importante puente que une el contexto público de escritura con el proceso privado del escritor” (Flower, 1990, p.35).

En la misma línea, Castelló (2005) define a la representación de la tarea como: “la conceptualización de la actividad de escritura en una situación determinada” (p.4). Esta autora señala que existe un amplio espectro de representaciones que se llevan a cabo entre dos extremos. Uno de ellos implica que el autor ponga de manifiesto con sus propias palabras aquello que ha leído o que conoce, y el otro extremo corresponde a que el escritor ponga de manifiesto su punto de vista de manera justificada y convincente. Las representaciones entre estos dos extremos equivalen a conceptualizaciones de la tarea de escritura progresivamente más complejas y personales. Esto implica el desarrollo de conceptualizaciones de distintos niveles, y, además, exige disponer de objetivos personales en aquellas que son de nivel superior. También, obliga a resolver el problema retórico de lograr que los lectores comprendan y compartan el punto de vista del autor.

Ambas autoras señalan la importancia de la situación retórica dentro del proceso de escritura, especialmente Flower (1990) al señalar que el proceso de escritura comienza a partir de dicha situación. En este caso, cabría preguntarse si durante el desarrollo de una lectura académica también se comenzaría por una situación retórica en la que existe una demanda al lector para la elaboración de un determinado producto, dirigido a una audiencia específica. Ejemplos de lo anterior podrían ser la obtención de información para debatir en un seminario, preparar una clase, desarrollar proyectos de investigación, preparar una conferencia, leer un texto científico como comité evaluador de una revista, leer como tribunal de una tesis doctoral, etc.

En el contexto académico, la lectura debe efectuarse en estrecha relación con el tipo de representación que se pretende construir del contenido del texto y la manera en que dicha representación necesite ser utilizada. Es decir, la construcción de significados efectuada a partir de la lectura tiene una función determinada dentro de una situación académica específica, por tanto es posible decir que los procesos de lectura dentro del contexto académico también parten de una situación retórica.

Flower señala que la situación retórica inicial implica la representación de un problema que los escritores deben definir y resolver. Así mismo, establece una equivalencia entre la representación de la tarea y la representación del problema o espacio del problema. Al respecto explica: “Este espacio metafórico está constituido por todos los objetivos a alcanzar que pueden ser considerados, todas las posibles operaciones, estrategias, o movimientos que pueden efectuarse, y todas las posibles presuposiciones, asunciones, o condiciones en el mundo que pudieran limitar la actividad a efectuar” (Flower, 1990, p. 38).

La aportación anterior puede aplicarse también a los procesos de lectura que se encuentran vinculados a situaciones retóricas, las cuales pueden estar conformadas por la revisión de distintos textos y por procesos de escritura. A su vez, si dicha lectura se efectúa de una manera estratégica, entonces estaríamos hablando de que se encuentran presentes los factores mencionados por la autora en la cita presentada previamente, es decir, que el lector logra construir una representación de sus objetivos, de los recursos con los que cuenta para alcanzarlos, de los límites contextuales y personales, y de las acciones concretas a realizar.

En este caso, aún cuando Flower menciona las estrategias, deberíamos considerar que, de acuerdo con nuestra concepción, éstas no se encuentran al mismo nivel que los objetivos, los recursos y los límites, así como las acciones concretas a realizar. Recordemos que las estrategias permiten a la persona definir y redefinir los factores mencionados, controlar y evaluar la puesta en marcha de acciones específicas, así como efectuar los cambios que sean necesarios para el alcance de los objetivos planteados.

Considerando lo anteriormente mencionado, podemos decir que la construcción de una representación lo más clara posible de una tarea de lectura académica a desarrollar es una acción estratégica. En este momento, el lector podría argumentar que en algunos casos la persona puede llegar a representarse una tarea de lectura con todos los factores mencionados y, aún así, llevar a cabo acciones no apropiadas a la consecución de los objetivos. Así, resulta pertinente mencionar que una representación clara y que además se reajusta conforme al desarrollo de la tarea y las situaciones implicadas en la misma, corresponde a un proceso estratégico en la medida en que las acciones a desarrollar son representadas de manera articulada, en función del alcance de los objetivos, tomando en cuenta las nuevas necesidades y efectuando los cambios necesarios para el logro de los mismos.

En cuanto a la representación de una tarea de lectura académica, identificamos cuatro aspectos que la configuran y que, por tanto, se encuentran relacionados entre sí: A) planificación, B) representación del propio desempeño, C) interacción con procesos de escritura.

A) Planificación: corresponde al planteamiento de los objetivos (globales y locales) y la representación de las acciones, articuladas entre sí, que se pretenden realizar para alcanzarlos. Con objetivos globales hacemos referencia a aquellos que orientan toda la tarea y con objetivos locales a aquellos que orientan una parte del desarrollo de la tarea. Se trataría pues, de que los objetivos locales fuesen congruentes con aquellos globales o generales.

Un ejemplo de planificación correspondería al de un doctorando cuyo objetivo general es preparar la exposición de un artículo para una de las asignaturas que está cursando, para lo cual necesita tener en cuenta que se le ha pedido que en la exposición presente, por ejemplo, aquello que considera que son los pro y contra del estudio, así como la argumentación de su opinión. Para comenzar la actividad, el estudiante puede decidir leer, a manera de *skimming*, para obtener una representación global del texto (objetivo local) y, a partir de este proceso, decidir qué contenidos ya conocidos revisará de manera diagonal y qué información nueva leerá de manera detallada. Así mismo, puede decidir utilizar anotaciones que le permitan estructurar la representación del contenido y vincular dicha representación con otros artículos relacionados que también ha

considerado consultar (objetivos locales). Piensa también que en estas anotaciones incluirá un esquema que explique los pro, y contra del estudio y que permita representar sus argumentos. La persona tiene en cuenta que estas acciones pueden cambiar en el transcurso de la lectura, sin embargo sabe que le sirven como puntos de referencia para organizarla.

En este presente ejemplo podemos observar que durante una lectura de tipo académico es preciso esclarecer cómo sistematizar las distintas acciones que forman parte de la misma (acciones tanto de lectura como de escritura), tomando decisiones sobre los recursos más adecuados para ello.

B) Representación del propio desempeño: para poder planificar las acciones a realizar el lector debe haber construido un conocimiento metacognitivo de *self* (Flavell, 1979) que le permita identificar el grado de dificultad que para él representa el desarrollo de la misma. Además, la representación del desempeño implicaría el control y evaluación que se ejerce conscientemente, *on-line*, durante el desarrollo de la actividad, de tal manera que si se detectan nuevas necesidades o errores en el mismo, se pueda modificar la planificación de la tarea.

Desde la perspectiva de Flavell (1979) las experiencias metacognitivas previas también son de gran importancia para el desarrollo de una tarea. En dichas experiencias se tiene conciencia de las creencias y los afectos vinculados al desarrollo de una determinada actividad cognitiva, de tal manera que una persona puede tener la percepción de que está progresando en la realización de una acción específica o que le falta desarrollar nuevas habilidades para lograr llevarla a cabo.

Así mismo, Flavell señala que las experiencias metacognitivas pueden desencadenar la decisión de utilizar estrategias para alcanzar dos tipos de propósitos: cognitivos y metacognitivos. Los primeros se orientan a lograr progresos de tipo cognitivo, mientras que los segundos se enfocan a controlar dichos procesos. Un ejemplo corresponde a cuando un estudiante lee para estudiar y presentarse a un examen. En este caso, una estrategia cognitiva sería releer aquellos contenidos del texto que no han quedado

claros, y una estrategia metacognitiva podría ser formularse preguntas para evaluar si realmente ha comprendido el contenido del texto y lo recuerda.

C) Interacción con procesos de escritura: la escritura a partir de fuentes de información (*reading to write, writing from sources*) ha sido un excelente comienzo para investigar la interacción entre procesos de lectura y escritura, sin embargo, el estudio de la representación de la tarea se ha llevado a cabo únicamente desde la perspectiva de la escritura (Flower, 1990; Segev-Miller, 2004). Aunque éste ha resultado muy útil para aproximarse a un análisis de la interacción entre lectura y escritura, deja de lado el análisis de las representaciones de la tarea que involucran su mutua influencia. Un ejemplo de dicha influencia podríamos encontrarlo en una etapa inicial de elaboración de un trabajo de investigación, en la que se lleva a cabo la búsqueda de fuentes bibliográficas, determinada por criterios directamente relacionados a una delimitación temática sobre lo que se va a escribir.

La composición de escritos científicos o académicos requiere una considerable dedicación a la lectura de textos de diversos autores o voces autorizadas que deben incorporarse como referentes para el desarrollo y exposición de las propias ideas. En este proceso se establece un diálogo en el que dichas ideas pueden corroborarse, cuestionarse, ampliarse y/o ejemplificarse. Al incorporarse al texto que se elabora, este diálogo corresponderá a la intertextualidad propia e indispensable de los escritos académicos.

Así mismo, es necesaria la lectura y revisión de aquellos textos propios, llevada a cabo para corregirlos y modificarlos, y, así, garantizar sus fines comunicativos y su aportación a la generación de conocimiento en una comunidad académica.

Existen distintos tipos de lectura (Miras y Solé, 2007) que pueden ser efectuadas en el transcurso de la composición de un texto académico y que corresponden a distintas representaciones de la tarea de lectura:

- a) Lectura y escritura para la indagación y la selección: corresponde a aquella que se lleva a cabo para delimitar un tema de estudio. Se conforma por dos tipos de lectura: 1) intuitiva: caracterizada por ser un primer contacto con la literatura

especializada sobre un determinado tema; 2) guiada: mediante criterios de selección de textos (actualidad, obras clásicas, estado de la cuestión, etc.). Este tipo de lectura exige, además, el establecimiento de criterios de organización de los textos, de registro de la información mediante el subrayado, de toma de notas personales y de pequeños resúmenes, con el fin de recuperar a posteriori dicha información de la manera más eficiente posible.

- b) Lectura y escritura de elaboración: el lector comienza a elaborar, en la medida de lo posible, un posicionamiento propio en relación con las lecturas desarrolladas, lo que implica un intento de aportar su voz a esas otras voces que, sin interrupción, dialogan en el marco de la construcción del conocimiento científico. Este tipo de lectura deriva en una escritura de tipo personal que tiene la finalidad de servir como recurso para la integración, estructuración y análisis de las propias ideas que posteriormente formarán parte del texto académico a elaborar. Así, se podría decir que dichos procesos no corresponden a una repetición de conocimiento, si no más bien a una transformación del mismo.
- c) Lectura y escritura de comunicación: se enfoca a la composición del escrito, cuyo destinatario es la comunidad académica. En este caso la lectura se realiza con la finalidad de efectuar un control y revisión del texto que se desarrolla, a la luz de otros escritos académicos. El tipo de escritura se encuentra directamente orientada a la comunicación con la comunidad académica, por lo que el texto debe cumplir con requerimientos formales y retóricos propios del ámbito. Así mismo, es fundamental que dicho escrito sea sometido a revisión por parte de colegas, para garantizar que cumpla su función comunicativa.

Los tres tipos de lectura y escritura que Miras y Solé (2007) exponen detalladamente, ponen de manifiesto, la interacción indisoluble entre lectura y escritura, en los distintos momentos de elaboración de un texto académico. Esto permite deducir que la representación de la tarea en este contexto implica a ambos procesos, cada una con un rol que se modifica en el transcurso de la misma. Así, resulta distinta la transformación de conocimiento que se produce durante una lectura y escritura de elaboración, en la que la escritura tiene una finalidad epistémica de soporte a las propias reflexiones e

integraciones, que en una lectura y escritura de comunicación, en la que dicha transformación, debido a su alto componente retórico se lleva a cabo en el sentido de Bereiter y Scardamalia (1987).

El tipo de relación entre lectura y escritura, también tiene repercusiones en el tipo de conocimiento que se construye durante el desarrollo de una tarea académica; a continuación revisaremos lo concerniente a una lectura llevada a cabo de manera estratégica y los procesos de escritura que tienen repercusión en la construcción de conocimiento.

3.6.-Lectura estratégica de textos académicos y escritura epistémica

En los puntos abordados anteriormente hemos visto que la lectura estratégica es un proceso activo en el que el lector planifica la lectura, esclareciendo objetivos y determinando los recursos que utilizará para su alcance (toma de notas, elaborar preguntas sobre el contenido del texto, subrayar el texto, releer, desarrollar una lectura en diagonal, efectuar una lectura detallada, etc.). Además, la posición activa del lector implica que para comprender y transformar el conocimiento, así como para gestionar los contenidos del texto, llevará a cabo procesos metacognitivos que le permitan tomar conciencia del tipo de comprensión que está desarrollando (superficial o profunda).

Con respecto a la comprensión y transformación del conocimiento, el lector deberá activar los conocimientos previos pertinentes para interactuar con el texto, incorporando nueva información que genere una reorganización en la estructura de sus propios conocimientos.

Los procesos anteriores requerirán de acciones de autorregulación que los coordinen, los controlen, los modifiquen y los evalúen, para alcanzar los objetivos determinados. En este sentido es posible pensar que la autorregulación, al igual que la metacognición, es un proceso transversal o sincrónico, presente en toda la actividad. En cambio aquellas decisiones tomadas en cuanto a los recursos requeridos y las acciones a efectuar, los conocimientos activados y la transformación de los mismos, así como el planteamiento

y alcance de objetivos locales, hasta llegar al objetivo general o global, podrían considerarse procesos diacrónicos.

Los procesos referidos con anterioridad, como parte de un posicionamiento activo del lector, son esenciales para el desarrollo de tareas académicas. A continuación trataremos lo referente a ciertas condiciones características de dichas tareas que demandan el desarrollo de procesos estratégicos y epistémicos.

3.6.1.- Intertextualidad, lectura estratégica y escritura

Las tareas académicas requieren del desarrollo de procesos estratégicos de lectura, no sólo por estar vinculadas al abordaje de textos complejos, sino también porque suelen requerir la integración de diversos contenidos pertenecientes a textos distintos (artículos de revista, artículos a publicarse, informes de investigación, capítulos de una tesis que se entrega al director para revisión, tesis presentadas, trabajos de investigación, síntesis de lecturas, comunicaciones de congresos, conferencias, libros, etc.). Así mismo, también se hace necesario considerar que cada uno de los escritos académicos que se lee, se encuentra a su vez conformado por una significativa cantidad de contenidos pertenecientes a otros textos.

Así, podemos afirmar que la lectura en el contexto académico es de tipo intertextual. Este concepto es amplio y ha sido utilizado en diversos contextos (literatura, semiótica, en psicología y educación, etc.). En nuestro ámbito, que corresponde al de la psicología y la educación, una frase que aporta información sobre el que sentido que se le otorga a dicho término es la siguiente: los lectores trasponen un texto en otro texto, absorben un texto en otro, y construyen un mosaico de textos que se intersectan” (Hartman, 1995, p.526). Sin embargo, vimos en el apartado 2, que también los procesos de composición involucran la intertextualidad, que constituye un factor de enorme relevancia, especialmente para la escritura académica.

De acuerdo con Bloome (1993) las investigaciones educativas en torno a la intertextualidad vinculada a la lectura y escritura han logrado: a) obtener mayores

conocimientos en torno a cómo los textos escritos pueden ser utilizados para construir nuevos textos, b) expandir y redimensionar las definiciones de los conceptos comprensión y composición, c) identificar el tipo de relación que se establece entre los procesos de lectura y escritura y d) obtener conocimientos acerca de cómo los factores del contexto del aula pueden influenciar el uso que hacen los estudiantes de la intertextualidad, como un recurso para la lectura y la escritura. Así mismo destaca que dentro del campo de la lingüística, la semiótica y la política también se desarrollan estudios sobre la intertextualidad.

El desarrollo de tareas complejas como aquellas en las que se requiere leer de diversas fuentes para llevar a cabo la escritura de un texto académico, ha sido tema de distintas investigaciones que, por una parte, se han centrado en la mutua influencia entre los procesos de lectura y escritura (Spivey y King, 1989; Spivey, 1990; McGinley, 1999), y por otra, en la transformación del conocimiento (Tynjala, 2001; Segev-Miller, 2004).

A su vez se han desarrollado investigaciones acerca de cómo en el terreno de la instrucción se puede aportar a los estudiantes un contexto intertextual que les permita expandir su rol como lectores y construir conocimiento mediante una lectura guiada (Hartman y Dyer, 1992; Hartman y Hartman, 1994; Hartman y Hartman, 1995).

Los procesos estratégicos requeridos para integrar información proveniente de distintos textos académicos y su relación con una comprensión profunda de los contenidos también se han estudiado aportando relevante información sobre la relación entre lectura intertextual estratégica y la construcción de conocimiento que pueda transferirse a nuevas situaciones de lectura (Mannes, 1994; Stromso y Samuelstuen, 2003).

El estudio realizado por Stromso y Samuelstuen (2003), aporta información relevante sobre los distintos procesos estratégicos vinculados a una lectura intertextual. Dicha investigación fue realizada con una muestra de siete estudiantes de leyes, quienes leyeron veinte textos elegidos por ellos mismos en distintos momentos. Los protocolos verbales se utilizaron para analizar el tipo de procesamiento estratégico. Las categorías seleccionadas por estos autores para clasificar el tipo de estrategia utilizada fueron las siguientes:

- a) Memorización: selección y repetición de la información del texto, sin tratar de transformar o referirse a aspectos que van más allá del contenido del mismo. Las acciones realizadas corresponden a copiar, subrayar palabras u oraciones, así como repetir o parafrasear partes del texto.
- b) Elaboración: se le otorga mayor significado al texto construyendo conexiones entre las distintas partes del mismo, las diferentes partes del texto con los conocimientos previos y experiencias, así como conexiones entre distintos textos con el escrito actualmente leído.
- c) Organización: organización de la información e ideas aportadas en el texto (realización de mapas conceptuales, resúmenes, anotaciones o buscar información utilizando la estructura del texto).
- d) Control o monitorización: evaluación y regulación de la comprensión del texto (confirmación de la comprensión, detección de problemas y su solución, tomar consciencia de la falta de comprensión y tener una respuesta evaluativa y afectiva en relación al contenido del texto y al estilo del autor).

Los resultados del presente estudio indican que: a) los procesos de memorización y organización se utilizaron para abordar la información localizada en un solo texto; b) los estudiantes utilizaron el control y especialmente la elaboración para construir relaciones con contenidos externos al escrito; c) la organización y la memorización se orientaron básicamente a la construcción de la representación del texto base, mientras que la elaboración se orientó básicamente a la construcción de la representación del modelo de la situación; d) aquellos estudiantes que se enfocaron más en recursos exógenos (otros textos) obtuvieron los mejores niveles de desempeño en las evaluaciones universitarias; e) los procesos estratégicos se dirigieron en menor medida a la construcción del texto base y se enfocaron de manera significativa al modelo de la situación.

Este estudio proporciona categorías que permiten analizar los distintos procesos estratégicos que pueden ser utilizados para la comprensión y gestión de contenidos provenientes de diversas fuentes de información. Además, también proporciona datos que destacan la relevancia de los procesos de elaboración y control o monitorización en una lectura estratégica de tipo intertextual exógena. Éstos pueden utilizarse como puntos

de referencia para el diseño de modelos de instrucción, orientados a mejorar los niveles de comprensión y de integración de contenidos perteneciente a distintas fuentes de información académica. Finalmente, los hallazgos de la presente investigación tienen relación con un estudio anterior desarrollado por Crain-Thoreson, et al (1997) en cuanto al tipo de indicadores correspondientes a las categorías de elaboración y control-comprensión, que presentaron un alto grado de correlación con niveles profundos de comprensión lectora y con procesos de transformación del conocimiento.

Las transformaciones más o menos sustantivas del conocimiento, son características de los procesos de aprendizaje vinculados a la comprensión lectora (Orrantia et al., 1998; Mateos y Peñalba, 2003), debido a que los esquemas de conocimiento del lector (Coll, 1983; Otero, 1990) se amplían y se reorganizan a través de la integración de nuevas representaciones del contenido (Haas y Flower, 1988; Kintsch, 1992; Flower, 1995).

3.6.2.-Escritura epistémica y composición a partir de textos

Sabemos que, al abordar los procesos de construcción de conocimiento llevados a cabo durante la lectura, estamos haciendo referencia a una parte del contexto implicado en el desarrollo de tareas académicas híbridas, la otra parte correspondería a los procesos de escritura.

A diferencia de la lectura, la escritura ha sido considerada como herramienta para la transformación de conocimiento o epistémica, de manera más tardía (Solé et al., 2005), lo cual implica que es relativamente reciente el reconocimiento de que la escritura académica es una actividad que va más allá del acto de comunicar, y que más bien involucra a otros procesos complejos que conducen a poner sobre el papel el propio pensamiento, propiciando el distanciamiento necesario para analizarlo, organizarlo y modificarlo.

Uno de los factores que hacen de la escritura académica un interesante y también complejo proceso es la intertextualidad que demanda el propio género discursivo. Es decir, como lo hemos visto, el texto académico debe ser estructurarse y articularse a

partir de distintas fuentes de conocimiento, dado que la información expuesta debe ser sustentada o contrastada a partir de distintos estudios y teorías.

Debido a las características propias de los textos académicos, comentadas en el capítulo 2, la intertextualidad permite situar el propio escrito en el seno de una comunidad académica. Dependiendo del tipo de texto (síntesis, ensayo, conferencia, comunicación a congreso, etc.) es necesario considerar, por ejemplo, aspectos tales como el enfoque o enfoques a los que se hará referencia, autores principales, línea de investigación en la que se inserta el trabajo, nuevos paradigmas, etc. La información referente a los aspectos mencionados con anterioridad se encuentra documentada de manera escrita, por lo tanto la lectura es una herramienta primordial en el contexto de la escritura académica.

En el estudio de los procesos de escritura y su relación con la transformación del conocimiento se han desarrollado distintas aproximaciones, que pueden incluir o no a los procesos de lectura. A continuación presentaremos algunos modelos aproximativos que han aportado relevantes conocimientos en el presente ámbito.

3.6.2.1 - Modelo de *Knowledge-telling* y *Knowledge-transforming*

El modelo de Bereiter y Scardamalia (1987) plantea que en los procesos de escritura se establece una interacción entre los conocimientos conceptuales y conocimientos discursivos/retóricos del autor. Mediante dicha interacción se van generando distintos “espacios problema” (Scardamalia, Bereiter y Steinbach, 1984), tanto en los conocimientos conceptuales (espacio de contenido) como en los discursivos/retóricos (espacio retórico).

Los espacios problema modifican las operaciones y los contenidos de los distintos tipos de conocimientos, en el caso de los conocimientos conceptuales, las operaciones corresponden a deducciones e hipótesis y en el caso de los conocimientos discursivos/retóricos las operaciones modifican los objetivos o la intencionalidad del autor y la relación entre el texto y dichos objetivos. En el espacio problema retórico es

fundamental el lugar que ocupa la audiencia del texto, factor que determina la manera en que el contenido será desarrollado en el escrito (estructura del texto, vocabulario, tipo de conectores, metadiscurso, etc.). Un problema en el espacio retórico conduce a modificar el conocimiento en el espacio de contenido y viceversa.

Mediante este modelo, Bereiter y Scardamalia logran una clara diferenciación entre los procesos ejecutados por escritores expertos y escritores noveles. El desempeño que caracteriza a los escritores noveles corresponde al de *knowledge-telling*, que consiste en que el escritor otorga poca relevancia al espacio problema retórico, como adecuar el texto a las características del supuesto lector del mismo, de tal manera que el contenido y estructura del escrito no logra dirigirse adecuadamente a la audiencia. Así, por ejemplo, lo narrativo puede resultar demasiado predecible y lo argumentativo poco persuasivo.

En el caso de los lectores expertos, su desempeño se caracteriza por la puesta en marcha del modelo *knowledge-transforming*, el cual establece una estrecha relación entre el espacio problema de contenido y retórico, permitiendo obtener un texto realmente ajustado al lector al que se dirige.

Si bien el presente modelo no hace referencia explícita a los procesos de lectura (que también pueden propiciar modificaciones y en definitiva nuevas construcciones en el espacio problema de contenido), ha sido tomado como referencia en algunos estudios sobre lectura estratégica, con el fin de precisar qué tipo de cambio en el conocimiento se espera que produzca la utilización de estrategias durante la lectura. La investigación realizada por Crain-Thoreson et al. (1997), destaca el papel que juegan las estrategias de problematización en los procesos de comprensión profunda de un texto, así como también el tipo de paráfrasis desarrolladas por los lectores, entre las que se distingue las paráfrasis simples y las transformadoras del conocimiento.

Así también, en el estudio efectuado por Stromso et al. (2003) acerca de las estrategias de lectura, se aplica el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987). En este caso, para hacer referencia al papel interactivo que tiene el lector con el texto (vinculación del contenido del texto con los conocimientos previos, planteamiento de problemas y la

búsqueda de respuestas, relacionar los distintos contenidos que conforman el texto, así como relacionar estos contenidos con otros escritos).

3.6.2.2.- Modelo de síntesis de la información

Este tipo de modelo ha sido utilizado en distintas investigaciones centradas en la relación que se establece entre procesos de lectura y escritura a partir de tareas de composición, en las que se utilizan distintas fuentes de información (Spivey y King, 1989; Mc Ginley, 1992; Tynjala, 2001; Segev-Miller, 2004). Estos estudios señalan qué subprocesos forman parte de la síntesis:

- a) Selección: los contenidos pertenecientes a distintos textos se eligen y juzgan en función de su relevancia intertextual.
- b) Organización: proceso de integración, en el cual se rompe la estructura a la que pertenecía el contenido seleccionado y se organiza la producción de una forma distinta, perteneciente al nuevo texto. Dicha estructura debe guardar una relación de coherencia entre los distintos componentes que la conforman.
- c) Conexión: el lector relaciona el contenido de los distintos textos con sus conocimientos previos, y establece vínculos entre las partes del escrito que lee y entre la información perteneciente a los diversos textos consultados.

Así mismo, estos estudios ponen de manifiesto el potencial que aporta la sintetización para la construcción de conocimiento.

En el estudio realizado por Spivey y King (1989), se analizó el desempeño de sesenta estudiantes de 6º, 7º y 10º de escuelas de Estados Unidos, en una tarea que consistía en realizar una síntesis de distintos artículos de enciclopedias. Como resultado obtuvieron que los lectores más hábiles y de mayor de edad desarrollaron un proceso de lectura y escritura que se caracterizó por lo siguiente: a) elaboraron detallados planes de escritura y les dedicaron un tiempo significativo; b) utilizaron información que se repetía en los

distintos artículos, lo cual les hacía suponer que era más importante; c) utilizaban mayores montos de información, comparado con los lectores menos hábiles, y reorganizaban dicho contenido en una totalidad coherente; y d) lograron estructuras textuales más integradas, con textos más elaborados.

Aunque este estudio aporta información relevante sobre los procesos relacionados con la producción de textos académicos a partir de su síntesis, resultaría necesario desarrollar estudios con la finalidad de definir con claridad si estos procesos son lineales o recursivos, y, de esta manera, poder precisar cuál es la dinámica que se establece entre ellos. También sería pertinente identificar qué procesos estratégicos podrían favorecer el desarrollo de síntesis a partir de distintas fuentes de información, por ejemplo, precisar cómo abordar los criterios de selección de contenidos. Finalmente resultaría importante especificar el rol que los lectores asignan a los distintos tipos de anotaciones, esquemas y subrayado.

3.6.2.3.- Gestión de procesos lineales y no lineales

De acuerdo con el estudio de McGinley (1992) la composición a partir de distintas fuentes es una tarea muy compleja, ya que durante su desarrollo existen procesos (tipos de razonamiento, lectura de los textos fuente, revisión del texto a escribir, etc.) que se presentan de manera más frecuente en determinados momentos de la actividad y que al mismo tiempo demuestran una marcada tendencia, dependiendo del caso, a aumentar o disminuir en el desarrollo global de la tarea. De esta manera, algunos procesos se llevan a cabo en varias ocasiones (de manera recursiva o no lineal), y algunos que implican una progresión, por lo que se les denomina lineales. Así mismo, se efectúan varias acciones (toma de notas, relectura del texto, lectura de las notas, etc.) que, de manera “sinérgica”, sirven como herramienta para el desarrollo de otras acciones que interactúan y se relacionan entre sí a manera de red.

El estudio del presente autor consistió en analizar los procesos de composición a partir de distintas fuentes de siete estudiantes de licenciatura de la Universidad de Illinois. La primera parte del estudio se enfocó a las interacciones que se llevan a cabo entre lectura, escritura y razonamiento en un proceso de composición. Como resultados de la misma se obtuvo que: a) aquellos estudiantes que escribieron en el contexto de lectura lograron

desarrollar ideas propias, respondieron preguntas, evaluaron sus propias ideas, así como las de los autores; b) el tipo de razonamiento en el desarrollo de la actividad se presentó de manera lineal y no lineal, la tendencia era a disminuir el planteamiento de hipótesis, paráfrasis y planteamiento de preguntas, mientras que aumentaban las frecuencias de los metacomentarios y la reorganización del discurso. Sin embargo, los procesos mencionados continuaban llevándose a cabo en distintos momentos de la resolución de la tarea y además tenían funciones significativas para su resolución.

La segunda parte del estudio exploró las distintas modalidades en las que los estudiantes articularon las actividades de lectura y escritura involucradas en la tarea de componer a partir de fuentes distintas. Los resultados obtenidos fueron: a) en un inicio del desarrollo de la tarea se le dedicó un tiempo significativo a la lectura de los distintos textos, así mismo se retornaba a este proceso durante el desarrollo de la actividad; b) en los momentos finales de la ejecución de la tarea se efectuó un desarrollo más balanceado de la lectura y escritura; c) las actividades de toma de notas, lectura de notas y relectura del escrito se llevaron a cabo de manera articulada entre sí, con funciones que permitían que una actividad ayudara a la consecución de las demás.

La tercera parte del estudio efectuó un análisis comparativo de dos casos de composición a partir de distintas fuentes, en el que se obtuvo como resultado que, en el caso en el que se llevó a cabo un escrito de mayor calidad, se produjeron cambios de tipo conceptual, se articularon distintas actividades de lectura y escritura que se efectuaron con una determinada función durante momentos específicos de la actividad (conocimiento estratégico), y mediante éstos procesos la autora pudo concretar un posicionamiento en relación al tema que escribía.

McGinley afirma que los procesos de composición a partir de distintos textos deben considerarse como lineales y no lineales. Así también señala que la recursividad de las distintas actividades de composición podría influir en los procesos no lineales de razonamiento.

En la misma línea se encuentran las aportaciones de Rijlaarsdam (2006), quien señala que a partir de una recopilación de los estudios empíricos realizados durante los últimos

10 años, han logrado determinar un conjunto de elementos clave en todo proceso de escritura. Cabe mencionar que también incluye la composición a partir de la lectura de fuentes bibliográficas. Dichos estudios tienen como paradigmas el modelo introducido por Hayes y Flower (1980) y el proceso de distribución en paralelo (Rumelhart, Mclellan & the *PDP Research Group*, 1999). Este autor afirma que las distintas actividades cognitivas efectuadas durante la escritura (lectura de la demanda de la tarea, planteamiento de objetivos de escritura, documentación, estructuración del texto, desarrollo de nuevas ideas, relectura del texto escrito, etc.), tienen repercusiones distintas en la calidad del texto dependiendo del momento del proceso de escritura en el que se efectúan y de la relación que guardan dichas actividades entre sí. De esta manera, una actividad cognitiva no es efectiva o adecuada en sí misma, sino que esto depende de su función en un determinado momento del proceso de escritura. Un ejemplo de ello corresponde a que, de acuerdo a distintos estudios realizados, se ha observado que estudiantes con un nivel alto de habilidad para la revisión de textos, releen, evalúan y revisan relativamente poco en el inicio del proceso de escritura, efectuándolos con mayor frecuencia al final de dicho proceso.

Por otra parte, la relación que guardan entre sí las distintas actividades cognitivas, durante un determinado momento de escritura es esencial, pues existen actividades que facilitan el desarrollo de otras posteriores. Así, por ejemplo, se ha encontrado que algunos estudiantes releen el texto escrito con la finalidad de generar nuevas ideas, de tal manera que podemos considerar a ambos correlacionados. Pero esta situación no puede ocurrir durante todo el desarrollo del proceso de escritura, puesto que la elaboración de nuevas ideas suele alcanzar su nivel máximo alrededor de los veinte minutos después de haber iniciado la actividad, y posteriormente comienza a decrecer. Esto sucede de manera distinta con la relectura del escrito, la cual se suele incrementar a partir de los primeros treinta minutos, se mantiene más o menos estable durante la siguiente hora y alcanza su nivel máximo en los siguientes treinta minutos.

Rijlaarsdam, aporta una concepción que podríamos considerar “sistemática” del estudio de los procesos de composición, en la que se analiza el tipo de relación que existe entre los distintos factores involucrados, el momento en la que ésta se lleva a cabo y los resultados producidos en la tarea desarrollada.

A partir del diseño de investigación y resultados presentados del estudio de Mc Ginley (1999) y de las aportaciones de Rijlaarsdam (2006), es posible apuntar que quizá el proceso de composición mediante la lectura de otros textos sea una tarea que involucre distintas etapas, caracterizadas por el tipo de relación que establece el lector/escritor con los distintos textos con los que interactúa. Este tipo de comprensión, probablemente requeriría efectuar estudios en los que se pudiese tener una perspectiva temporal del desarrollo de la actividad, para observar cómo los procesos se modifican en el transcurso de la tarea.

3.7.-Conclusión del capítulo

En el presente capítulo se observó que en los procesos de lectura y escritura implicados en las tareas académicas confluyen a manera de red un conjunto de subprocesos que interaccionan entre sí. En esta red encontramos procesos tales como la comprensión de distintos textos para posteriormente escribir un texto nuevo, la toma de notas que permiten sintetizar contenidos de textos diversos, el desarrollo de una escritura con la finalidad de elaborar lo que ha sido leído, revisar un texto propio para realizar las correcciones necesarias, etc.

Detectamos que, en general, en las tareas académicas vinculadas a la lectura y la escritura, existen determinados factores que les otorgan un alto grado de complejidad y que, por esta razón, se requieren procesos estratégicos para que puedan ser abordadas. Estos factores corresponden a la intertextualidad, a la conexión entre procesos de lectura y escritura, y la transformación del conocimiento. La intertextualidad se encuentra presente tanto en los conocimientos propios del lector como en la construcción de los textos y las prácticas que hacen necesaria la vinculación significativa entre los mismos.

La conexión entre lectura y escritura implica que existen tareas en las que ambos procesos se desarrollan de manera intercomunicada. Un ejemplo sería la lectura para el desarrollo de la parte teórica de un artículo a publicar, que es una práctica distinta a la de leer para evaluar un proyecto de investigación y posteriormente emitir un informe

sobre el mismo. Es decir, un proceso se lleva a cabo considerando también al otro, para así efectuar una tarea que, por su naturaleza, los involucra a ambos.

La transformación de conocimientos se encuentra presente en la medida en que el lector vincula los conocimientos previos pertinentes a la actividad y efectúa una serie de procesos complejos como el desarrollo de inferencias, síntesis, análisis, comparaciones, planteamiento de hipótesis, que le permiten transformar las antiguas representaciones de los contenidos o estructuras del conocimiento. Dicha transformación puede llevarse a cabo a partir de la lectura y la escritura, así como a partir de la relación establecida entre ambas (toma de notas para representar la estructura de un texto para recordar mejor su contenido).

Los procesos estratégicos para el desarrollo de la lectura de textos académicos resultan esenciales ya que permiten: a) planificar los subprocesos que es necesario llevar a cabo; b) determinar las maneras en las cuales podrán ser autorregulados (preguntar a uno mismo para saber si se ha comprendido un contenido); c) ser conscientes de los procesos cognitivos que pueden estar implicados y aquellos que es necesario involucrar (recordar, focalizar, analizar, atender, comparar, comprender, etc.), así como de las repuestas afectivas relacionadas a las actividades de la tarea (interés, indiferencia, agrado, etc.); d) utilizar el conocimiento de manera condicional, dependiendo del tipo de situación relacionada a la tarea a efectuar. Todo esto con la finalidad de alcanzar objetivos que han sido esclarecidos previamente, también como parte de un proceso estratégico.

Mediante las estrategias es posible articular las distintas actividades de lectura y escritura que forman parte de una tarea académica. Es sabido que los académicos expertos en una determinada área del conocimiento y en la utilización de procesos de lectura y escritura (como parte del conocimiento académico), desarrollan procesos estratégicos para efectuar sus tareas habituales (Pressley, 1995).

Dada la relevancia de dichos procesos en el contexto académico, hemos decidido realizar en nuestro estudio el análisis de una muestra de cinco expertos, a quienes se solicitó la lectura de un trabajo de investigación en calidad de tribunal evaluador, y la elaboración de un informe por escrito acerca del mismo. Esta actividad en la

investigación nos permitiría estudiar los procesos estratégicos involucrados en una lectura que implicaba, también, la realización de un escrito académico. Todo ello se llevó a cabo en un contexto “real”, en la medida en que el texto leído iba a ser presentado como un trabajo de investigación y los lectores participantes podrían formar parte del comité evaluador, tal como expondremos seguidamente.

III. ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4

Marco metodológico

4.1- Objetivos de la investigación

- Objetivo general: El objetivo principal de esta investigación es describir y analizar las estrategias de lectura llevadas a cabo por lectores expertos, durante la revisión del apartado teórico de un trabajo de investigación, en la cual desarrollaron comentarios verbales referentes al mismo y llevaron a cabo un informe por escrito sobre dicho documento.

- Objetivos específicos

1. Analizar la representación de la tarea de los lectores expertos.
2. Identificar los objetivos planteados por los expertos durante el transcurso de la lectura.
3. Identificar las operaciones estratégicas que vinculan a los procesos de lectura con los de escritura.
4. Identificar y categorizar los tipos de problemas que plantean los expertos con respecto al texto leído, así como las soluciones que proponen a los mismos.
5. Identificar, describir y analizar el abordaje estratégico global aplicado por los lectores para la realización de la tarea.

4.2.- Metodología

Se optó por una metodología cualitativa. Esta metodología permite describir y analizar los procesos que los lectores desarrollaron durante la lectura, así también utilizar distintos métodos afines al estudio de datos provenientes de diversas fuentes de información que deben analizarse de manera interrelacionada o triangular. Explicaremos con mayor detalle este aspecto en el apartado referente al análisis de la información.

4.2.1.-Diseño

Modalidad de estudio de caso. Este tipo de diseño fue seleccionado con el objetivo de obtener información detallada sobre las diferencias individuales implicadas en la utilización de estrategias, destinadas al desarrollo de tareas académicas que involucran procesos de lectura y escritura.

4.2.2.- Muestra

Se constituyó por cinco investigadores pertenecientes al área de las ciencias sociales y humanidades: filología, didáctica de la lengua, psicología y educación. Se trata de expertos en la utilización de los procesos de lectura y escritura destinada a la realización de tareas académicas. También cuentan con una amplia y reconocida experiencia como docentes universitarios e investigadores con numerosas publicaciones en sus respectivos ámbitos. Los mismos fueron contemplados como los académicos que hipotéticamente formarían parte del comité tribunal de evaluación del trabajo de investigación, necesario para la obtención del DEA. De entre los expertos que realizaron la lectura del trabajo se eligieron, de manera aleatoria, a aquellos que posteriormente constituirían el comité tribunal, considerando que, de acuerdo a la normativa académica, deberían ser tres los miembros que conforman dicho comité.

4.2.3.- Actividad desarrollada por los lectores

Para la realización del estudio se solicitó a los revisores participantes la lectura del marco teórico de un trabajo de investigación, así como también la realización de un informe sobre dicho documento, tareas ambas habituales en su condición de miembros del comité tribunal.

Los lectores utilizaron la técnica de protocolo verbal o *think-aloud* y grabaron en vídeo su propio proceso. Dicha técnica consiste en llevar a cabo una lectura en voz alta en la que se realizan comentarios verbales sobre el contenido del texto. Como parte de la

tarea, los revisores podían tomar anotaciones, subrayar el texto, realizar esquemas, etc. y llevar a cabo aquellos procedimientos que habitualmente desarrollan en la lectura de un trabajo de investigación.

Para el desarrollo de la actividad, se entregó previamente a los participantes una guía en la que se especificaba el procedimiento de la técnica de protocolo verbal, incluyendo aspectos referentes a las suspensiones y reinicio de la actividad, así como también se contemplaban aspectos referentes a las condiciones en las que la grabación debería ser realizada, con el fin de conservar un nivel adecuado de sonido y visibilidad (ver anexo 2). Cabe mencionar que los lectores participantes tenían ciertos conocimientos sobre la técnica de *think-aloud*, dado que, aunque no la hubiesen efectuado con anterioridad, sabían en qué consistía. Esta situación, como se observará en los resultados, condujo a algunos de ellos a tomar decisiones en cuanto a qué ajustes estratégicos realizar para el desarrollo de dicha actividad.

4.2.4.-Unidad de análisis

Las unidades de análisis se obtuvieron a partir del registro de observación llevado a cabo con la finalidad de determinar el tipo de unidad de análisis que permitiría estudiar una secuencia de procesos estratégicos durante el proceso de lectura, mediante la utilización de la técnica *think-aloud*. Partimos del supuesto de que todo desempeño estratégico implica un proceso secuencial (Nisbett y Shucksmith, 1983) y que involucra el planteamiento de objetivos que deben resolverse durante el desarrollo de una determinada actividad (Palincsar y Brown, 1984; Pressley, 1995; Monereo, 1997;). Así mismo, estos objetivos son generales y particulares; generales porque implican que toda la actividad se enfoca a alcanzar un fin determinado. Pero en el transcurso de la misma se van presentando situaciones que requieren plantear objetivos específicos que se encuentran subordinados a aquellos generales. Esta situación se analizó en un estudio exploratorio previo a la obtención del DEA, en el que las unidades de análisis se encontraban conformadas por un discurso, un objetivo y un procedimiento para lograrlo. Como parte del discurso se analizaron los procesos cognitivos llevados a cabo (metacognición, inferencias, planteamiento de hipótesis, etc.).

El estudio previo se tomó como referencia para utilizar una unidad de análisis que recogiera los procesos secuenciales en los que se planteara un objetivo y se lograra su resolución. Sin embargo, en el registro de observación del estudio actual se encontró que los lectores realizaban planteamientos que buscaban resolver y que no todos se encontraban formulados a manera de objetivos, sino que plantearon además problemas y preguntas. Además, se observó que desarrollaban procesos cognitivos y procedimientos que les permitían resolver el planteamiento, y que, finalmente, existía una producción de este proceso secuencial.

Así mismo, no todos estos procesos se llevaron a cabo de manera secuenciada, algunos se interrumpían, dando prioridad a otros procesos, y que otros no llegaban a concluirse. Por ello se decidió nombrar a las unidades de análisis “unidades estratégicas” y no secuencias estratégicas.

Las unidades estratégicas, de ahora en adelante: UE permitieron estudiar a nivel micro la actividad de lectura realizada, dentro de un conjunto estratégico mayor que implica todo el conjunto de unidades estratégicas, así como la planificación y la representación de la tarea.

La UE, está conformada por una serie de acciones estratégicas que permitieron a los lectores comprender el texto y alcanzar su objetivo de lectura. Cada una de estas unidades, conjuntamente con la información obtenida en la entrevista, permitió obtener datos sobre la representación de la tarea de los lectores, así como comparar el conocimiento declarativo con respecto a su propio desempeño como evaluadores de textos académicos, específicamente de trabajos de investigación y de tesis y sobre lo que ellos desarrollaron durante el transcurso de la lectura en esta investigación. Así mismo, el análisis de las unidades estratégicas, la información obtenida en las entrevistas y el informe escrito por los expertos, permitieron posteriormente identificar el abordaje estratégico global efectuado por el lector durante la revisión del texto.

Las unidades estratégicas se analizaron en cada uno de los casos, durante todo el transcurso de la lectura, y se encontraron estructuradas por un conjunto de componentes que se presentan a continuación.

4.2.4.1.- Componentes de las unidades estratégicas:

- Planteamientos (problemas, objetivos y preguntas)
- Procesos de solución (se utilizan para resolver los planteamientos)
- Producciones (soluciones y/o sugerencias)

Las unidades estratégicas pueden estar constituidas con más de un planteamiento, proceso de solución y producción.

Cada una de las unidades estratégicas se clasificó de acuerdo a los siguientes criterios:

a) Nivel en que los planteamientos, procesos de solución y producciones se realizaban durante la lectura, de tal manera que fueron identificados dos tipos de unidades estratégicas:

-Unidades estratégicas completas, constituidas por todos los componentes mencionados con anterioridad y aquellas en las que se efectúa un planteamiento y se lleva a cabo una producción, sin que sea observado un proceso de solución.

-Unidades estratégicas incompletas, conformadas por el planteamiento solamente o por el planteamiento y los procesos de solución.

b) Desarrollo continuo o interrumpido de la unidad estratégica. Se comprende que en una unidad estratégica se lleva a cabo un desarrollo continuo cuando la misma se completa sin interrupción, y aquella de desarrollo interrumpido corresponde a las unidades que se inician en un momento de la lectura, se suspenden y continúan posteriormente.

De acuerdo con el presente criterio hemos identificado los siguientes tipos de estrategias:

-Unidades estratégicas locales, que corresponden a aquellas efectuadas de manera continua.

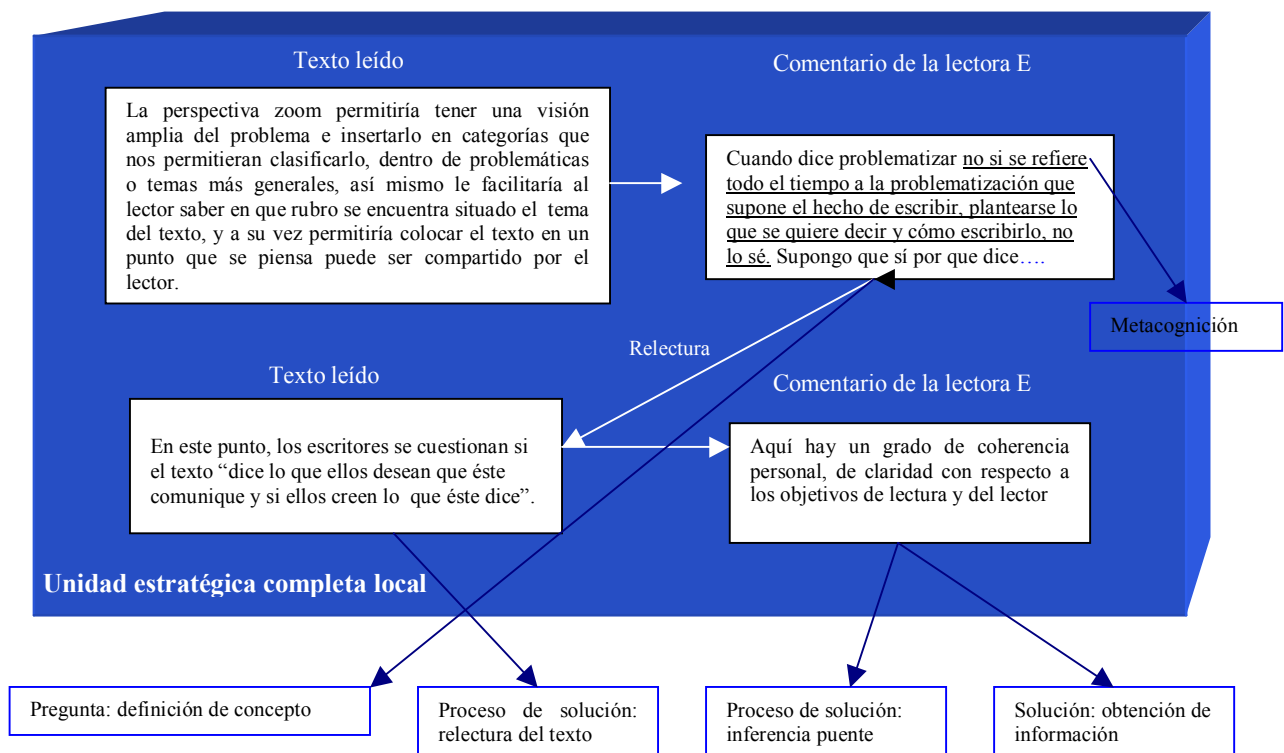
-Unidades estratégicas distales, que conciernen a las que son efectuadas de manera interrumpida.

Para la clasificación de cada una de las unidades se utilizaron ambos criterios conjuntamente, de tal forma que se obtuvieron los siguientes tipos de unidades estratégicas:

- Unidades estratégicas completas locales (UCL)
- Unidades estratégicas completas distales (UCD)
- Unidades estratégicas incompletas (UI)

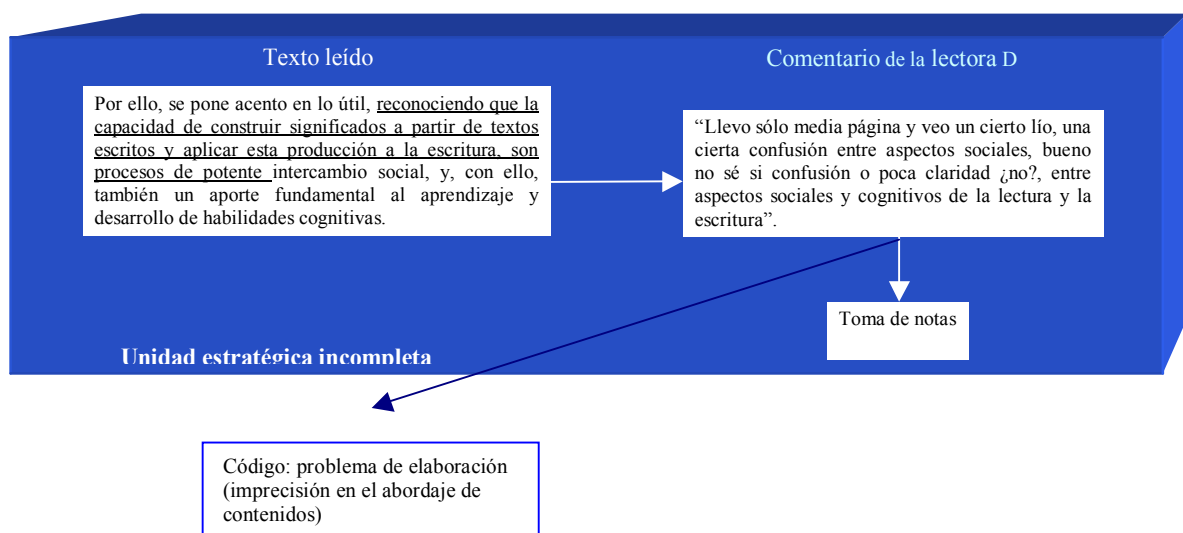
Con la finalidad de ejemplificar el tipo de estructura de las distintas unidades estratégicas, a continuación presentaremos de manera gráfica los contenidos de algunas de las unidades que fueron analizadas.

Figura 4.1. Unidad estratégica completa local perteneciente al caso E



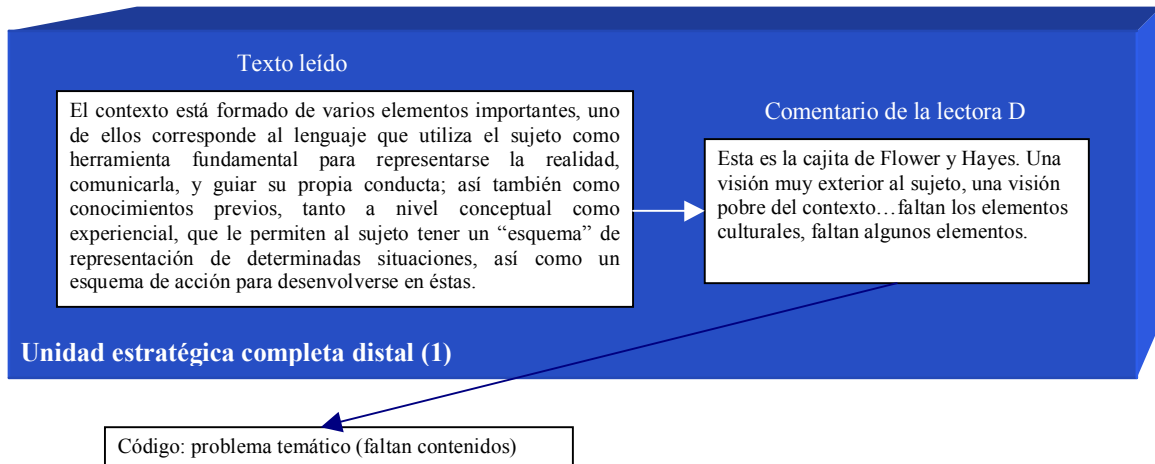
En la Figura 4.1 se observan los distintos componentes de la estructura de una unidad estratégica completa local efectuada por la lectora E. Encontramos que en ella se lleva a cabo lo siguiente: una lectura del texto, un comentario al respecto, el cual se codificó como pregunta (definición de concepto), y metacognición. Posteriormente E realiza una relectura del texto y desarrolla una inferencia de tipo puente, dado que se fundamenta en información previamente presentada en el texto. Finalmente, dicha inferencia corresponde a una solución o respuesta a la pregunta formulada inicialmente.

Figura 4.2. Unidad estratégica incompleta correspondiente al caso D



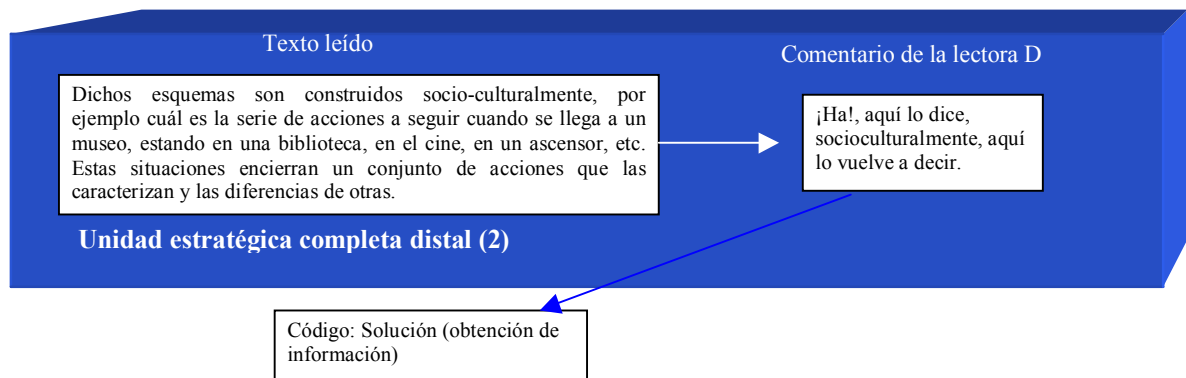
La Figura 4.2 corresponde a una unidad estratégica incompleta que se llevó a cabo por la lectora D, en la cual se puede observar que después de leer un párrafo del texto, se planteó un comentario que se codificó como “problema de elaboración referente a la imprecisión en el abordaje de los contenidos”. Dado que únicamente se llevó a cabo el planteamiento de un problema, sin efectuarse un proceso de solución y finalmente una producción, la unidad se codificó como incompleta.

Figura 4.3. Unidad estratégica correspondiente al caso D



La Figura 4.3 muestra una unidad que presenta el planteamiento de un problema temático referente a la falta de contenidos, el cual se resuelve en otra unidad estratégica (Figura 4.4). Debido a que el problema se soluciona mediante dos unidades estratégicas, la unión de éstas recibe el nombre de unidad estratégica distal.

Figura 4.4. Unidad estratégica distal correspondiente al caso D



4.2.5.- Procesamiento de la información

A continuación se presentan los recursos que se utilizaron para el procesamiento de la información. Antes de entrar en detalle a esta cuestión, y con la finalidad de aportar una perspectiva general al respecto, incluimos la tabla 4.1 en la que se agrupan los recursos y técnicas utilizados en la investigación.

Recursos y técnicas para el procesamiento de la información					
Objetivos	Técnicas de obtención de información	Instrumentos de registro de información	Material para el análisis	Instrumento de análisis	Técnicas de análisis
Nivel de análisis 1					
Analizar el proceso de lectura llevado a cabo	<i>Think-aloud</i>	Video	Comentarios verbales y toma de notas	Atlas/ti 5.1	Análisis de contenido: oral y escrito
			Registro de observación		
Analizar las producciones escritas efectuadas durante la lectura	Revisión	Anotaciones	Contenido de las anotaciones		
Nivel de análisis 2					
Analizar la información de las entrevistas referentes al proceso de lectura.	Entrevista semi-estructurada	Audio	Grabación en audio	Atlas/ti 5.1	Análisis de contenido: oral y escrito
Analizar el contenido del informe escrito y su relación con el proceso de lectura.	Entrevista semi-estructurada y revisión de producciones escritas	Audio y producciones escritas: el informe y las anotaciones	Grabación en audio y producciones escritas		

Tabla 4.1 Los recursos y las técnicas de la investigación

Seguidamente se tratarán los puntos que refieren a las diferentes técnicas utilizadas para la obtención de información, así como a los distintos tipos de materiales que fueron analizados durante el estudio, los instrumentos y las técnicas para el análisis de la información.

4.2.5.1.- Técnicas para la obtención de información

En este punto se revisan las distintas técnicas utilizadas para obtener información. En ellas incluimos el *think aloud protocol*, las entrevistas semi-estructuradas, y las anotaciones. El objetivo fue estudiar los procesos estratégicos desarrollados por los participantes utilizando distintas técnicas que permitieran obtener información sobre la misma actividad de lectura, pero desde distintas perspectivas. De esta manera se obtuvo información lo más completa posible acerca de dicha actividad, a partir de la utilización de distintas técnicas que permitieran, además, complementarse mutuamente. Un ejemplo de esto es que algunos procesos recogidos en el protocolo verbal debieron aclararse durante la entrevista.

a) *Think-aloud protocol* (protocolo de pensamiento en voz alta): Esta técnica, actualmente utilizada en las áreas de la psicología y de la educación, tiene la finalidad de obtener información sobre procesos de comprensión lectora, procesos de escritura, así como también acerca de estrategias de lectura y escritura. El protocolo de pensamiento en voz alta consiste en el desarrollo de una lectura en voz alta del texto por parte del lector, y la emisión de comentarios en relación con la misma.

Los primeros estudios realizados con protocolos verbales se remontan a la década de 1970. Estos estudios intentaban comprender qué tipos de procesos cognitivos estaban implicados en la resolución de problemas (Newell y Simon, 1972). Sin embargo, otros autores consideraban que esta técnica no permitía un acceso real al conocimiento de los procesos cognitivos, dado que las personas no son conscientes de los estímulos que en ellas producen determinadas acciones o respuestas y de la existencia de determinadas respuestas (Nisbett y Wilson, 1977).

En los años 70's los protocolos verbales eran frecuentemente llevados a cabo una vez concluida la actividad a investigar (off-line). Por ejemplo a los integrantes de la muestra se les preguntaba, después de algunos ejercicios de memorización, si ellos habían recordado el nombre de los animales vistos, en un orden jerárquico o si los recordaron de otra manera. Así mismo, se pretendía que la persona pudiera dar respuesta a cuestionamientos tales como ¿cuál es el nombre de su madre?, a lo que la persona respondía y posteriormente se le preguntaba ¿cómo ha podido recordarlo? a lo que la persona expresaba, “no lo sé, sólo vino a mi mente” (Nisbett y Wilson, 1977).

Respuestas similares les llevaban a concluir que las personas no tienen consciencia de sus propios procesos mentales y que por lo tanto, los protocolos verbales no podían aportar información relevante.

A su vez, afirmaban que se puede tener consciencia del producto de los procesos mentales, aunque no del proceso por medio de los cuales se gestan. En cambio, este punto es el que precisamente utilizaron Ericsson y Simon (1980) como argumento para esclarecer y subrayar la utilidad de los protocolos verbales a partir de actividades que permiten observar los productos mentales generados. Estos autores mostraron una perspectiva distinta para la utilización de dicha técnica, basada en la teoría de la información, en la que se reconocía a los protocolos verbales como un recurso viable para la obtención de datos sobre procesos cognitivos. Ellos puntualizaron varios aspectos importantes acerca de su utilización:

- Los protocolos verbales estudian preferentemente el desarrollo de una actividad y el discurso de la persona en relación con la misma, de manera que ambos se encuentren significativamente interrelacionados (por ejemplo en el proceso de lectura, los protocolos verbales se efectúan mientras la persona desarrolla la presente actividad).
- No se asume que el discurso que emiten los integrantes de la muestra refleja la estructura interna del proceso mental llevado a cabo, sino que los modelos de protocolo verbal pueden ser diseñados a manera de que la persona, durante la actividad, genere la respuesta que se pretende estudiar, sin necesidad de consultar acerca del recuerdo de los procesos realizados. Por ejemplo no es necesario preguntar si se planteó objetivos en el desarrollo de la tarea sino que ellos, mediante el diseño del protocolo, son observados durante la realización de la misma.
- Es necesario instruir a las personas de la muestra acerca del desarrollo de la presente actividad, con el fin de que se enfoque a la información que se pretende obtener. Por ejemplo se puede solicitar e instruir a la persona para que informe sobre lo que piensa acerca de una lectura, cada vez que observe un determinado señalamiento en el texto (Crain- Thoreson et al. 1997), o reportar lo realizado en una determinada actividad una vez que la misma ha concluido, así como también pueden reportar en el mismo momento en que se encuentran llevándola a cabo (*on-line*).

- Los protocolos verbales deben utilizarse siempre y cuando se apliquen otros métodos que permitan verificar la consistencia de los reportes, a partir del análisis de las producciones realizadas por los participantes en el estudio.
- Los protocolos pueden aportar valiosa información sobre los procesos cognitivos llevados a cabo, siempre y cuando: a) se tome como marco de referencia una teoría que permita interpretar las producciones realizadas y b) se considere la circunstancia en la cual la actividad de investigación se lleva a cabo.
- Las afirmaciones de Nisbett y Wilson (1977), presentan algunas inconsistencias con respecto a lo siguiente: a) las preguntas formuladas a los sujetos de los estudios a los que se hace referencia, ofrecen un conjunto de elementos que inducen a generar respuestas que no implican el recuerdo de los procesos de memoria realizados (por ejemplo, “¿I noticed that you took more shock than average. *Why do you suppose you did?*” En Ericsson y Simon, 1980, p. 246; b) el tiempo tomado entre la finalización de la tarea y las preguntas referentes a los procesos realizados es suficientemente largo como para que la persona no tenga posibilidad de recurrir a la memoria de corto plazo para responder a los cuestionamientos.

Resulta necesario observar que en los estudios citados por Nisbett y Wilson (1977), los investigadores solicitan una “explicación” de los procesos cognitivos realizados por los participantes de la muestra, en contraste con los estudios presentados por Ericsson y Simon (1980), en los que no se le solicita a la persona una explicación, dado que se cuenta con una teoría que permite interpretar aquello producido durante la actividad.

A mediados de los años ochenta y en los noventa, los protocolos verbales se utilizan para la investigación *on-line* sobre procesos cognitivos vinculados a la lectura y la escritura (Bereiter y Bird, 1985; Scardamalia y Paris, 1987; Bereiter y Scardamalia, 1987; Spivey y King, 1989; McGinley, 1992; Deegan, 1995; Crain-Thoreson, 1997; Pressley, 1995; Pressley, 1997).

En la década de los noventa, si bien había sido aceptado el protocolo verbal como una técnica que proveía relevante información sobre procesos de comprensión lectora

(Ericsson y Simon, 1993), existían ciertas dudas en cuanto a su validez. A este respecto, la investigación efectuada por Crain-Thoreson et al. (1997), además de analizar los procesos estratégicos llevados a cabo durante la lectura de distintos textos, así como los conocimientos previos utilizados, tenía la finalidad de dar respuesta a los cuestionamientos que se formulaban en relación a dicha técnica. Estas preguntas eran las siguientes: a) ¿es posible considerar que el proceso de comprensión llevado a cabo no se verá alterado debido a la interrupción de la lectura para emitir un comentario con respecto a la misma?; y b) ¿la utilización de textos que presentan señalamientos para indicar al lector que debe emitir un comentario y los textos que no tienen señalamientos, en qué medida producen un protocolo más verídico?

A partir del estudio citado previamente, las autoras responden a los cuestionamientos de la siguiente manera:

Con respecto a la pregunta (a), no se presentaron evidencias de que el protocolo verbal afectara el proceso de comprensión de la lectura, especialmente en lectores hábiles. Los lectores con dificultades para la comprensión requieren de una instrucción para llevar a cabo el protocolo verbal. En cuanto a la pregunta (b), durante la lectura del texto que presentaba señalamientos que solicitaban la emisión de un comentario, se observó una correlación negativa entre el *monitoring-noncomprehensión* (comentarios en los que el lector expresa su confusión con respecto a los contenidos del texto) y los puntajes correspondientes a la comprensión del texto, lo que permitió obtener información verídica sobre el procesamiento del escrito. Los señalamientos del texto de alguna manera forzaron a los integrantes de la muestra a comentar algo en relación al contenido y por medio de ello se logró observar cuándo existían dificultades en la comprensión.

La información previa aporta datos que ayudan a definir en qué condiciones los protocolos verbales pueden proveer contenidos relevantes para el estudio de determinados procesos cognitivos.

En la actualidad los protocolos verbales no únicamente se aplican a la investigación en estrategias de comprensión lectora (Magliano, 2003), sino también en otros contextos como el estudio de procesos de composición escrita a partir de fuentes de información

bibliográfica (Rijlaarsdam, 2006) y el análisis de las estrategias de lectura aplicadas en la gestión de contenidos pertenecientes a distintas fuentes (Stromso y Braten, 2005).

Dado los antecedentes que existen con respecto a la utilización de los protocolos verbales, consideramos que dicha técnica es una herramienta apropiada para la obtención de información requerida en el presente estudio.

El desarrollo del *think-aloud* en nuestra investigación requirió que fuese grabado por el mismo lector, lo cual permitiría, además de obtener los comentarios realizados, detectar en qué momento fueron tomadas anotaciones o cuándo se llevó a cabo una relectura en silencio del material.

Previo al desarrollo del protocolo verbal se conversó con cada uno de los lectores acerca de esta técnica, con la finalidad de explicarles en qué consistía y aclarar las dudas que pudiesen suscitarse, sin embargo cabe mencionar que ya tenían ciertos conocimientos sobre las características de la misma. Para llevar a cabo esta actividad les fue entregada una guía con recomendaciones que tenían la finalidad de recordarle al lector determinados aspectos comentados previamente durante la primera fase del procedimiento de investigación, los cuales fueron los siguientes: a) realización del protocolo verbal, suspensión y reanudación del mismo; y b) aspectos técnicos referentes al nivel de sonido y visibilidad adecuados para el desarrollo de la grabación (ver anexo 2).

b) Revisión de la producción escrita: fue llevada a cabo en los subprocesos que se presentan a continuación:

b.1) Relacionar las anotaciones con el protocolo verbal desarrollado, por lo que se observaron los vídeos también con la finalidad de detectar en qué momento fueron tomadas anotaciones.

b.2) Identificar qué contenidos de las anotaciones fueron escritos en determinados momentos del desarrollo del vídeo.

b.3) Identificar si dichos contenidos formaban parte de unidades estratégicas. En caso de que no formaran parte de las unidades estratégicas no fueron consideradas, debido a que nuestro interés se sitúa en el desarrollo de procesos estratégicos. Sin embargo pudimos observar que en su mayoría pertenecían a dichas unidades.

c) Entrevistas semi-estructuradas:

c.1) Primera entrevista: se elaboró a partir de la realización del registro de observación del protocolo verbal y la revisión de la producción escrita (anotaciones e informe de los lectores). Su objetivo fue obtener información sobre los criterios que utilizan los lectores para evaluar un trabajo de investigación, en calidad de comité tribunal, así como también que los lectores explicaran cuáles son los procesos que llevan a cabo durante dicha revisión.

c.2) Segunda entrevista: se diseñó a partir del registro de observación y de la entrevista previa. La finalidad de la presente fue obtener información sobre el proceso de lectura efectuado durante el protocolo verbal. En este caso interesaban los reajustes estratégicos que los lectores efectuaban en relación a los planteamientos que elaboraban.

4.2.5.2.- Instrumentos de registro de información

a) Grabación en vídeo: se utilizó para registrar el desarrollo del protocolo verbal, tanto de los comentarios efectuados como de la toma de anotaciones.

b) Grabación en audio: se destinó a registrar la entrevista llevada a cabo de forma posterior al protocolo de pensamiento en voz alta.

c) Anotaciones de los lectores: se consideró con el objetivo de identificar sus distintas funciones durante el proceso de lectura llevado a cabo y en relación al informe por escrito de los revisores.

d) Informe por escrito: recurso que se utilizó para registrar el tipo de evaluación llevada a cabo por los lectores acerca del texto leído.

4.2.5.3 - Materiales de análisis

- a) Comentarios efectuados durante el protocolo verbal. El texto oral de los revisores fue analizado y relacionado con aquellas partes del documento a las cuales dicho comentario hacía referencia.
- b) Contenido de las anotaciones llevadas a cabo por los revisores. Fueron consideradas aquellas llevadas a cabo tanto en el texto leído como en hojas aparte.
- c) Contenido de las entrevistas grabadas en audio. Las mismas se incluyeron en la base de datos Atlas/ti, para ser analizadas conjuntamente con el protocolo verbal.
- d) Contenido del informe escrito, elaborado por los lectores. Dicho contenido fue estudiado en relación con las anotaciones efectuadas durante el protocolo verbal.

4.2.5.4 - Instrumento para el análisis de la información

Atlas/ti versión 5.1: corresponde a una base de datos de tipo cualitativo, creada por Tomas Muhr en el contexto de un proyecto interdisciplinario llamado Atlas, el cual se llevó a cabo en la Universidad Técnica de Berlín (1989-1992). Posteriormente dicho software, basado en el enfoque de la teoría fundamentada o Grounded Theory, fue difundido a nivel internacional a diversas universidades y centros de investigación.

Esta base de datos facilita la organización, análisis y representación de información proveniente de distintos formatos comunicacionales (vídeo, audio, texto). A su vez permite generar archivos en forma de unidades hermenéuticas o unidades “interpretativas”, compuestas por información de documentos llamados “documentos primarios”, en dichas unidades hermenéuticas es posible seleccionar información determinada, para crear “citas” y después agruparlas en los llamados “códigos”, así mismo es posible representarlas de forma gráfica a través de las “*networks*” o redes conceptuales.

En esta investigación se creó una unidad hermenéutica en la que se incluyeron los documentos primarios de los lectores, los cuales correspondieron al texto leído, al proceso de lectura (protocolo verbal) grabado en vídeo y a las entrevistas realizadas que fueron grabadas en audio. Con la utilización de Atlas/ti se gestionaron dichos contenidos provenientes de distintas fuentes de información.

En lo correspondiente al análisis del discurso de los lectores durante el protocolo verbal y también durante las entrevistas, se utilizó una “herramienta” del sistema de Atlas/ti, llamada “*query tool*”, la cual realiza operaciones que consisten en crear determinados vínculos entre los distintos códigos, con el fin de obtener las citas resultantes. En este caso, al utilizar “*query tool*”, se aplicó el operador “and” para obtener las citas que pertenecen a dos o más códigos al mismo tiempo. Con ésta operación fue posible saber cuáles eran los totales de problemas planteados, de procesos de solución y de producciones llevados a cabo por cada uno de los lectores y con ello observar en qué unidades estratégicas se realizaron.

Para la obtención de mayor información sobre la presente base de datos se puede visitar la página: <http://www.atlasti.com/>

4.2.5.5.- Técnicas de análisis de la información

Se llevó a cabo el procedimiento de análisis de contenido para cada uno de los instrumentos de registro de información que formaron parte del estudio. A continuación se explica cómo se realizó el presente análisis.

a) Análisis de contenido de los protocolos verbales grabados en vídeo.

Procedimiento:

a.1) Identificación de la unidad estratégica: las unidades estratégicas (UE) son procesos estratégicos que se llevan a cabo con el fin de resolver un planteamiento. Las mismas se inician cuando se comienza a realizar un planteamiento y terminan ya sea con el desarrollo de una nueva lectura o con la resolución del mismo (producción).

a.2) Clasificación de las unidades estratégicas: como se especificó en el apartado 2.4, correspondiente a la unidad de análisis, las UE fueron clasificadas en unidades estratégicas completas locales (UCL), unidades estratégicas completas distales (UCD) y unidades estratégicas incompletas (UI), de acuerdo con los criterios de continuidad de los procesos estratégicos y de resolución del planteamiento.

a.3) Registro de observación: se llevó a cabo con la finalidad de focalizar la atención durante la observación de los vídeos hacia los procesos estratégicos efectuados por los lectores, centrándose en las acciones que realizaron para resolver aquellas problemáticas que se les presentaban durante la lectura. En el transcurso de la observación se determinó que dichas problemáticas fueron expresadas por los lectores mediante planteamientos de problemas y de preguntas, pero también se plantearon llevar a cabo acciones para lograr objetivos concretos. De tal manera que, mediante la utilización del registro de observación, se logró paulatinamente la identificación de categorías que permitirían la clasificación de dichos procesos estratégicos. Con ello se determinó que los planteamientos se encontraban conformados por problemas, preguntas y objetivos, pero también que los lectores llevaron a cabo determinados procesos de solución y que el resultado de este conjunto de acciones equivalía a una producción. A partir de la consideración de estos tres componentes de las unidades estratégicas se llevó a cabo el primer nivel de codificación de la información.

- Primer nivel de codificación de las unidades estratégicas: una vez obtenido el registro de observación de datos de los vídeos y de la organización en la base de datos Atlas/ti, se prosiguió con la identificación de aquellos códigos que pertenecían a las categorías de planteamientos (problemas, preguntas y objetivos), procesos de solución y producciones. Como puede observarse, para el desarrollo de la presente fase no se partió de códigos previos sino que éstos se fueron determinando a partir del análisis de los protocolos verbales.

En lo correspondiente a los planteamientos, se delimitaron los códigos que formarían parte de la categoría de problema, pregunta y objetivos. Como parte de este proceso, se obtuvieron los códigos para cada categoría y, en el caso de los planteamientos de problemas, se establecieron nuevas clasificaciones. El sistema de códigos resultante se

explicará detalladamente en el apartado que corresponde al sistema de análisis de la información.

- Segundo nivel de codificación de las unidades estratégicas: fueron eliminados aquellos códigos que eran similares, seleccionando aquel que fuese más representativo para el tipo de información seleccionada, y también que fuese más apropiado para brindar, en su conjunto con los demás códigos, respuestas a los objetivos de investigación.

- Tercer nivel de codificación de las unidades estratégicas: los distintos tipos de códigos se clasificaron nuevamente en categorías cuyo nivel de inclusión permitiera organizarlos con mayor claridad, de manera que fuesen más fáciles de gestionar en el transcurso del análisis de la información.

b) Análisis de contenido de las anotaciones efectuadas durante el desarrollo del protocolo verbal.

b.1) Clasificación de las anotaciones: el criterio utilizado para esta actividad correspondió al de las funciones que cumplían las notas en relación al proceso de lectura y en relación al informe que los lectores habrían de elaborar.

b.2) Identificación de contenidos de las anotaciones que se relacionaran con aquellos presentados en el informe.

c) Análisis del contenido de las entrevistas

c.1) Criterios de evaluación de un trabajo de investigación y de una tesis doctoral: la primera entrevista fue llevada a cabo con la finalidad de obtener información sobre los criterios que consideran habitualmente los lectores de la muestra cuando evalúan un trabajo de investigación y una tesis doctoral, en calidad de comité tribunal. Dichos criterios, se sabía de antemano que formaban parte de la representación de la tarea de los revisores.

c.2) Proceso de lectura para la evaluación de un trabajo de investigación y una tesis doctoral: durante el desarrollo de la primera entrevista también se pretendía obtener información sobre el proceso que los lectores decían llevar a cabo durante un proceso de evaluación de textos académicos, lo cual definía el conocimiento declarativo de los revisores con respecto a su proceso de lectura.

c.3) Obtención de mayor información sobre las unidades estratégicas y sobre el proceso de lectura en general durante el desarrollo del protocolo verbal. La presente actividad se efectuó en la segunda entrevista. En ésta se buscó obtener información sobre situaciones específicas y sobre aspectos implícitos en los procesos de lectura, cuyo esclarecimiento resultaba indispensable para el estudio de los distintos planteamientos, procesos de solución y producciones que conformaban a las unidades estratégicas.

d) Análisis del contenido del informe elaborado por los lectores sobre el trabajo de investigación revisado.

d.1) Identificación de los distintos contenidos que forman parte del informe (ideas principales): cada uno de los contenidos principales del informe fue especificado y señalado, tal como se presentaron en el apartado de Resultados y discusión.

d.2) Relación del informe con las anotaciones: los contenidos identificados, a su vez, se vincularon con anotaciones de información similar, de tal manera que se pudieron obtener datos acerca de en qué momento de la lectura se habían registrado a través de las anotaciones contenidos que después se redactarían en dicho informe.

d.3) Relación del informe con las entrevistas: fueron identificados contenidos de las entrevistas que guardaban similitud con la información del informe, especialmente interesaba la información que estuviera relacionada a la representación de la tarea de los revisores.

4.2.6.- Procedimiento

Se llevaron a cabo estudios de casos con una muestra de cinco investigadores, quienes leerían el apartado teórico de un trabajo de investigación, dada la posibilidad de que formaran parte del comité tribunal de dicho trabajo. El procedimiento desarrollado para el presente estudio, en lo correspondiente a la parte empírica, se dividió en cinco fases, de acuerdo a las distintas actividades a desempeñar para el abordaje de la información.

A continuación se presenta la tabla 4.2, en la que se especifican las fases llevadas a cabo, y las actividades desarrolladas en las mismas. Posteriormente, se explica de manera detallada en qué consiste cada una de las actividades desarrolladas en el procedimiento.

Fases del procedimiento	
1ra. Fase. Contactar e informar al lector sobre la actividad.	<ul style="list-style-type: none"> a) Establecimiento de un primer contacto con el lector. b) Desarrollo de una entrevista semi-estructurada, para informar de manera detallada al lector acerca de la actividad que realizará como participante en la investigación.
2da. Fase Obtención, organización y revisión de información.	<ul style="list-style-type: none"> a) Desarrollo del <i>think-aloud</i> y su grabación en vídeo, por parte del lector. b) Elaboración del registro de observación para el material en vídeo e identificación de las unidades estratégicas que corresponden a las unidades de análisis. c) Revisión del informe desarrollado por los lectores, así como las anotaciones efectuadas durante la lectura.
3ra. Fase Obtención de información detallada.	<ul style="list-style-type: none"> a) Estructuración de la primera entrevista, con base en una información general obtenida del vídeo. b) Obtención de información detallada sobre el proceso de lectura/ escritura a partir de la entrevista. c) Estructuración de la segunda entrevista, con base en: 1) las unidades estratégicas determinadas a partir del registro de observación, y 2) la información de la anterior entrevista.
4ta. Fase Organización y análisis de la información.	<ul style="list-style-type: none"> a) Organización de la información correspondiente a los vídeos y las grabaciones en audio de las entrevistas al ser introducida en la base de datos Atlas/ti. b) Análisis de la información con la utilización de Atlas/ti (asignación de códigos).
5ta. Fase Abordaje de resultados.	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboración del sistema de análisis de resultados b) Validación de los resultados mediante la participación de jueces. c) Realización de modificaciones al sistema de análisis de resultados.

Tabla 4.2 Fases del procedimiento y actividades desarrolladas

Seguidamente se detallan cada una de estas fases.

A) Fase1: Se contactó e informó al lector acerca de las características del estudio a llevar a cabo.

a) Se estableció un primer contacto con el lector en el cual se le informó de manera general sobre el tema de la investigación y las características de la actividad a desarrollar como parte de la muestra de la presente investigación.

b) Posteriormente se desarrolló la entrevista semi - estructurada, cuyos objetivos correspondieron a:

b.1) Informar detalladamente al lector en qué consistiría su colaboración en la investigación. En caso de que el lector confirmase su participación en el estudio, entonces se procedería a acordar conjuntamente la forma de organización para el desarrollo de las actividades requeridas: posibles días de la lectura del material, envío de la guía para grabación de vídeo, fecha aproximada de entrega de dicha grabación, fecha aproximada de la entrega del informe sobre el trabajo de investigación revisado, etc.

b.2) Solicitar al lector la realización de las siguientes actividades:

-Llevar a cabo la lectura del marco teórico de un trabajo de investigación referente a las estrategias de lectura utilizadas por los lectores expertos. Para el desarrollo de la misma se requiere efectuar la técnica de pensamiento en voz alta (*think-aloud*). Previamente le fue explicado al lector en qué consiste dicha actividad y se le mostró brevemente, en caso de ser necesario, una grabación en vídeo de un trabajo con esta técnica, realizado por un experto, con el fin de despejar posibles dudas acerca de la misma. También fue aclarado que durante su desarrollo se podían tomar anotaciones y realizar los procedimientos que suelen llevar a cabo habitualmente en tareas académicas de características similares. Así mismo, se le entregó al lector una guía con los pasos y recomendaciones para llevar a cabo la grabación (revisar anexo 2).

- Realizar un informe de evaluación sobre el texto leído

- Proporcionar a la investigadora la grabación y el texto leído, junto con las anotaciones, esquemas, o cualquier otro recurso que haya sido de utilidad al lector para el desarrollo de la actividad de investigación. Así como también proporcionar el informe efectuado.

B) Fase 2: obtención, organización y revisión de información.

a) El lector desarrolló la técnica de protocolo en voz alta (*think-aloud*), disponiendo del tiempo que éste (a) requiera para dicha actividad, la cual será grabada en vídeo por el lector mismo y entregada posteriormente a la investigadora.

b) Una vez obtenido el material en vídeo, se elaboró un registro de observación para la organización de cierta cantidad de información en *unidades estratégicas* que inician con el comentario del lector en voz alta y terminan ya sea con un planteamiento (problemas, objetivos, preguntas), con un proceso de solución o con una producción. La información del texto leída queda asociada a dicha unidad estratégica de tal manera que una determinada actividad estratégica llevada a cabo sea estudiada en el contexto que forma parte del contenido revisado por el lector. El registro de observación fue elaborado con información, a nivel de paráfrasis del discurso de los lectores, posteriormente, la información fue analizada con Atlas/ti directamente de los vídeos y de las entrevistas.

La finalidad del registro de observación consistió en obtener y organizar información que fuese de utilidad para el diseño de la entrevista semi-estructura a llevarse a cabo posteriormente. Así como también tuvo el objetivo de organizar la información de los vídeos en el sistema de la base de datos Atlas/ti.

c) Revisión de las producciones escritas del lector. Fueron analizados los materiales escritos efectuados, y relacionados, a su vez, con la unidad estratégica a la que pertenecen, para contar con los procedimientos realizados como parte de un conjunto de actividades organizadas en una secuencia de trabajo. De este modo, fue posible lograr

una aproximación cercana a las actividades llevadas a cabo por los lectores durante el desarrollo del *think-aloud*.

C) Fase 3. Obtención de información detallada.

La información detallada sobre el proceso de lectura fue obtenida a partir del desarrollo y grabación en audio de dos entrevistas semi-estructuradas.

a) Realización de la primera entrevista: la finalidad de la misma era obtener información por parte de los lectores de la muestra sobre cuál es el proceso habitual de lectura de un trabajo de investigación, que suelen realizar en calidad de comité tribunal. La misma se efectuó dos meses después de la realización de la lectura por parte de los expertos. En este caso el tiempo transcurrido entre la revisión del texto efectuada y la entrevista no implicó un obstáculo para la obtención de información, debido a que la entrevista se orientaba al proceso habitual de lectura de los revisores, en las condiciones ya especificadas previamente.

El desarrollo de la entrevista se conformó de las siguientes acciones:

- Estructuración de la entrevista con base en el contenido que aporta el registro de información.
- Obtención de información detallada acerca del proceso de lectura y escritura (toma de notas), a partir de la entrevista semi - estructurada.

b) Realización de la segunda entrevista: su finalidad fue la de obtener información detallada sobre el proceso de lectura llevado a cabo durante el protocolo verbal.

El desarrollo de la presente entrevista se conformó de las siguientes acciones:

- Estructuración de la entrevista con base en el contenido de los registros de observación, de las anotaciones efectuadas y del informe por escrito.
- Durante la entrevista se observó el material en vídeo grabado previamente por lo lectores, a fin de situar con exactitud el momento del desarrollo del *think-aloud*, al que la pregunta o comentario hacía referencia.

El lapso de tiempo entre la lectura efectuada y la segunda entrevista fue de tres meses, lo cual afectó parcialmente el recuerdo de los lectores sobre el proceso. Considerando esta situación, se utilizó durante la entrevista la técnica de estimulación del recuerdo (Peterson et al. 1982), que consistió en mostrar a los lectores la grabación en vídeo del desarrollo del protocolo verbal como un recurso para facilitar el recuerdo de las acciones realizadas durante el mismo.

D) Fase 4. Organización y análisis de la información.

En esta fase se llevaron a cabo las acciones que se presentan a continuación:

a) Organización, en la base de datos Atlas /ti, de los videos y entrevistas de los lectores, así como de las distintos apartados revisados por los mismos. Se creó una unidad hermenéutica en la que se introdujo la información correspondiente a los cinco casos de la investigación, con la finalidad de posteriormente realizar directamente la codificación del contenido observado a partir de los vídeos grabados y de los contenidos leídos.

b) Análisis de la información con la utilización de Atlas/ti. A partir de la observación de los vídeos y los registros de observaciones realizados se comenzó a establecer el sistema de códigos a utilizar para el estudio de la información.

E) Fase 5. Abordaje de resultados

Elaboración del sistema de análisis de resultados: se creó con la finalidad de identificar los distintos componentes que forman parte de las unidades estratégicas. Así como también para triangular la presente información con las anotaciones efectuadas por los revisores, con los contenidos de las entrevistas y el informe por escrito.

Seguidamente se presentarán los procesos por medio de los cuales fueron elegidos los códigos utilizados para el análisis del protocolo verbal, y lo referente al análisis de contenido de las anotaciones y el informe escrito.

1) Protocolo verbal

A) Codificaciones: Los códigos y las categorías que los incluirían se eligieron simultáneamente. Para la selección de dichos códigos consideramos como punto de partida las categorías referentes a planteamientos (problemas, preguntas y objetivos), procesos de solución y producciones, los cuales son componentes de las unidades estratégicas.

B) Validación mediante jueces: una vez elegidos y aplicados para realizar parte del análisis de la información, los códigos fueron validados por cuatro jueces especializados. El procedimiento seguido para la validación fue el siguiente:

a) Se seleccionaron al azar veinte unidades estratégicas que tuvieran un solo planteamiento de problema.

b) Antes del desarrollo de la validación se efectuó una reunión con los jueces, en la que se les explicó cómo se llevaría a cabo la actividad (utilización del programa Atlas/ti para la observación de las unidades). También se les proporcionaron las hojas con los códigos que se utilizarían y sus definiciones, con la finalidad de aclarar dudas con respecto al significado de los mismos. A su vez, durante la reunión se proporcionaron ejemplos que pudieran aclarar el significado de los códigos a utilizar.

c) Se prosiguió con la realización del análisis por parte de los jueces. La actividad consistió en que los jueces tendrían que observar los fragmentos de vídeo seleccionados (pertenecientes a las UE) y asignar el código que consideraban que les correspondía. Como parte de dicha actividad los jueces expresaron los problemas que tenían con la utilización de determinados códigos, por ejemplo, existían algunos que eran muy parecidos, lo cual provocaba confusiones.

Como resultado del presente proceso no se obtuvo, entre los jueces, la concordancia esperada, la cual fue de un 70% del total de las unidades estratégicas que se observaron. Este resultado no fue considerado suficiente para garantizar la validez de los códigos

utilizados, por este motivo fue necesario llevar a cabo otro proceso de validación, habiendo realizado previamente modificaciones que permitieran una clara diferenciación de los códigos a utilizarse.

C) **Modificaciones:** en los casos de los códigos que eran similares, se seleccionó aquel código más representativo del aspecto a analizar y el mismo absorbió los contenidos que pertenecían al código anterior. A su vez, se crearon categorías que tenían el objetivo de clasificar los distintos tipos de problemas que los revisores habían encontrado en el texto. Una vez realizados los cambios necesarios se efectuó una segunda reunión con los jueces, para la cual previamente, vía internet, les fueron enviados los nuevos códigos que se utilizarían para la validación con ejemplos y contraejemplos de cada uno de ellos, para facilitar su comprensión. Durante la reunión previa al análisis se aclararon dudas con respecto a dichos códigos y posteriormente se prosiguió con la validación. Como resultado de la misma se obtuvo un 80% de concordancia entre las jueces, lo cual permitió tener la certeza de que era posible continuar el análisis de los protocolos verbales, utilizando el sistema de códigos elegidos.

2) **Anotaciones:** se seleccionaron aquellas que formaban parte de unidades estratégicas, para cada una se especificó a qué apartado del texto hacía referencia; posteriormente se identificaron sus funciones dentro del desarrollo de la lectura y se determinó su relación con los contenidos del informe (ver apartado referente al análisis de la información).

3) **Informe:** se seleccionaron las ideas principales y sus contenidos fueron relacionados con las anotaciones y con la información aportada en la entrevista.

En el siguiente apartado se definen los distintos niveles de análisis de la información obtenida en este estudio.

4.3.- Sistema de análisis de la información

Para el desarrollo del presente estudio hemos considerado dos dimensiones o áreas de análisis. La primera de ellas corresponde a los procesos estratégicos llevados a cabo por los lectores del trabajo de investigación, y la segunda se refiere a aquellas partes del texto en las que los lectores coinciden en cuanto al tipo de planteamientos realizados. La primera dimensión aborda las acciones estratégicas del lector durante la revisión del texto. En la misma se analizan un conjunto de procesos característicos de todo desempeño estratégico, los cuales corresponden a la planificación de la lectura y al procesamiento del texto de manera autorregulada.

En cuanto a la planificación, se analiza en el contexto de la representación de la tarea del lector. Como parte de dicho análisis se determina si la planificación es explícita o no, de qué tipo es, el momento en el que se realiza y los objetivos generales que el lector formula. En este caso se hace referencia a la primera planificación efectuada por el lector durante el protocolo verbal, lo que proporcionará información acerca de la manera en que el lector organiza las acciones que formarán parte de su proceso de revisión del documento. A su vez, en cuanto a la representación de la tarea, se incluye un punto que aborda los criterios que el lector suele considerar para la evaluación de trabajos de investigación, así como también los procesos que lleva a cabo para la valoración de dicho documento. Esta información se obtuvo a partir de la entrevista efectuada a los lectores.

Con respecto al procesamiento del texto, las acciones realizadas *on-line* por el lector se estudiaron a través de las unidades de análisis, correspondientes a distintos tipos de unidades estratégicas. Las unidades estratégicas se encuentran constituidas por el planteamiento del lector, el proceso de solución y la producción como resultado, lo cual se explicará posteriormente en este apartado. Así mismo, se observó que cada uno de los componentes de las unidades estratégicas se orientan a dos distintos tipos de procesos: a) los procesos de lectura que desarrolla el revisor del texto y b) los procesos de escritura llevados a cabo por el autor del documento que se evalúa, partiendo de las características de dicho texto, lo cual se especificará en el momento de abordar los componentes de las unidades estratégicas. Las unidades estratégicas pueden constituirse por más de un planteamiento, proceso de solución y producción. A estos componentes,

conjuntamente con los procesos metacognitivos (que se tratarán en el inciso B), nos referiremos como procesos estratégicos.

La segunda dimensión corresponde a una aproximación desde el texto, señalando en qué partes del mismo los lectores han desarrollado determinado procesamiento estratégico. Ello representa un análisis posterior al realizado en la primera dimensión que nos permitirá obtener resultados comparativos de los distintos procesos estratégicos aplicados por los lectores.

A continuación se definirán cada uno de los procesos estratégicos analizados y sus componentes, así como los códigos obtenidos; posteriormente se especificarán y definirán los aspectos que permitieron el análisis del texto procesado por los lectores.

4.3.1.- El lector

4.3.1.1.- Representación de la tarea: corresponde al conjunto de ideas y experiencias que la persona toma como referencia para definir el tipo de actividad a realizar. Forman parte de la misma los objetivos planteados, las características de la actividad, el contexto en el cual se llevará a cabo, las posibles situaciones que puedan presentarse durante el desarrollo de la misma, así como los recursos que se contemplan para poder llevarla a cabo y los posibles resultados a obtener.

Para definir la representación de la tarea de los lectores participantes en el estudio, hemos considerado dos aspectos: la planificación de la lectura y la concepción que el lector tiene sobre el proceso de evaluación que implementa al revisar un trabajo de investigación, en calidad de comité tribunal. A continuación se especifican los aspectos que constituyen el análisis de la planificación y la evaluación de los lectores.

a) Planificación: como se observó en el marco teórico, la planificación es fundamental para un desempeño estratégico, y consiste en englobar el conjunto de acciones que el lector plantea realizar con la finalidad de alcanzar objetivos determinados. Durante la lectura se puede realizar más de una planificación, sin embargo, en este punto queremos

hacer referencia a la primera planificación que el lector efectúa, lo que nos permitirá conocer su intencionalidad, las acciones que considera prioritarias durante la lectura, los recursos que utilizará para efectuarlas y la valoración que efectúa el lector acerca del alcance de los objetivos planteados.

a.1) Nivel de explicitación de la planificación: refiere a si antes del proceso de lectura la planificación ha sido verbalizada completamente o parcialmente, entendiendo por completamente cuando el lector esclarece todos los objetivos y recursos a utilizar para alcanzarlos. Parcialmente, en cambio, refiere a que el lector no formula completamente un objetivo, el cual se clarifica en la entrevista.

a.2) Tipo de planificación: corresponde a si la planificación inicial abarca toda la tarea (planificación global), o si la planificación inicial abarca una parte de la tarea de lectura a realizar, por ejemplo sólo el inicio (planificación local).

a.3) Objetivos: corresponde a aquellos que forman parte de la planificación.

b) Evaluación: cada uno de los lectores, durante el desarrollo del protocolo verbal y/o durante la entrevista expresaron haber realizado una lectura evaluativa, así también, cada uno de ellos le otorga un sentido diferente a la misma, en la cual se priorizan aspectos distintos y se utilizan procesos diferentes para realizar la lectura. En el presente punto se explicita cuál es el tipo de evaluación que el lector suele llevar a cabo y para ello se utilizó la información obtenida de las entrevistas realizadas a los lectores, la cual se presenta a manera de paráfrasis en el presente trabajo. Conocer el tipo de evaluación que el lector expresa que suele realizar será de utilidad para dar cuenta de la manera en que la misma coincide con el proceso de lectura realizado en la presente investigación.

4.3.1.2.- Procesamiento del texto: en este punto se analizan los procesos estratégicos que los lectores efectuaron durante la revisión del texto.

A) Unidades estratégicas y sus componentes: planteamientos, procesos de solución y producción.

a) Unidades de análisis: unidades estratégicas.

Las unidades estratégicas son un conjunto de acciones efectuadas para resolver un planteamiento, las cuales hemos construido de tal manera que permitan analizar las dos dimensiones especificadas anteriormente. Las unidades estratégicas se han distinguido en función de su resolución local o distal, debido a la necesidad de considerar a aquellas unidades que en un primer momento se realizan de forma incompleta y que, posteriormente, en el transcurso de la lectura son resueltas.

-Unidades estratégicas completas locales (UCL): corresponden a aquellas unidades estratégicas que se resuelven de forma continuada, en las cuales el lector no ha dado prioridad a otras acciones que lleven a suspender momentáneamente el desarrollo de la unidad estratégica.

-Unidades estratégicas completas distales (UCD): son aquellas unidades estratégicas que se resuelven de forma discontinua, es decir, el lector antes de concluir la ha priorizado la realización de otras acciones, por ejemplo, se ha orientado a nuevos objetivos o problemas.

-Unidades estratégicas incompletas (UI): el lector formula un problema o pregunta para los que no desarrolla una solución, así como también objetivos que no se llevan a cabo. En ocasiones, el lector implícitamente sugiere una solución que podría considerarse como una unidad completa, sin embargo, en el presente estudio, para alcanzar la precisión requerida, nos ceñimos a los comentarios explícitos del lector.

Las unidades estratégicas, por lo tanto fueron codificadas como: a) unidades estratégicas locales, b) unidades estratégicas distales y c) unidades estratégicas incompletas. Así mismo, con la finalidad de estudiar los componentes y la dinámica generada al interior de las mismas, se especifica seguidamente cuáles son los elementos que las conforman:

a.1) Planteamientos del lector: corresponde a los problemas formulados, a los objetivos de lectura y a las preguntas acerca del contenido del texto o acerca de la tarea que se les ha solicitado como parte de la investigación.

-

Problemas formulados

Para poder abordar de manera organizada y precisa los numerosos códigos utilizados, hemos dividido en esta categoría en dos subcategorías generales: a) problemas referentes al texto y b) problemas referentes a la tarea de investigación solicitada. Los códigos correspondientes a los tipos de problemas planteados se presentarán a continuación.

Problemas referentes al texto

Problemas argumentativos (PA):

- 1.-**Justificación del contenido:** no se argumenta suficientemente acerca de la pertinencia y la importancia de abordar determinada información.
- 2.-**Justificación del orden de los contenidos:** no se argumenta suficientemente acerca de por qué un contenido se ha organizado de determinada manera.
- 3.-**Objetivo del trabajo:** no se presenta el objetivo del trabajo de investigación.

Problema de comprensión (PC):

- 1.-**No comprensión de información**

Problemas conceptuales (PCon):

- 1.-**Utilización inadecuada de un concepto:** el lector considera que un concepto está siendo utilizado de una manera incorrecta.
- 2.-**No precisión en la definición de concepto:** el lector refiere a que un concepto se define de manera poco clara o ambigua.
- 3.-**No definición de concepto:** el lector considera que se utiliza un concepto que no ha sido definido previamente.
- 4.-**No distinción entre conceptos:** el lector refiere que se abordan conceptos similares que no han sido diferenciados suficientemente.
- 5.-**Faltan autores que definen el concepto:** el lector considera que se deberían incluir las aportaciones de varios autores que en sus enfoques abordan dicho concepto.

Problemas de elaboración del contenido (PE): articulación de información determinada.

- 1.-**Imprecisión en el abordaje de contenidos:** los contenidos resultan ambiguos.
- 2.-**Falta un mayor nivel de profundización:** el tema no se examina de manera suficiente.
- 3.-**Relación inadecuada de contenidos:** el autor vincula aspectos que, de acuerdo a criterios teóricos determinados, no tendrían que relacionarse.
- 4.-**Vínculo no claro entre los marcos teórico y empírico:** el lector duda si la relación entre el marco teórico y el contenido empírico (no presentado) del trabajo de investigación será la adecuada.
- 5.-**No relación del contenido con la investigación:** la información teórica presentada no se vincula al tema que se pretende investigar.

Problemas estructurales (PEs):

- 1.-**Falta conclusión temática:** no se presenta una conclusión del apartado.
- 2.-**Falta organización contenido:** la información no se encuentra ordenada, distribuida o articulada.
- 3.-**Definición no clara del objetivo de la investigación:** el lector considera que el objetivo de la investigación, hasta el momento no se ha definido con claridad.
- 4.-**Falta guiar al lector:** no se proporciona un orden suficiente para que el lector pueda representarse la organización del contenido y prever la información que en el texto se podría abordar posteriormente.

Problemas de redacción (PR):

- 1.-**Problema de léxico:** para este caso, lo utilizaremos cuando el término utilizado no resulte pertinente, considerando el contexto socio-cultural del lector.
- 2.-**Problema ortográfico**
- 3.-**Problema de sintaxis:** estructuración inadecuada de las palabras que conforman oraciones.
- 4.-**Problema puntuación**

Problemas temáticos (PT):

- 1.-**Abordaje complejo del contenido** se hace referencia a un tratamiento de la temática de manera más compleja de lo que correspondería.
- 2.-**Contenido excesivo:** demasiada información para abordar un tema.
- 3.-**Contenido irrelevante:** el contenido presentado no resulta importante.
- 4.-**Contenido repetido:** la misma información se presenta en varias ocasiones.
- 5.-**Faltan contenidos:** la información presentada no resulta suficiente para agotar los aspectos más importantes que es necesario tratar en el tema que se aborda.
- 6.-**Información no actualizada**
- 7.-**Problema no pertinencia de los contenidos:** la información presentada no es adecuada para el tema que se aborda y la finalidad del mismo.
- 8.-**Problema no pertinencia de los contenidos:** la información presentada no es adecuada para el tema que se aborda y la finalidad del mismo.

Tabla 4.3 Problemas que los lectores plantearon con respecto al contenido del texto

b) Problemas referentes a la tarea de investigación

En lo correspondiente a los problemas planteados, aquellos que se refieren a aspectos estructurales, temáticos, de elaboración de contenido, argumentativos, conceptuales y de redacción, se encuentran centrados en los procesos de escritura del texto y en las características de éste. En cuanto a los problemas referentes a la tarea de investigación, el que concierne a la técnica de lectura se orienta directamente al procesamiento del texto por parte del lector. En cambio, un tipo de planteamiento de problema que no se orienta a los procesos de lectura y escritura es el que corresponde al diseño de la tarea de investigación, que atiende, como su nombre lo indica, a los aspectos empíricos de la investigación en que el lector participa como integrante de la muestra. Un ejemplo de este tipo de problema es que el lector considere que en la investigación no se tendría que dar tanto énfasis al informe a desarrollar, puesto que opina que es más importante la intervención oral del tribunal.

Problemas referentes a la tarea de investigación

Problema correspondiente a la técnica de lectura (PTec):

1.- Problema para la lectura en voz alta: el lector expresa dificultad en llevar a cabo la técnica del protocolo verbal.

Problema correspondiente al diseño de la tarea de investigación (PD):

1.- Problema del diseño de la tarea de investigación: el lector percibe la demanda de la tarea de investigación como inadecuada.

Tabla 4.4 Problemas referentes a la tarea de investigación

- Objetivos durante la lectura: en el desarrollo de la lectura, el lector puede hacer explícitos determinados objetivos, además del objetivo general, los cuales forman parte del desempeño estratégico del lector y por este motivo es importante identificarlos.

- Obtener información (OI):** el lector, en un momento determinado de la lectura, se propone obtener información específica del texto, necesaria para cumplir su objetivo general de lectura.
- Observar el tipo de abordaje de contenidos (OA):** el lector se propone prestar atención a cómo serán desarrollados los temas a los que el texto hará referencia.
- Relacionar autores de distintos enfoques (OR):** el lector se propone llevar a cabo una reflexión en la cual vincule autores que pertenecen a distintas corrientes y paradigmas.
- Situarse ante el trabajo de investigación (OS):** el lector se propone tener una representación global del trabajo de investigación que leerá: partiendo de los temas que el mismo aborda, de los objetivos, del enfoque teórico que se toma como referencia, las referencias bibliográficas, etc.
- Releer el texto (OR):** el lector se propone llevar a cabo la relectura de un contenido específico del trabajo
- Definir el objetivo del trabajo de investigación (OD):** el lector tiene la intención de obtener información acerca del objetivo del trabajo de investigación que lee.

Tabla 4.5 Objetivos planteados por los lectores

El planteamiento de objetivos durante la lectura es una acción atribuida al proceso de lectura que el revisor desarrolla, dado que se atiende a determinados procesamientos de la información que el lector requiere efectuar, dadas las condiciones del texto y de la tarea a desarrollar. La atención se centra en direccionar el proceso de lectura para realizar acciones específicas

- Preguntas: durante la lectura el lector plantea determinados interrogantes, relativos al contenido del texto. Los códigos correspondientes a los distintos tipos de preguntas fueron los siguientes:

- Acerca de la comprensión de información o duda acerca de la comprensión (DC):** el lector se cuestiona acerca de si ha comprendido correctamente lo que en el texto se pretende comunicar.
- Acerca de la necesidad de especificación de determinados contenidos (PrE):** información que se encuentra expresada con poca claridad.
- Acerca de la definición de un concepto (PrD):** el lector plantea un cuestionamiento acerca de cuál es el significado de un término utilizado en el contenido del texto
- Referente a la falta de contenidos (PrF):** el lector plantea un cuestionamiento acerca de contenidos que no se han incluido en el texto.
- Acerca de aspectos ortográficos (PrO):** duda acerca del modo en que se escribe un término.
- Referente a la tipografía utilizada (PrT):** duda acerca de las razones que llevan a la utilización de determinada tipografía.

Tabla 4.6 Tipos de preguntas que fueron planteadas por los lectores

En lo que corresponde al planteamiento de cuestionamientos, algunos de ellos se dirigen al proceso de lectura llevado a cabo por el lector (duda acerca de la comprensión de la información, pregunta especificación de contenido) y otros se dirigen indirectamente al autor del texto (pregunta definición de contexto, pregunta referente a la falta de contenidos, pregunta sobre ortografía, pregunta sobre tipografía del texto) por este motivo consideramos el planteamiento de cuestionamientos como un proceso intermedio entre los procesos de lectura y los procesos de escritura del autor del documento.

a.2) Procesos de solución (procesos cognitivos y procedimientos)

Los procesos de solución se consideran recursos para alcanzar los objetivos explicitados o para resolver las preguntas y problemas formulados. Los recursos pueden corresponder a procesos cognitivos como el planteamiento de hipótesis, de inferencias, la reformulación de objetivos y planificaciones de acciones. Así mismo, los recursos pueden ser procedimientos como el subrayado del texto, la relectura de un contenido, la consulta bibliográfica, la toma de notas, etc. Los códigos correspondientes a los procesos de solución son los siguientes:

Procesos de solución

Consulta bibliográfica (CB): el lector lleva a cabo una consulta de las referencias bibliográficas, vinculadas al contenido del texto que se encuentra leyendo.

Auto-explicación (E): el lector desarrolla una explicación acerca de lo que ha comprendido sobre el contenido del texto.

Hipótesis (H): el lector formula una hipótesis, en relación a una pregunta o problema formulado, como respuesta a comprobar posteriormente en el desarrollo de la lectura.

Inferencia elaborativa (IE): el lector relaciona explícitamente el contenido del texto con información proveniente de otras fuentes.

Inferencia predictiva (IP): también supone elaboración, pero se lleva a cabo cuando el lector anticipa, de acuerdo al contenido del texto, qué información será presentada.

Inferencia puente (IPu): el lector relaciona lo que lee en tiempo presente, con información que ha leído previamente en la misma fuente.

Paráfrasis (P): Frase que, imitando en su estructura a otra conocida, se formula con palabras diferentes (Real Academia Española) (citar)

Proceso estructural de lectura (PEs): el lector utiliza la estructura del texto para encontrar información que le resulta necesaria.

Proceso no lineal de lectura (PNL): el lector decide realizar una lectura en diagonal de determinado contenido del texto.

Proceso retórico de lectura (Pre): el lector se interesa por conocer cuál es el punto de vista del autor o su intencionalidad en el abordaje de determinados contenidos del texto.

Relectura del texto-base (R): el lector, de manera deliberada, vuelve a leer determinados contenidos del texto.

Tabla 4.7 Procesos de solución que efectuaron los lectores para resolver los planteamientos

a.3) Producciones

Corresponden al producto obtenido a partir de haber alcanzado los objetivos planteados o de haber resuelto el problema o la pregunta formulada. Identificamos dos tipos de producciones: las soluciones y las sugerencias.

Los códigos para realizar el análisis correspondiente se presentan a continuación:

- Soluciones: refiere a la resolución del problema o pregunta por parte del lector, así como el alcance de los objetivos que se ha planteado.

Soluciones

Comprueba hipótesis: el lector plantea una hipótesis como respuesta provisional ante un cuestionamiento o pregunta, sin embargo, cuando logra comprobarla, se considera como producción.

Corrección de información: el lector aporta información que considera debería ir en lugar de otra que resulta errónea.

Esclarecimiento de la pertinencia de contenidos: el lector considera que los contenidos abordados resultan necesarios para tratar determinado tema.

Esclarecimiento del objetivo de investigación: son resueltos los cuestionamientos en relación al planteamiento del objetivo de la investigación.

Recuerda condiciones de la tarea: el lector recuerda las condiciones que se le especificaron para el desarrollo de la actividad de investigación en la que participa, tratando de aclarar dudas al respecto. Cabe especificar que el lector realizó un intento deliberado por recordar la información que requería.

Se comprende el contenido

Se sitúa a partir de las referencias: el lector termina de configurar una representación global del contenido del texto, a partir de la consulta de las referencias bibliográficas.

Solución a la técnica think-aloud: el lector decide realizar algunas modificaciones a la técnica de protocolo verbal, a manera de poder leer con fluidez.

Solución obtención de información: la información que el lector requería, finalmente la logra obtener.

Tabla 4.8 Tipos de soluciones que los lectores produjeron para responder a los planteamientos

Las soluciones identificadas se centran en el proceso de lectura del revisor del texto, únicamente aquella correspondiente a la corrección de información se orienta a las características del texto.

- **Sugerencias:** corresponde a todas las indicaciones que el lector dirige a la autora del texto, con la finalidad de hacer explícito cuál habría sido el abordaje que considera más adecuado para el tratamiento de determinados contenidos, así como para un mejor desarrollo de las actividades que se le solicitaron realizar como integrante de la muestra de la presente investigación. Seguidamente serán presentadas las sugerencias con las categorías que han sido utilizadas para llevar a cabo una clasificación de las mismas.

Sugerencias

Sugerencias referentes a la presente investigación en el que el lector participa

- 1.- **Sugerencia a la técnica de investigación:** el lector considera que sería necesario realizar algunas modificaciones a la manera en que está estructurada la tarea de investigación que se le solicita
- 2.- **Sugerencia al abordaje del género científico:** el lector considera que el texto que ha leído, tendría que abordarse en la presente investigación, como un escrito que pertenece al género de trabajo de investigación, el cual corresponde a una clasificación más específica que la de texto científico.

Sugerencias referentes a la argumentación del texto

- 1.- **Justificar contenidos:** el lector considera que en determinado contenido del texto resulta importante argumentar las razones por las cuales debe abordarse.
- 2.- **Justificar enfoques elegidos:** el lector piensa que resulta necesario que la autora argumente por qué ha decidido enfocar el trabajo desde determinada perspectiva teórica.

Sugerencia conceptual

- 1.- **Definir conceptos:** se expresa la necesidad de que sea presentada la definición de los conceptos más relevantes del tema abordado.

Sugerencias referentes a la estructura del texto

- 1.- **Sugerencia organización de contenidos:** el lector percibe la necesidad de que la información se presente de manera más estructurada.
- 2.- **Sugerencia reorganización de contenidos:** se considera importante cambiar el modo en que han sido estructurados los contenidos.
- 3.- **Sugerencia anticipar enfoques a abordar:** se percibe como necesario para una mejor comprensión del tema, que la autora presente de manera anticipada los enfoques que serán tratados en el apartado.
- 4.- **Sugerencia revisión del apartado:** se reconoce la necesidad de que la autora realice una revisión de todo el apartado.

Sugerencias referentes a la elaboración del texto

- 1.- **Sugerencia comentar cita:** se estima necesario que la autora comente la citación, con la finalidad ya sea de sustentar sus argumentos o de ejemplificar mejor las ideas a las que hace referencia en el texto.
- 2.- **Sugerencia utilizar ejemplos:** el lector percibe la necesidad de que se presenten ejemplos, con la finalidad de esclarecer el contenido que se aborda.
- 3.- **Sugerencia vinculación de contenidos:** el lector considera que resultaría conveniente relacionar un determinado aspecto temático, abordado en la lectura, con otro que no se encuentra contemplado en el contenido del texto.

Sugerencias referentes a la redacción

- 1.- **Sugerencia corregir redacción:** se percibe la necesidad de mejorar la manera en que se encuentra escrito determinado contenido.
- 2.- **Sugerencia corrección del léxico.**

Sugerencias referentes a aspectos temáticos

- 1.- **Sugerencia de bibliografía específica:** se reconoce la importancia de revisar determinados autores y textos, con la finalidad de abordar de manera más completa los temas desarrollados.
- 2.- **Sugerencia incluir información más actualizada:** se hace explícita la importancia de abordar, en temas específicos, contenidos de mayor actualidad.
- 3.- **Sugerencia omitir contenidos:** resulta más adecuado no presentar determinada información que no es pertinente o que no es relevante para el tema en cuestión.
- 4.- **Sugerencia revisión de otros contenidos temáticos:** el lector percibe la necesidad de incluir contenidos temáticos distintos a los que han sido tratados.

Tabla 4.9 Tipos de sugerencias que los lectores aportaron a la autora del texto

Con respecto a las sugerencias, todas ellas se dirigen a la autora del texto, y en concreto a los procesos de escritura y a las características del documento.

B) Procesos metacognitivos

Los procesos metacognitivos se analizaron con la finalidad de observar a qué tipo de componente de la unidad estratégica se encontraban asociados y en qué apartado del texto se desarrollaron con una mayor frecuencia.

La codificación de los procesos metacognitivos se llevó a cabo mediante el análisis del discurso. Como parte de dichos procesos fue considerado un conjunto de expresiones que se caracterizaban por hacer referencia al interés del lector acerca de determinados temas, así como también aquellas que hacían alusión a sus conocimientos, así como a la presencia de algún tipo de dificultad o problema en relación con la lectura de los contenidos.

Las expresiones que se consideraron como aquellas que hacían referencia a procesos metacognitivos, se presentan a continuación.

Expresiones que denotan procesos metacognitivos
“Me interesa lo referente a.....”
“Me confunde que.....”
“No entiendo.....”
“Aquí encuentro problemas.....”
“Me ha resultado más fácil.....”
“Este tema lo conozco más.....”
“Estoy perdiendo mis referencias.....”
“Creo que lo me confunde es.....”
“No me acabo de situar.....”
“Ahora recuerdo que.....”

Tabla 4.10 Expresiones comunicadas por los lectores que denotan procesos metacognitivos

C) Procedimientos de escritura: con ellos nos referimos a las anotaciones, los señalamientos en el texto y el subrayado de los lectores durante la revisión del documento. Para el presente estudio fueron considerados solamente aquellos procedimientos escritos que se encontraron relacionados a las unidades estratégicas

efectuados por parte de los lectores. Dicha relación fue observada durante el proceso del protocolo verbal, así como también durante la entrevista. Las anotaciones fueron clasificadas de acuerdo a las funciones que tenían durante la lectura, las cuales se presentan a continuación.

Anotaciones (observaciones): Las anotaciones se realizan con la finalidad de registrar las opiniones que tiene el lector en relación al trabajo.

Anotaciones de las características del estudio: se realizan con el fin de registrar aspectos importantes para el lector acerca de los aspectos que forman parte del trabajo.

Anotación (definición de objetivo): el lector anota el objetivo del trabajo de investigación.

Anotación (definición de concepto): el lector toma nota de conceptos que le resultan importantes.

Anotación (responden a pregunta del texto): el lector anota una respuesta que el desarrolla en relación a una pregunta formulada en el texto.

Tabla 4.11 Tipo de anotaciones que los lectores efectuaron

A su vez fue determinado a qué apartado del texto hacían referencia, y cada uno de los contenidos de las mismas fue relacionado con aquellos que se presentaron en el informe. Ello con la finalidad de poder observar si las ideas pertenecientes a las anotaciones lograban ser transferidas al contenido del informe.

En lo que concierne al subrayado, éste no fue clasificado, ya que se presentó en un solo caso y fue utilizado con una frecuencia poco significativa.

4.3.1.3.- Informe del marco teórico leído: como se especificó en el apartado correspondiente al diseño de la investigación, los lectores que conformaron la muestra, desarrollaron un informe acerca del texto revisado. Dicho informe se analizó a partir de la identificación de las ideas principales presentadas, las cuales para el estudio fueron clasificadas en secciones o temas. Las distintas ideas que conformaban a las secciones, fueron clasificadas como “contenidos” que, a su vez, se enumeraron para una más rápida identificación en el estudio. Los contenidos identificados se triangularon con lo comentado por los lectores durante la entrevista, así como también con los procedimientos de escritura llevados a cabo.

4.3.1.4.- Abordaje estratégico global (AEG): corresponde a una categoría que permitió estudiar de manera conjunta los distintos factores estratégicos involucrados en el desarrollo de la tarea y, en base a ello, inferir acerca de un posible posicionamiento del lector en relación a la misma.

Para ello, el AEG se definió desde una perspectiva global que considera los distintos componentes que formaron parte de la actividad efectuada. Corresponde a una abstracción que permitió lograr una aproximación, de manera conjunta, a la estructura de las unidades estratégicas que se presentaron con mayor frecuencia o unidades estratégicas prototípicas (UEP); los procedimientos escritos y el informe del lector acerca del marco teórico revisado.

Así también se consideró aquellas secciones del texto en las que fueron desarrollados los procesos estratégicos que forman parte de las UE, las anotaciones, los procesos metacognitivos, y la frecuencia en que se presentaron. Ello con la finalidad de conocer en qué parte del texto se efectuó una mayor actividad estratégica.

El AEG permitió obtener una perspectiva global del tipo de abordaje estratégico llevado a cabo por el lector durante el desarrollo de toda la tarea de revisión.

A continuación, en la Figura 4.5 se ejemplifica de manera gráfica el abordaje estratégico global.

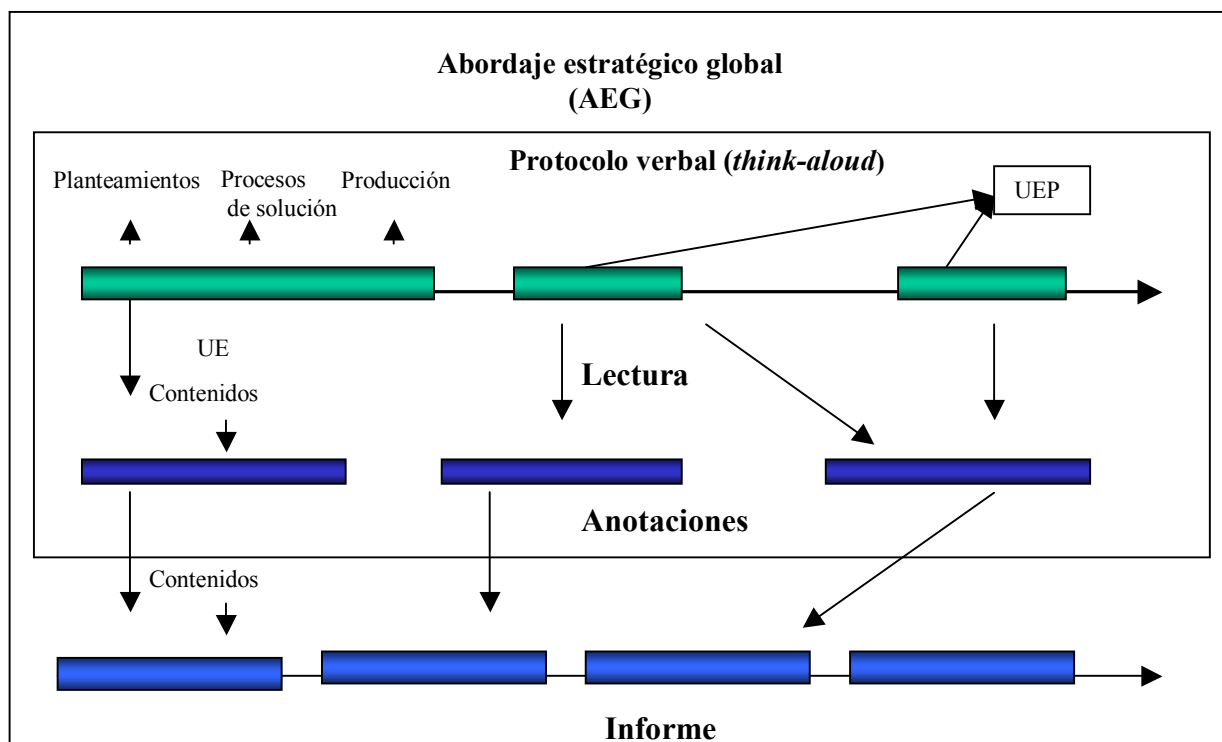


Figura 4.5 Transferencia de los contenidos de la lectura y las anotaciones al informe en un abordaje estratégico global de la tarea

En la Figura 4.5 se representan las distintas unidades estratégicas (UE) y sus componentes, así como las unidades estratégicas prototípicas (UEP), los contenidos de las anotaciones y aquellos pertenecientes al informe. Las flechas que unen los distintos componentes señalan que existe una conexión entre ellos y que los contenidos se transfieren entre los distintos factores involucrados.

4.3.2.- El texto: análisis comparativo del procesamiento estratégico del texto

4.3.2.1.- Representación de la tarea de los lectores: de acuerdo con los propósitos del presente estudio consideraremos las distintas planificaciones desarrolladas en cada uno de los casos, así como también los distintos criterios de evaluación aplicados por los lectores participantes en la revisión de trabajos de investigación.

A) Planificación: en este punto se comparan los distintos tipos de planificaciones en función de las diferencias y semejanzas presentadas en cada uno de los casos.

B) Evaluación: se retoman aquellos criterios de evaluación que coinciden mayoritariamente entre los lectores participantes.

4.3.2.2.- Procesamiento del texto: se desarrolla un análisis comparativo de los distintos procesos estratégicos aplicados por los lectores en determinadas partes del texto, con la finalidad de obtener un resultado comparativo de cómo fue abordado el mismo por parte de los lectores. Así, se identifican el número de procesos estratégicos efectuados en cada uno de los casos a lo largo de la revisión del marco teórico.

A) Análisis global del procesamiento del texto: se identifican el número de procesos estratégicos efectuados en cada uno de los casos a lo largo de la revisión del marco teórico. Los procesos estratégicos corresponden a todos los componentes que forman parte de las unidades estratégicas. Con la finalidad de poder estudiar con mayor detalle el tipo de procesamiento estratégico de los lectores, se elige el apartado con mayor número de dichos procesos para ser analizado de manera local.

B) Análisis local del procesamiento del texto: se identifican en el apartado correspondiente el tipo de procesos estratégicos y el número de frecuencias en las cuales los dichos procesos se presentan en cada uno de los casos. Así también se analizan los contenidos de los procedimientos escritos y su relación con las unidades estratégicas efectuadas.

a) Análisis local de los procesos estratégicos efectuados durante la lectura de determinados párrafos que corresponden al apartado con mayor número de procesos estratégicos. En este proceso se estudian los contenidos del párrafo que hayan sido comentados por tres lectores participantes como mínimo, con la finalidad de realizar un análisis comparativo del tipo de unidad estratégica llevada a cabo en cada caso.

4.3.3.- Análisis comparativo de los procesos estratégicos efectuados para la resolución de un planteamiento

4.3.3.1.- Identificación de los procesos estratégicos: se selecciona un tipo de planteamiento (problema, objetivo o pregunta) en base a un aspecto específico (problema de comprensión de contenidos, esclarecer el objetivo del trabajo de investigación, objetivo de observar el tipo de abordaje de determinados contenidos, etc.) el cual hayan efectuado tres lectores mínimamente. Después se identifican los procesos estratégicos que realizaron para resolver el planteamiento. También se determina el tiempo que se invierte en llevar a cabo cada uno de dichos procesos, así como el tiempo total en el que se resolvió el planteamiento.

4.3.3.2.- Identificación de la función que los procesos estratégicos adquieren en la resolución del planteamiento.

4.3.3.3.- Comparación de procesos estratégicos desarrollados en cada caso. La comparación se establece a partir de aquellos procesos que el lector prioriza para resolver el planteamiento. Consideramos como procesos prioritarios aquellos a los que el lector dedica un mayor tiempo durante la actividad.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los casos estudiados, así como los resultados derivados del análisis comparativo.

IV. RESULTADOS

Capítulo 5

Resultados de los casos y resultados comparativos

5.1.- Resultados de los casos

En este apartado se abordan los resultados correspondientes a cada uno de los casos de este estudio. Los resultados, en cada caso, están organizados en cuatro subapartados principales. El primer subapartado corresponde a la representación de la tarea, que, a su vez, se constituye por dos puntos principales: planificación y evaluación. El segundo subapartado es el del procesamiento de la información, y se compone de tres puntos principales: unidades estratégicas (conformadas por los planteamientos, procesos de solución y producciones), procesos metacognitivos y procedimientos escritos (anotaciones y subrayado en el texto). El tercer subapartado concierne al informe que los lectores elaboraron y el cuarto subapartado corresponde al enfoque estratégico global aplicado por los lectores.

5.1.1.- Caso A

5.1.1.1.- Representación de la tarea

Como se señaló en el apartado referente al análisis de resultados, para determinar la representación de la tarea hemos considerado la planificación de la lectura realizada por el lector A y el discurso que corresponde a lo que habitualmente efectúa el lector al evaluar un trabajo de investigación, en calidad de comité tribunal. De acuerdo con lo que A comunicó al inicio del desarrollo del protocolo verbal y en la entrevista, sus objetivos principales correspondieron a llevar a cabo una lectura de evaluación del marco teórico del trabajo de investigación y a su vez obtener información que le resulte de interés. A continuación serán abordados con mayor detalle los aspectos mencionados anteriormente, así como otros factores que también forman parte de la representación de la tarea del lector A.

A) Planificación

La planificación realizada por A fue global, lo que quiere decir que la misma contempló toda la tarea de lectura que implica la revisión completa del marco teórico del trabajo de investigación. Así mismo, dicha planificación fue explicitada completamente durante la lectura de la introducción del subapartado 1.1, titulado “Estrategias: concepto general”. Los objetivos planteados por A y que forman parte de dicha planificación fueron los siguientes: a) llevar a cabo una lectura desde el punto de vista de investigador, con el fin de evaluar si el texto cumple con los criterios de un trabajo de investigación que permita a la persona que lo ha elaborado obtener el título; b) realizar una lectura más personal, con la finalidad de buscar aspectos del texto que le puedan resultar de interés. El lector expresa que ambos objetivos se van relacionando durante el transcurso de la lectura.

Los contenidos que fueron revisados al inicio de la lectura, correspondieron a los siguientes, en el orden que se presentan: los agradecimientos, la bibliografía y el índice.

B) Evaluación

La información correspondiente al presente punto fue obtenida en la entrevista realizada al lector A, en ella se hizo referencia al tipo de evaluación que habitualmente lleva a cabo A cuando lee trabajos de investigación, en calidad de comité tribunal. Seguidamente se abordarán los aspectos que el lector A evalúa, así como también los procesos que lleva a cabo en este tipo de lectura.

a) Aspectos que el lector A evalúa:

- Utilización adecuada de la bibliografía.
- Coherencia del trabajo.
- Actualidad de la información.
- Redacción, pues considera que una investigación bien redactada, acostumbra tener conceptos claros y resultados contundentes.
- Las hipótesis formuladas, las cuales es necesario que sean verificables.
- Claridad en los objetivos de investigación.
- La especificidad en la metodología.
- La estructura del trabajo.

b) Procesos que suele efectuar el lector A durante la lectura para evaluar trabajos de investigación:

- Dirigir el desarrollo de lectura a partir de los objetivos, es decir, qué es lo que el lector tiene que hacer con lo que está leyendo. El propósito u objetivo de la lectura requiere concretarse en lo que el lector necesita saber, y el tipo de conocimiento que tiene que construir para lo que tenga que hacer después de haber leído la investigación. El lector considera que el tipo de lectura cambia mucho si se lee una tesis cuando sólo es el suplente y sólo tiene que hacer un informe, o al contrario, si está leyendo una tesis de la cual él tendrá que hablar en público. Así mismo, el tipo de proceso de lectura es distinto si lee una tesis que le resulta interesante y de la que no formará parte del tribunal.

- Lo que hace primero es ojear el trabajo. Cuando el trabajo se le entrega, él ya tiene algunas expectativas de lo que encontrará, en primer lugar por que ha contactado con la persona que le ha hablado del trabajo y que le ha pedido si quiere realizar la lectura del mismo. Normalmente al ser una tesis doctoral, se proponen personas que son afines al tema.

- Presta atención a si el trabajo es muy largo, si es más breve, y aproximadamente cuánto tiempo le tomará leerlo.

- Observa cómo se encuentra estructurado el trabajo a partir de la lectura del índice y obtiene información acerca de qué tipo de trabajo es (si corresponde a un trabajo más empírico, o es más de elaboración bibliográfica, si es más cuantitativo estadístico o es más cualitativo, qué terminología se utiliza, etc.).

- Presta atención a la bibliografía, para observar qué tipo de referencias hay, ello también orienta en cuanto al enfoque que tiene el trabajo (si es más lingüístico, más sociolingüístico, más sociocultural, etc.).

- El lector posteriormente procede a leer el trabajo de manera longitudinal, es decir, de acuerdo al orden que se presenta en el contenido de dicho documento.

- El tipo de lectura a partir del presente momento depende del contenido del texto, de la extensión del mismo y de factores externos, tales como de si tiene mayor o menor tiempo para leerlo, de si le interesa más o le interesa menos.

- Normalmente toma notas en lápiz sobre el trabajo y posteriormente en el ordenador va introduciendo comentarios, así también, tiene un archivo con todas las notas para ser utilizadas posteriormente. Entonces el lector realiza comentarios de todo lo que se le va ocurriendo, normalmente presta atención a lo que se dice (si le gusta o no, si está de acuerdo, si lo encuentra coherente o no, etc.). Seguidamente comienza a elaborar interpretaciones y comentarios, y en muchas ocasiones ya piensa en lo que va decir en el tribunal, ya que considera que la lectura va muy dirigida a dicho objetivo.

- El lector posteriormente va reformulando sus objetivos, pasa el tiempo, y entonces va elaborando las ideas, habla con otras personas que también pudieron haber estado relacionadas con el trabajo y también propician que A reelabore las ideas, y luego viene el acto en sí de defensa del trabajo, en el que puede ser que no sea el primero en hablar, entonces considerando a los que han hablado antes se reformula el comentario y finalmente lo que se termina diciendo no es lo que se había pensado al principio.

- Normalmente las notas que va tomando son muy locales y posteriormente, al final de cada apartado o capítulo, realiza una valoración más global.

- Durante la lectura de los resultados, puede observar el montaje o toda la estructura del trabajo, y entonces le es posible elaborar juicios de valor más globales (si el contenido se encuentra bien organizado, si es lúcido, si es fino o no, etc.). Este proceso es complejo, porque es necesario haber leído todo el trabajo, haberlo “madurado” y eso normalmente se logra al final.

5.1.1.2.- Procesamiento del texto

En este punto se especifican primeramente los tipos de unidades estratégicas efectuadas y la frecuencia con la que se desarrollaron. Posteriormente se muestran los resultados obtenidos en cuanto a los planteamientos, los procesos de solución y las producciones llevadas a cabo. Seguidamente, a partir de los datos anteriores, se identificará a la unidad estratégica prototípica y finalmente se determina el tipo de abordaje estratégico global efectuado por el lector A.

A) Unidades estratégicas

A continuación, a manera de ficha de información, se presentan el tipo de estructura de las unidades estratégicas desarrolladas por el lector A y las frecuencias con la que éstas se efectuaron.

Total de unidades estratégicas efectuadas (UE): 43
A) Unidades estratégicas completas locales (UCL): 24
a) Planteamiento, proceso, producción: 8
b) Planteamiento y producción: 16
B) Unidades estratégicas completas distales (UCD): 2
a) Planteamiento, proceso, producción: 0
b) Planteamiento y producción: 2
C) Unidades incompletas (UI): 17
a) Planteamiento y proceso: 2
b) Planteamiento: 15

Tabla 5.1 Frecuencia de las unidades estratégicas efectuadas

a) Planteamientos

Como se observó en el apartado correspondiente al análisis de resultados, incluyen la formulación de problemas, los planteamientos, objetivos y preguntas durante el proceso de lectura.

Previo al abordaje de los resultados, se presentan los códigos utilizados para cada una de las partes que conforman el texto en las que el lector A desarrolló unidades estratégicas.

-Índice

-Introducción (Int.)

-Apartado 1: titulado Estrategias de aprendizaje (A1)

-Apartado 2: titulado Comprensión lectora (A2)

-Apartado 3: titulado Estrategias de lectura (A3)

-Apartado 4: titulado Interacción entre lectura y escritura (A4)

Planteamientos	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	A.4	Total de planteamientos
Problema diseño de tarea de investigación			2			1	3
Problemas conceptuales			1				1
Problemas argumentación			1				1
Problemas de elaboración	1	1	4	3		2	11
Problemas de redacción		2		4	1		7
Problemas estructurales		2	1	2	2		7
Problemas temáticos	1		3	4	3	3	14
Obj. obtener información determinada					1	1	2
Obj. observar un tipo de abordaje de contenidos determinado				1		1	2
Total de planteamientos	2	5	12	14	7	8	48

Tabla 5.2 Número de planteamientos desarrollados por el lector A

Los planteamientos de problemas correspondieron a aquellos que se efectuaron con una mayor frecuencia, dentro de los cuales los referentes al contenido temático fueron los que presentaron un mayor número de UE (14). Dichos problemas planteaban la falta de pertinencia de determinados contenidos (6UE), falta de información (3UE), contenido irrelevante (3UE), problema de información repetida (1UE) y contenido excesivo (1UE).

Los problemas de elaboración (11UE) se enfocaron en gran medida a la necesidad de una mayor precisión en el abordaje de la información (5UE), así como también al requerimiento de una mayor profundización en el tratamiento de los contenidos (5UE),

y significativamente menor en frecuencia fue el planteamiento referente a una relación inadecuada entre contenidos (1UE).

En el caso de A, en algunos momentos los problemas temáticos confluyeron con los problemas de elaboración. Para ilustrar esta situación mencionaremos que un aspecto muy importante durante la lectura se presentó en el primer apartado, y correspondió al problema de que no resultaba claro para A si el trabajo se trataba sobre las estrategias de lectura en expertos o sobre las estrategias de aprendizaje que podrían utilizarse por lectores noveles para realizar una lectura estratégica, como la de lectores expertos. En este tipo de problema estaban presentes los aspectos temáticos en cuanto a la no claridad acerca de la orientación que tomaría el trabajo y por otra parte fue un problema de elaboración debido a que el lector A hizo referencia a la falta de una delimitación y especificidad sobre los contenidos que serían tratados en la investigación.

En cuanto a los problemas estructurales, A señaló aquellos correspondientes a la necesidad de una organización de los contenidos (5UE) y a la falta del objetivo del trabajo de investigación (2UE). Los problemas de redacción (7UE) se enfocaron preponderantemente a aspectos de sintaxis (3UE), problema de léxico (1UE), problema de puntuación (2UE), problema ortográfico (1UE).

Es necesario mencionar que los problemas que se refieren al diseño de la tarea se enfocaron a la demanda de la investigación, específicamente a, por una parte la realización de un informe del texto leído y, por otra, al género discursivo del presente trabajo de investigación. En relación al primero, A consideró que la demanda de la tarea no debería centrarse en gran medida en pedir al lector que revise el documento con el fin de realizar un informe, ya que no es el aspecto más importante dentro de la evaluación de un trabajo de investigación. En cambio el acto social en el que desemboca la realización de dicho trabajo, lo que correspondería a la defensa del mismo y a la intervención del tribunal, sería lo más relevante. En cuanto al segundo aspecto, A considera que para efectuar la evaluación de un trabajo de investigación necesita revisar también la parte empírica, componente del documento que para el estudio no fue proporcionado a los lectores debido la influencia que ello podría tener en la lectura que desarrollaron.

La focalización del lector en el diseño de la tarea de investigación está relacionada con un aspecto que A mencionó en la entrevista, y que corresponde a la importancia que tiene la lectura de los resultados para en ese momento obtener una representación de toda la estructura del trabajo y, con ello, elaborar juicios más globales acerca del mismo. A su vez, se destacó en la entrevista la relevancia que para A tiene leer el trabajo en función de su intervención oral en calidad de comité evaluador del mismo. Dicha relevancia, en la que A menciona que se centran los objetivos más importantes, no se obtiene sino hasta haber tomado y archivado varias anotaciones con respecto a las características del trabajo.

Los problemas formulados por el lector A durante la lectura *on-line*, en general guardaron relación con lo que planteó durante la entrevista acerca de sus criterios para evaluar, aunque no se percibió un vínculo con los problemas elaborativos planteados por A con mayor frecuencia. En la entrevista efectuada, el lector no hace referencia a procesos vinculados con prestar atención al nivel de precisión y especificidad en el abordaje de contenidos, tampoco a la importancia de observar si el tema se elabora a profundidad, cuestiones que A sí observa durante la presente lectura.

En cuanto a la congruencia del texto que el lector evalúa, puede relacionarse con los problemas temáticos que identificó. La redacción del documento se vincula con los problemas sintácticos detectados con mayor frecuencia por A. El interés del lector por la estructura del texto, otro criterio de evaluación, fue observado en los problemas formulados sobre la organización de la información, así como en lo concerniente al objetivo del trabajo de investigación leído.

Finalmente, como puede observarse, el primer y segundo apartado fueron bastante similares en cuanto al número de UE desarrolladas (14UE) y (13UE) respectivamente, siendo los problemas temáticos, de elaboración y estructurales aquellos planteados con mayor frecuencia.

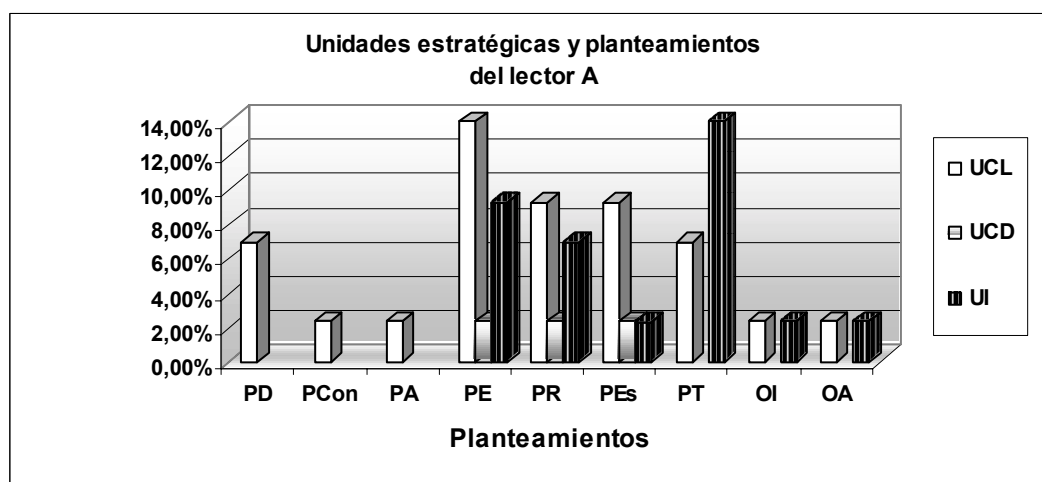


Figura 5.1 Unidades estratégicas y planteamientos del lector A

Códigos

(PD) Problema diseño de la tarea de investigación	(PCon) Problemas conceptuales
(PA) Problemas argumentativos	(PE) Problemas de elaboración
(PR) Problemas de redacción	(Es) Problemas estructurales
(PT) Problemas temáticos	(OI) Objetivo obtener información determinada
(OA) Objetivo observar el tipo de abordaje de contenidos determinados	

Un elevado porcentaje correspondió a las unidades estratégicas completas locales (UCL) (55.78%), lo que a su vez representó que la mayor parte de los problemas formulados fueron resueltos, así como los objetivos alcanzados. Esto implica un alto nivel de desempeño estratégico, pues si bien ya son considerados como estratégicos los planteamientos de problemas, de preguntas y de objetivos durante el transcurso de la lectura (Pressley, 1995; Deegan, 1995; Crain-Thoreson, 1997) resultaría un nivel más elevado la capacidad de darles seguimiento y resolverlos. Dicho seguimiento resulta complejo, pues en ocasiones no se lleva a cabo una resolución inmediata y el lector continúa atendiendo a nuevos planteamientos, hasta que en un determinado momento puede solucionar el planteamiento primeramente formulado. Este proceso es muy importante, pues el lector recuerda y resuelve una formulación anterior con nuevos contenidos del texto, sin dejar de atender a nuevos problemas que se van presentando. Este tipo de unidad estratégica completa distal (UCD) se desarrolló de manera significativamente menor (7%) en comparación con las UCL y las unidades incompletas (UI). En relación con las UI, ellas se efectuaron en un 37.20%, alcanzando un 13.95% en los problemas temáticos y un 9.30% en los problemas elaborativos. Resulta interesante que ambos tipos de problemas también tuvieron una elevada frecuencia de UCL, y en relación al resto de planteamientos donde se llevaron a cabo UI, también se

realizaron UCL, lo que implica que la mayor parte de unidades estratégicas lograron resolver los planteamientos efectuados por A.

b) Procesos de solución

Los procesos de solución corresponden a aquellos que han sido desarrollados con la finalidad de resolver los planteamientos durante la lectura. A continuación serán presentados dichos procesos, efectuados por el lector A.

Procesos de solución	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	A.4	Total procesos
Consulta bibliográfica					1		1
Hipótesis	1		2			2	5
Inferencia elaborativa			1	1			2
Inferencia predictiva		1	1				2
Inferencia puente				1			1
Paráfrasis				1			1
Proceso estructural de lectura				1			1
Proceso retórico de lectura			2			1	3
Total de procesos	1	1	6	4	1	3	16

Tabla 5.3 Número de procesos de solución desarrollados por el lector A

Los procesos de solución efectuados con mayor frecuencia, fueron las hipótesis (3UE), refiriéndose, por una parte, al diseño de la tarea de investigación (1UE) y, por otra, a los problemas de elaboración de contenidos (2UE).

En cuanto a los procesos inferenciales no se observó una presencia significativa, sin embargo, es necesario mencionar que se llevaron a cabo básicamente en los apartados 1 y 2, donde también se presentaron mayores frecuencias en el desarrollo de UE y por lo tanto donde se enfocó significativamente en el planteamiento de problemas. Considerando la relación existente entre procesos inferenciales y cohesión del texto (Best et al., 2005), probablemente dichos apartados hayan sido percibidos por el lector como los menos cohesivos. En lo correspondiente a los procesos retóricos, ellos se refirieron a problemas de tipo temático, de elaboración y argumentación.

La mayor parte de los procesos de solución se realizaron en el apartado 1, el cual fue considerado por el lector, de acuerdo a lo comentado en el protocolo verbal, como aquel

que le resultaba más complejo tanto por el tema abordado como por algunos problemas que el propio texto presentaba (frases muy largas y un estilo de redacción “barroco”).

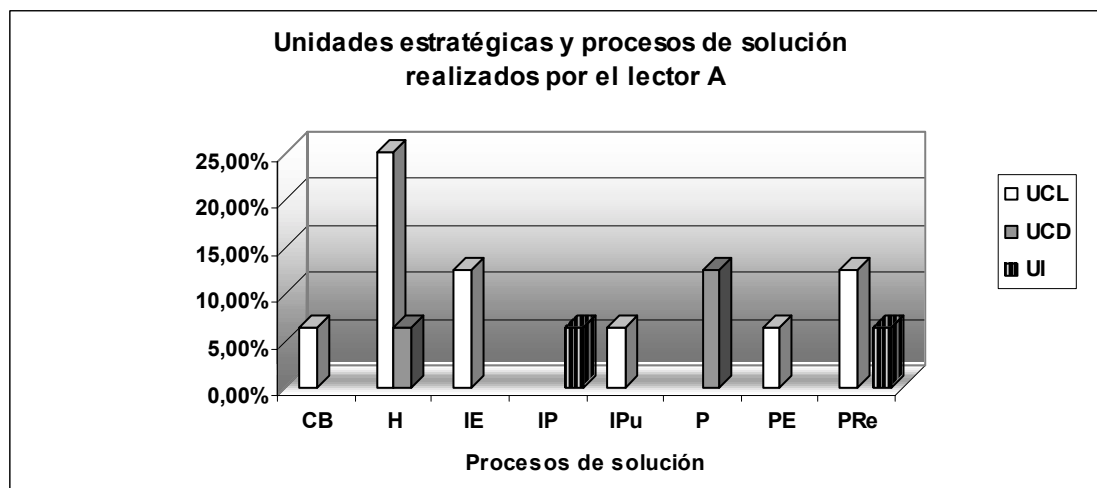


Figura 5.2 Unidades estratégicas y procesos de solución realizados por el lector A

Códigos

(CB) Consulta bibliográfica	(H) Hipótesis	(IE) Inferencia elaborativa	(IP) Inferencia predictiva
(IPu) Inferencia puente	(P) Paráfrasis	(PE) Proceso estructural de lectura	
(PRe) Proceso retórico de lectura			

En lo referente a la relación entre UE y procesos de solución, se encontró que un 68.75% correspondía a UCL, siendo el tipo de unidades presentadas con mayor frecuencia, dado que las UCD tuvieron un 18.75% y las UI un 12.5% de las frecuencias. Considerando los datos presentados es posible observar que las hipótesis elaboradas se encuentran en unidades en las que han tenido lugar producciones, lo que podría implicar que las 5 hipótesis han sido utilizadas por A de forma eficaz para atender a los problemas y objetivos planteados.

c) Producciones

Las producciones abarcan tanto las soluciones a los planteamientos desarrollados, como también las sugerencias que A aporta a la autora del texto.

Producciones	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	A.4	Total de producciones
Solución esclarecimiento del objetivo de investigación						1	1
Solución se comprende el contenido			1				1
Solución corrección de información			1			1	2
Sugerencia a la redacción			1	1			2
Sugerencia a la investigación		1				1	2
Sugerencia a la estructura				3	3		6
Sugerencia a la elaboración				1	1	2	4
Sugerencia al tema			1	3	3		7
Total de producciones	0	1	4	8	7	5	25

Tabla 5.4 Número de producciones desarrolladas por el lector A

Las producciones llevadas a cabo con una mayor frecuencia fueron las sugerencias temáticas (7UE), en las que se recomendó enfocar de una manera distinta el abordaje de determinados contenidos (2UE), omitir información que resultaba irrelevante (2UE), incluir bibliografía que el lector consideró necesaria (1UE), así como la revisión de determinados contenidos temáticos no abordados en el texto (1UE).

Las sugerencias que hacen referencia a la estructura del documento (6UE) obtuvieron el segundo lugar en número en número de frecuencia, y todas ellas indicaron la importancia de una mejor organización de los contenidos especificados por A.

Con respecto a las sugerencias enfocadas a la elaboración de la información (4UE), 2UE se centraron en la necesidad de crear nuevas relaciones de contenidos; en 1 UE se recomendó un abordaje más detallado de la información y 1UE se refirió a la necesidad de desarrollar un comentario relacionado a una determinada citación.

B) Procesos metacognitivos

Los procesos metacognitivos que se llevaron a cabo de manera asociada a las UE, se presentan a continuación. Así también se encuentran relacionados con el apartado del texto en el que se efectuaron.

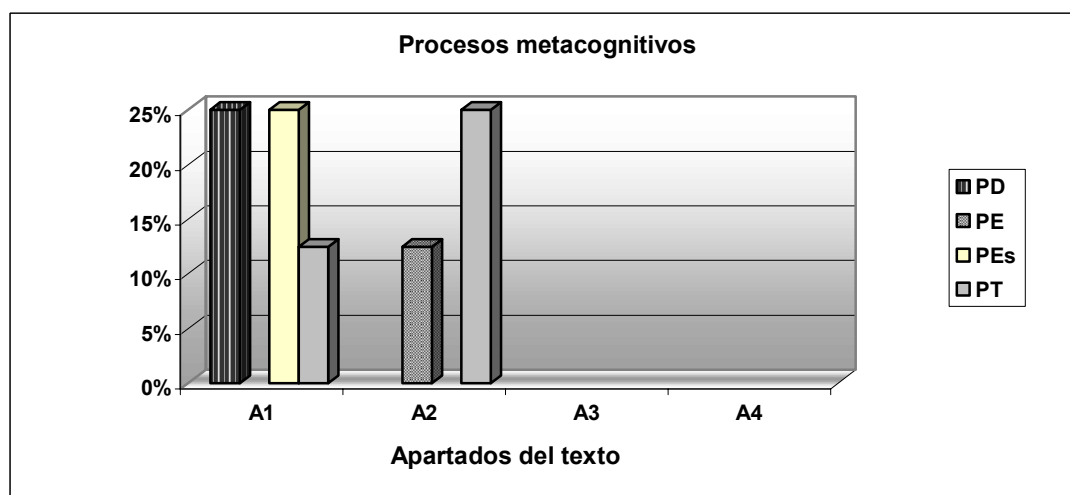


Figura 5.3 Procesos metacognitivos del lector A
 Códigos

Problema diseño de la tarea de investigación (PD)	Problema de elaboración (PE)
Problema estructural (PEs)	Problema temático (PT)

Los procesos metacognitivos efectuados en las UE se asociaron significativamente a problemas temáticos (37,50%) planteados en el apartado 2. Cabe señalar que en este caso los problemas temáticos fueron a los que el lector se refirió con mayor frecuencia. Así mismo, también puede percibirse que un número mayor de procesos metacognitivos se efectuaron en el primer apartado (63%).

C) Procedimientos escritos

Los procedimientos escritos no se realizaron debido a que el lector expresó que no le resultaría necesario llevar a cabo los comentarios acerca del texto de forma escrita, ya que los efectuaría de forma oral, como parte de la técnica de protocolo verbal utilizada en la presente investigación. A su vez, A elaboró el informe desarrollado acerca del marco teórico del trabajo de investigación, lo elaboró inmediatamente después de haber concluido la lectura y de haber realizado una valoración global del trabajo de manera oral, lo cual le permitió recordar suficientemente las características del texto, como para desarrollar dicho informe sin utilizar anotaciones.

5.1.1.3.- Informe elaborado por el lector A

Para abordar los aspectos que forman parte del informe realizado por A, consideraremos todas las ideas expuestas en el mismo y observaremos su relación con lo llevado a cabo por el lector durante el procesamiento del texto. También identificaremos el vínculo que guarda dicho informe con la representación de la tarea.

El informe presentado por A se encuentra dividido en cuatro secciones: 1) enfoque y diseño, 2) fuentes y contenido, 3) redacción y 4) valoración. A continuación en la tabla 5.5 se presentará la correspondencia existente entre el contenido del informe, la representación de la tarea y el procesamiento del texto.

En cuanto al informe, se presentará el contenido y la sección a la que el mismo pertenece; en lo concerniente a la representación de la tarea, se considerará tanto la planificación como la evaluación de trabajos de investigación que suele efectuar A en calidad de comité tribunal.

Finalmente en lo que se refiere al procesamiento del texto, se especificará el apartado en el que se desarrollaron unidades estratégicas que refieren al contenido del informe y el número de ellas, así como también el tipo de planteamiento al que corresponden, de acuerdo a la clasificación utilizada en el presente estudio.

ESTRATEGIAS DE LECTURA EN LECTORES EXPERTOS
PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

Informe	Representación de la tarea	Procesamiento del texto
Sección 1 Contenido 1: Difícil valorar la propuesta de investigación en ausencia del marco empírico.	Los aspectos que A suele evaluar y que no se encontraban presentes en el texto leído fue lo referente a: La metodología. Que las hipótesis sean comprobables. Los resultados (le permiten representarse el montaje del trabajo y realizar una valoración más global). Considera que para evaluar un trabajo de investigación se requiere haber leído todo el texto.	A1 (1UE) Problema de diseño de la tarea de investigación. A4 (1UE) Problema de diseño de la tarea de investigación
Sección 1 Contenido 2: abordaje de conceptos muy generales, los cuales resulta necesario especificar, y enfocarse solo a estrategias de lectura de textos científicos o académicos.		A1 (4UE) Problema de elaboración. A2 (1UE) Problema temático
Sección 1 Contenido 3: el lector A recomienda bibliografía.	Utilización adecuada de la bibliografía (orienta al lector A en cuanto al enfoque del trabajo).	A2 (1UE) Sugerencia temática
Sección 1 Contenido 4: distinciones no suficientemente claras en cuanto a: 1) Es un trabajo de análisis sobre la conducta experta de lectores de textos científicos o sobre el aprendizaje de la lectura experta? 2) ¿Es un trabajo sobre lectura o escritura?	Claridad en los objetivos de investigación. Especificidad en la metodología.	Índice (1UE) Problema de elaboración. A1 (1UE) Problema de elaboración A4 (2UE) Problema de elaboración
Sección 2 Contenido 5: en ocasiones no se utilizan fuentes científicas, sino de tipo divulgativo.	Utilización adecuada de la bibliografía.	A2 (1UE) Problema temático
Sección 3 Contenido 6: el texto se encuentra mejor redactado al final que al inicio. Se presentan problemas no relevantes de sintaxis y puntuación.	Redacción (considera que una investigación bien redactada suele obtener resultados claros y contundentes)	Introducción (2UE). Problema de redacción (estilo de escritura poco claro). A2 (2UE) Problema de redacción (sintaxis) A2 (1UE) Problema de redacción (problema de léxico) A3 (1UE) Problema de redacción (ortografía). A4 (1UE) Problema de redacción (sintaxis)
Sección 4 Contenido 7: el trabajo, de acuerdo a lo leído en el marco teórico, puede ser defendido.	Considera que para evaluar un trabajo de investigación se requiere haber leído todo el texto.	A4 (1UE)

Tabla 5.5 Contenidos del informe sobre el marco teórico revisado por el lector A

Se observa que la mayor parte de lo comunicado por A en el informe guarda relación con la representación de la tarea y con los planteamientos durante la lectura, lo cual puede representar una característica del desempeño como lector estratégico, donde la lectura efectuada por A coincide con la representación que tiene el lector acerca de la misma.

Por otra parte encontramos relación entre el contenido del informe y el tipo de problemas planteados con una mayor frecuencia, ya que observamos que los problemas de elaboración tienen una presencia significativa en el informe, así como los de redacción y los planteamientos temáticos (problemas y sugerencias). Aunque los problemas referentes al diseño no son tan frecuentes, incluso por sus características intrínsecas, sí fueron relevantes tanto en la lectura como en el informe.

A continuación se representa gráficamente en qué partes del texto fueron abordados, por medio de las unidades estratégicas, aquellos contenidos que después se desarrollaron en el informe.

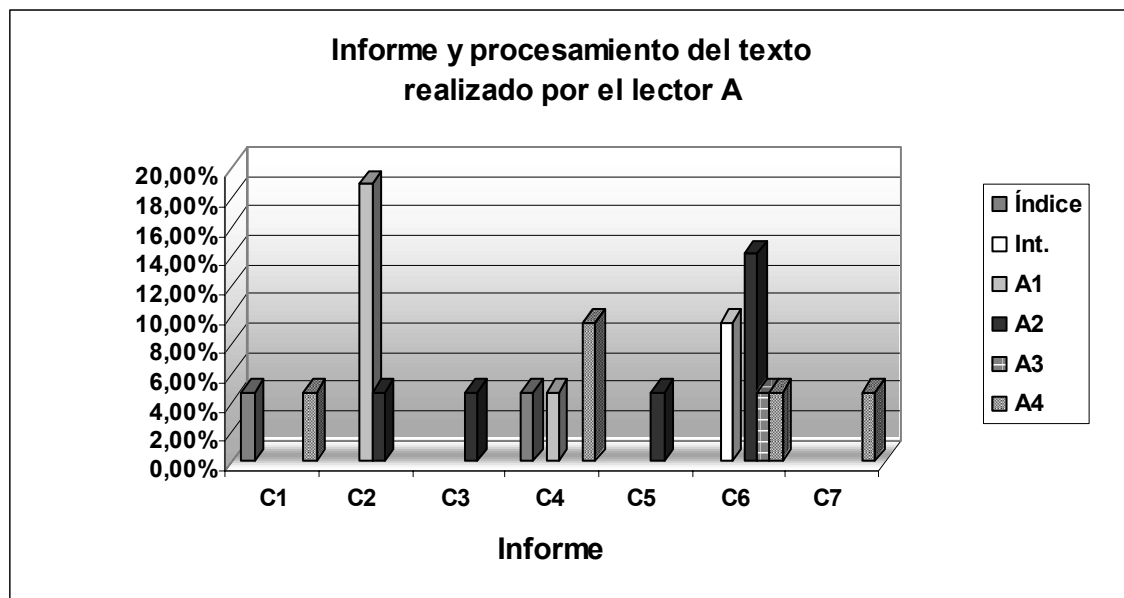


Figura 5.4 Informe y procesamiento del texto realizado por el lector A

Códigos

- C1 Problemas de diseño de la tarea de investigación
- C2 Problema de elaboración y problema temático
- C3 Sugerencia temática
- C4 Problemas de elaboración
- C5 Problemas temáticos
- C6 Problemas de redacción
- C7 Se vincula a UE en la cual el lector realiza una evaluación global del contenido del trabajo.

La Figura 5.4 nos muestra que el contenido C2, que refiere al abordaje de conceptos muy generales, fue identificado por el lector un mayor número de veces durante la lectura del apartado 1, lo cual representa que este contenido del informe ha tenido una presencia muy significativa en relación con la lectura. Así también, el contenido C6 referente a la redacción del texto tiene una mayor presencia, a través de las unidades estratégicas, en la lectura del apartado 2. Como puede observarse todos los contenidos abordados en el informe fueron mencionados por A en el desarrollo de la lectura, y además pertenecen a los planteamientos realizados con mayor frecuencia. Así, es posible afirmar que el informe representa con fidelidad las observaciones realizadas en el protocolo verbal.

Así mismo, cabe señalar que en el informe del lector A no se crearon nuevas síntesis a partir de los contenidos evaluados del texto, sino que éstos se registraron de una manera prácticamente literal. Es decir, el contenido del informe del lector A conserva el mismo nivel de detalle que las observaciones realizadas durante la lectura. De acuerdo a lo anterior, podemos considerar que dicho informe fue desarrollado a partir de contenidos “locales” del protocolo verbal y por tanto muy similar al de las unidades estratégicas efectuadas.

5.1.1.4.- Abordaje estratégico global (AEG)

Para tratar los resultados obtenidos, nos referiremos primeramente a las partes que conforman el texto y su relación con las unidades estratégicas llevadas a cabo en ellas. Considerando los datos presentados en el punto que corresponde al procesamiento del texto, identificaremos las características de la unidad estratégica prototípica de la lectura realizada por A, lo que nos permitirá llevar a cabo una aproximación al tipo de abordaje estratégico global que el lector utilizó para realizar la tarea solicitada en la investigación.

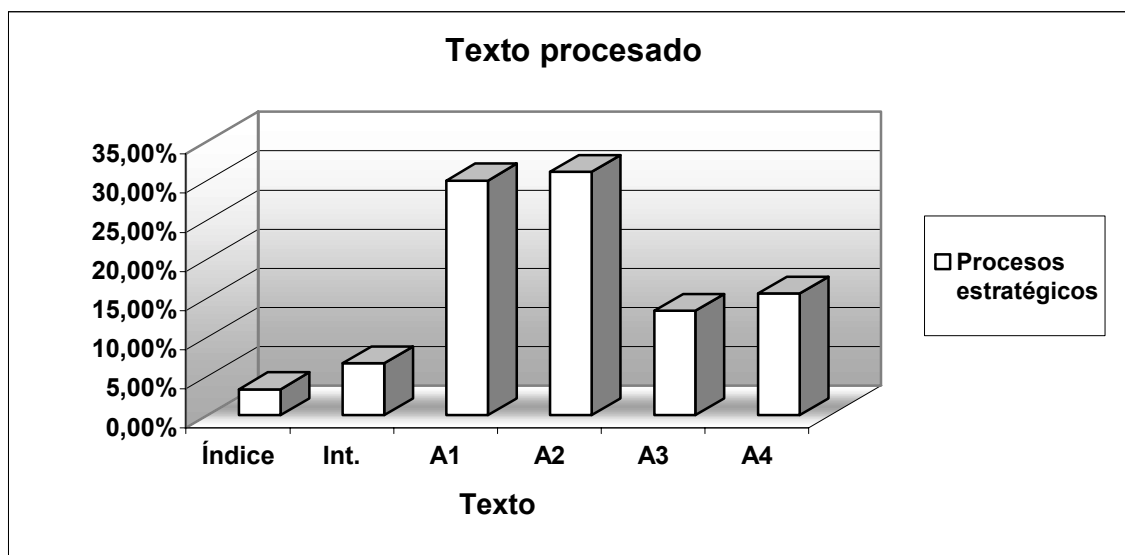


Figura 5.5 Texto procesado por el lector A

La Figura 5.5 nos presenta la existencia de una diferencia no muy destacada entre los procesos estratégicos llevados a cabo en el apartado 1(30%) y el apartado 2 (31,11%).

Resulta necesario mencionar que durante la lectura del apartado 1 el lector A no solamente hizo referencia al contenido del texto, sino que también comentó acerca del diseño de la tarea de investigación. Esto resulta importante debido a que permite tener en cuenta los distintos contextos que un lector puede relacionar con el proceso de lectura y cómo resuelve los planteamientos suscitados como parte de dicha relación.

Durante la revisión del apartado 2 comunicó que el tema abordado en éste (comprensión lectora) le resultaba más familiar que el anterior y que creía que por dicha razón llevaría a cabo una lectura más rápida y quizá menos dificultosa. Este hecho logra reflejarse en la lectura, pues aunque A hizo énfasis en diversos problemas que observaba en el texto, no planteó aquellos referidos al sentido que tiene la información en relación a la totalidad del trabajo, a diferencia de lo ocurrido en el apartado 1, lo que implicó una mejor comprensión de los contenidos del apartado.

Podemos observar (ver planteamientos) que en la lectura del apartado 2 se plantearon problemas referentes a la redacción, a la temática y a la elaboración del contenido, lo que marca una diferencia importante con el apartado 1, en el que se enfatizó en la finalidad de la investigación, en el diseño de la tarea y en la pertinencia del abordaje de estrategias de aprendizaje cuando el tema del trabajo es sobre estrategias de lectura. Con

ello, es posible apreciar que en la lectura del apartado 1 el lector A realizó un abordaje que podría definirse como “global”, donde se refiere al diseño de la tarea de investigación y a la temática general del trabajo, a diferencia de la lectura del apartado 2 en la que la atención se enfocó únicamente al contenido del mismo, y por ello podría considerarse un abordaje “local”.

Considerando los datos presentados es posible aproximarse a una unidad estratégica prototípica (UEP) o unidad que cuente con una conformación presentada con mayor frecuencia. Dicha UEP para el caso A, se caracteriza por ser una unidad estratégica completa local (UCL), presente en un 55.81% de frecuencia sobre el total de UE desarrolladas, a diferencia de las unidades estratégicas incompletas (UI) con una frecuencia de 39.53%, y las unidades estratégicas completas distales (UCD), con un 4.65%. Así mismo, inferimos que la UEP se encontraría localizada en los apartados 2 y 1, dado que éstos fueron los que obtuvieron mayores porcentajes en cuanto a procesos estratégicos (planteamientos, procesos de solución y producciones) llevados cabo (ver Figura 5. 5).

En lo correspondiente al tipo de planteamientos, procesos de solución y producciones efectuadas en la UE prototípica, es posible identificar que en cuanto a los planteamientos, aquellos referentes a los aspectos temáticos (14UE) y a la elaboración del contenido (11UE) serían los que podrían conformar dicha UE, dado que fueron los desarrollados con mayor frecuencia. Los planteamientos temáticos, así como aquellos referentes a la estructura del texto y a la redacción, se encuentran relacionados con la representación de la tarea y, a su vez, dichos planteamientos -como pudo observarse en el punto referente al informe elaborado-, se encontraban presentes de manera significativa como parte de los contenidos del mismo, lo cual implica que el tipo de lectura efectuada permitió procesar la información pertinente para ser presentada en el informe.

En cuanto a los procesos de solución, aún cuando es sabido de su relevante importancia para la comprensión de textos (Crain-Thoreson, et al., 1997), en el presente caso no fueron identificados de manera significativa como para afirmar que podrían formar parte de una unidad prototípica. Igualmente queremos destacar que las hipótesis tuvieron una función importante para la resolución de planteamientos, dado que las 5

elaboradas no se efectuaron en ninguna UI, lo que significa que fueron útiles para resolver los planteamientos.

En lo que concierne a las soluciones y sugerencias, que forman parte de las producciones, es posible afirmar que aquellas que podrían conformar una UEP serían las sugerencias al tema (7UE) y sugerencias a la estructura (6UE), las cuales se desarrollaron un mayor número de veces.

Considerando la información previa podemos afirmar que el abordaje estratégico global (AEG) del lector A se centró en planteamientos de problemas temáticos y de elaboración del contenido. Dichos tipos de problemas se orientan a las características del texto y no a aspectos relacionados al proceso de lectura, como lo podría haber sido querer resolver una duda acerca de si ha comprendido algún determinado pasaje del texto o querer obtener información específica para comprender mejor el contenido. Así mismo, se detectaron un número menor de planteamientos de objetivos en relación al de problemas en el texto, lo cual es otro indicador del desarrollo de un abordaje estratégico global con poca orientación a otra intencionalidad que no sea la de evaluar el documento.

De acuerdo a las razones presentadas es posible considerar que el abordaje estratégico global efectuado por A es básicamente evaluativo del tratamiento del tema (contenido disciplinar) y elaboración del contenido. Así como también es un enfoque orientador sobre procesos de escritura en cuanto a aspectos estructurales y de elaboración de la información.

Dado que, en su mayoría, los planteamientos efectuados correspondieron a problemas referentes al texto y otros, en menor número, acerca del diseño de la tarea de investigación, podemos pensar que el lector desarrolló una lectura crítica del documento, lo que implica haber tomado un posicionamiento en este orden. En dicho posicionamiento, se enfatizó mayormente en el contenido y el contexto del documento, y en menor grado en el proceso de comprensión del mismo.

Finalmente es necesario hacer referencia a un proceso que no habría sido posible registrar a través de las unidades estratégicas, y que resulta ser estratégico, éste

corresponde al desarrollo por parte del lector de una valoración global de cada apartado al llegar al final del mismo. Ello guarda relación con lo comunicado por A cuando se refiere a las acciones que efectúa habitualmente para evaluar un trabajo de investigación. Sin embargo, dicho proceso de lectura con lo que específicamente guardó relación fue con la manera en que A explicó que va realizando anotaciones referentes al texto, en las que las notas tomadas abordan aspectos locales de la información y posteriormente al final de cada apartado o capítulo realiza anotaciones en las que efectúa una valoración más global.

A su vez, un proceso muy similar fue llevado a cabo en el desarrollo del protocolo verbal, es decir, el lector A no hizo una lectura en voz alta de todo el contenido y después realizaba los respectivos comentarios, sino que leía en silencio y hacía comentarios a partir de la elaboración de un conjunto de contenidos. En este caso no solamente resulta estratégico dicho proceso de lectura, que logra a su vez facilitar la aplicación de la técnica de protocolo verbal, sino que también el vínculo que el mismo guarda con procesos de escritura, como la toma de notas por parte del lector A.

5.1.2.- Caso B

5.1.2.1.- Representación de la tarea

De acuerdo con lo comunicado por B durante el desarrollo del protocolo verbal y la entrevista, la lectura llevada a cabo es de tipo evaluativo. El objetivo central supeditado al de realizar una lectura de evaluación del texto, corresponde al de la planificación desarrollada al inicio de la lectura y que será comentado en el siguiente punto. A su vez, como podrá observarse en el punto que corresponde a la evaluación, dicho objetivo es parte de los procesos habituales de B para la revisión de trabajos de investigación en calidad de comité tribunal.

A) Planificación

La planificación no fue explicitada completamente al inicio del desarrollo del protocolo verbal, sino que la lectora hizo referencia a la misma durante la entrevista. En ésta comunicó la importancia que para ella tiene la acción de situarse en relación al texto. A su vez, explicó que situarse en el contexto del trabajo de investigación significa comprender cuál es el tema y el objetivo de la investigación, lo que le ayuda a realizar una lectura evaluativa. Debido a lo anterior, situarse es un objetivo fundamental a alcanzar para la lectora B, por ello ha sido tomado en cuenta como parte de la planificación de la lectura. Los recursos que la lectora considera necesarios para lograrlo son, por una parte, tener información suficiente acerca de cuál es el área de conocimiento a la que se dedica el tutor del trabajo, quién es el autor del trabajo y de qué trata la investigación, y por otra parte comprender la estructura del índice, observar el contenido de la bibliografía y la coherencia de la información presentada. Este tipo de planificación se orienta al alcance del primer objetivo planteado al inicio de la lectura, y no se enfoca a otros posibles objetivos que puedan surgir en el transcurso de la revisión de distintos contenidos del texto, por ello hemos considerado que la planificación es de tipo local.

B) Evaluación

La información correspondiente al presente punto fue obtenida en la entrevista realizada a la lectora, y refiere a cuál es el tipo de evaluación que lleva a cabo generalmente cuando lee trabajos de investigación, en calidad de comité tribunal.

a) Aspectos que la lectora B evalúa:

- La coherencia del trabajo, es decir que los conceptos y las ideas se encuentren relacionados adecuadamente.
- La coherencia entre el marco teórico y el marco empírico.
- Las aportaciones del autor.
- La justificación de la utilización del enfoque elegido y de los métodos, así como las ideas presentadas.
- Que en el marco empírico se clarifique de dónde se extraen los datos, los procesos y los resultados.

b) Procesos que efectúa la lectora B para evaluar:

- Se sitúa en el contexto que implica el trabajo de investigación que va a evaluar.
- Intenta comprender el procedimiento mental que ha seguido el autor para desarrollar el trabajo de investigación, lo cual le ayuda a situarse en el texto y a comprender mejor la estructura del contenido.
- Lee el índice, ya que le resulta un recurso muy importante para comprender la estructura del contenido.
- Realiza notas en el ordenador conforme va leyendo, las cuales no son resúmenes de la información, sino observaciones acerca del texto, y le sirven para el reporte por escrito que lleva a cabo para la Escuela de postgrado de la Universidad Autónoma de Barcelona y para el Dpto. de Psicología básica evolutiva y de la educación de dicha universidad. Así mismo, las notas le son útiles para la intervención como tribunal. Se trataría de que dicho escrito pudiese utilizarse de distintas maneras.

5.1.2.2.- Procesamiento del texto

Dentro de este punto que corresponde al procesamiento del texto se especificarán primeramente los tipos de unidades estratégicas efectuadas y la frecuencia con la cual se desarrollaron. Posteriormente se mostrarán los resultados obtenidos en cuanto a los planteamientos efectuados, los procesos de solución y las producciones. Seguidamente, a partir de los datos anteriores, se identificará la unidad estratégica prototípica y, finalmente, se determinará el abordaje estratégico global efectuado por la lectora.

A) Unidades estratégicas

A continuación, a manera de ficha de información, se presentarán el tipo de estructura de las unidades estratégicas desarrolladas por la lectora B y el número de frecuencias con el que éstas se efectuaron.

Total de unidades estratégicas efectuadas: 36
A) Unidades estratégicas completas locales (UCL): 17
a) Planteamiento, proceso, producción: 9
b) Planteamiento y producción: 8
B) Unidades estratégicas completas distales (UCD): 2
a) Planteamiento, proceso, producción: 2
b) Planteamiento y producción: 0
C) Unidades incompletas (UI): 17
a) Planteamiento: 10
b) Planteamiento y proceso: 7

Tabla 5.6 Frecuencias de las unidades estratégicas efectuadas por la lectora B

a) Planteamientos

Como se observó en el apartado correspondiente al análisis de resultados, los planteamientos incluyen la formulación de problemas, objetivos y preguntas durante el proceso de lectura.

Antes de la revisión de los resultados, se presentan los códigos utilizados para cada una de las partes que conforman el texto en las que la lectora B desarrolló unidades estratégicas.

Las secciones y apartados leídos en los que se presentaron unidades estratégicas fueron los siguientes:

-Índice

-Introducción (Int.)

-Apartado 1: titulado Estrategias de aprendizaje (A1)

-Apartado 2: titulado Comprensión lectora (A2)

-Apartado 3: titulado Estrategias de lectura (A3)

Para iniciar el abordaje de los planteamientos es necesario aclarar que la lectura del apartado 4 no fue realizada por B, debido a una situación imprevista que le impidió en aquel momento llevar a cabo la revisión completa del marco teórico.

Planteamientos	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	Total de planteamientos
Problema de comprensión	2		2			4
Problemas conceptuales			4	2		6
Problemas de elaboración			2	2	2	6
Problemas de redacción			1			1
Problemas estructurales			5	1		6
Problemas temáticos			3		1	4
Pregunta definición concepto			4			4
Pregunta especificación contenidos	2		2			4
Pregunta sobre ortografía			1			1
Obj. obtener información determinada			5	2		7
Obj. definir el objetivo del trabajo de investigación		2				2
Obj. situarse ante el trabajo de investigación		1				1
Total de planteamientos	4	3	29	7	3	46

Tabla 5.7 Número de planteamientos realizados

Como puede observarse en la Tabla 5.7, los problemas referentes a aspectos conceptuales fueron aquellos que se presentaron en un mayor número de unidades estratégicas, conjuntamente con los problemas de elaboración y estructurales. En cuanto a los problemas conceptuales formulados por la lectora (6UE), se encontraron aquellos que correspondían a la falta de una definición de los términos presentados en el texto, tales como voz, texto y estrategia (3UE), problemas referentes a conceptos que no se encontraban definidos con precisión (2UE), y uno a la falta de autores que definieran el concepto presentado (1UE). En cuanto a los problemas de elaboración formulados (6UE) por la lectora, se observaron aquellos concernientes a una relación inadecuada de contenidos (3UE) y a un abordaje impreciso de contenidos (3UE). Un ejemplo de relación inadecuada de contenidos corresponde a cuando la lectora en la página 38 encuentra que el vínculo que se estableció entre los autores Gisela Vélez y Michel Adam no resulta pertinente, dadas las diferentes esferas del conocimiento a la que se dedican. Con respecto a los problemas estructurales, la lectora B planteó problemas sobre la organización de contenidos (5UE) y acerca de la falta de conclusión temática (1UE).

Con respecto a las preguntas conceptuales planteadas (4UE), se indagó en la definición de estrategia (3UE) y en el concepto de microestructura en avance (1UE). En cuanto a los objetivos de búsqueda de información (7UE), estuvieron orientados al esclarecimiento del concepto de estrategia (4UE), al orden histórico de las aportaciones de Goodamn y Rosenblatt (2UE), y a responder preguntas que han sido planteadas en el texto en torno a autorregulación y metacognición (1UE).

Los problemas, preguntas y objetivos formulados en torno a la noción de estrategia se relacionaron con el interés que hizo explícito la lectora, durante el protocolo verbal, de obtener información sobre los procesos estratégicos, debido a que podría encontrar información que se pudiese relacionar con la noción de estrategias discursivas, tema en el que la lectora investiga actualmente. Este hecho puede explicarse mediante las aportaciones de Boekaerts (2002) y Boekaerts, Koning y Vedder (2006) acerca de las redes de objetivos que convergen en el desarrollo de una actividad académica y de la influencia que ejercen los objetivos personales en la autorregulación de dicha actividad. El objetivo de evaluar el texto converge con el objetivo personal de obtener información que pueda relacionarse a las estrategias discursivas.

La manera de evaluar que la lectora B refiere en la entrevista, implica enfocar gran parte de su atención a que todos los conceptos y las ideas abordadas en el texto se encuentren relacionados de manera coherente. La representación de B sobre su propio desempeño en la evaluación de trabajos de investigación, concordó con los planteamientos realizados en el protocolo verbal, que se orientaron fundamentalmente a aspectos conceptuales y a la articulación de redes de contenidos. Con ello se refleja una congruencia entre el discurso de la experta y la actividad que llevó a cabo como revisora de dicho texto. Los procesos metacognitivos que permiten la toma de consciencia sobre el proceso de evaluación del escrito también han permitido una representación del desempeño muy cercana a lo que efectuó la lectora en el protocolo verbal.

Quizá un aspecto importante en la formación de investigadores noveles, en cuanto a lectura estratégica, sea el desarrollo de andamiajes que les permitan construir conscientemente representaciones del propio desempeño cada vez más detalladas, más contextualizadas, flexibles y más cercanas al desempeño *on-line*, que ayuden a autorregular la actividad.

Seguidamente se presentarán en la Figura 5.6 los distintos tipos de unidades estratégicas y los distintos planteamientos pertenecientes a las mismas.

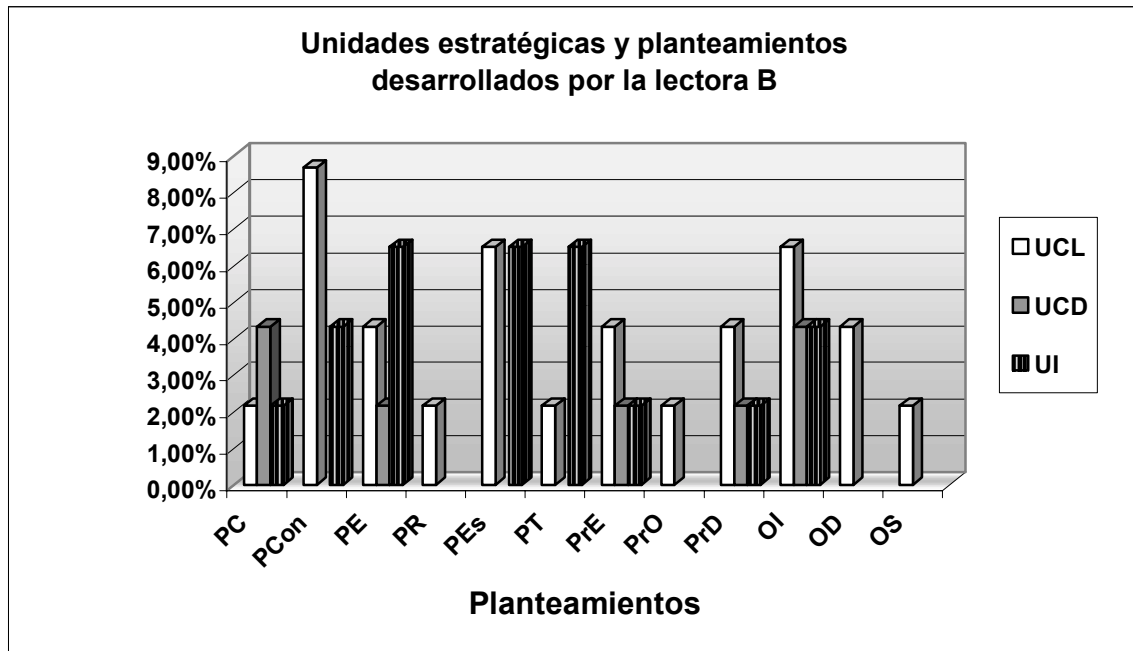


Figura 5.6 Unidades estratégicas y planteamientos desarrollados por la lectora B

Códigos

(PC) Problemas de comprensión	(PCon).Problemas conceptuales	(PE) Problemas de elaboración
(PR) Problemas de redacción	(PEs) Problemas estructurales	(PT) Problemas temáticos
(PrD) Pregunta definición de concepto	(PrE) Pregunta especificación de contenido	
(PrO) Pregunta sobre aspectos ortográficos	(OI) Obj. búsqueda de información	
(OD) Obj. definir objetivo de investigación	(OS) Obj. situarse en el texto	

En la Figura 5.6 se observa cuáles fueron los planteamientos que constituyeron a los distintos tipos de unidades estratégicas, dentro de las cuales, las UCL fueron las desarrolladas un mayor número de veces (49.94%) contrastando significativamente con las UCD (15.19%) y las UI (34.75%). A su vez, si sumamos los totales de UCL y UCD, obtenemos un 65.13% de unidades estratégicas en las que el planteamiento ha sido respondido.

Considerando que la mayoría de los planteamientos se llevaron a cabo en el apartado 1 del trabajo de investigación, es posible inferir que el mayor número de UCL en total

contiene problemas de tipo conceptual, planteamientos de objetivos de búsqueda información y problemas de tipo estructural.

b) Procesos de solución

Los procesos de solución corresponden a aquellos que han sido desarrollados con la finalidad de resolver los planteamientos durante la lectura. A continuación serán presentados los procesos de solución efectuados por la lectora B.

Procesos	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	Total de procesos
Consulta bibliográfica					1	1
Hipótesis			1			1
Inferencia elaborativa		1	4			5
Inferencia predictiva	1		1	1		3
Inferencia puente			2			2
Proceso estructural de lectura			5	1		6
Total de procesos	1	1	1	3	0	18

Tabla 5.8 Número de procesos de solución realizados por la lectora B

Los procesos estructurales, obtenidos en un mayor número de unidades estratégicas (6UE), fueron utilizados como recursos para resolver problemas referentes a la organización y elaboración de contenidos que el texto presenta. Los contenidos que se abordan en dichos procesos correspondieron a la relación que existe entre un subapartado y otro (4UE), a la especificación de un contenido a partir del lugar que ocupa en la estructura organizativa del texto (1UE) y al orden de los subapartados dentro de cada uno de los apartados (1UE). Con dicho proceso la lectora recurrió al convencional esquema organizativo del texto, para responder a problemas que en éste mismo se suscitaban. Este recurso denominado “estrategia estructural” por Sánchez (1993) y Orrantía et al. (1997), implica que el lector utiliza el conocimiento que tiene de la superestructura de dicho tipo de texto para comprenderlo y también para organizar su representación mental acerca del mismo. Las inferencias elaborativas también correspondieron a los procesos que, en segundo lugar, se llevaron a cabo con una mayor

frecuencia (5UE). Con el desarrollo de dichas inferencias, la lectora relacionó el contenido del texto con sus conocimientos previos sobre el tema que se abordaba en el texto, mientras que en los procesos estructurales, los conocimientos previos de la lectora que se pusieron en juego correspondían al de la estructura convencional de los textos expositivos, como lo son los trabajos de investigación.

La Figura 5.7 presenta el tipo de unidades estratégicas desarrolladas y a los procesos llevados a cabo por la lectora.

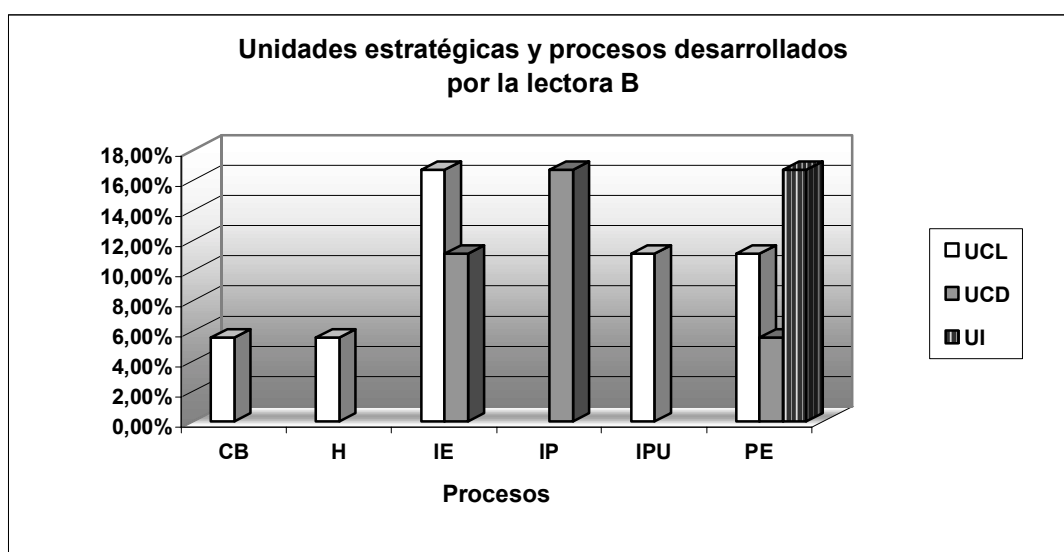


Figura 5.7 Unidades estratégicas y procesos desarrollados por la lectora B

Códigos

(CB) Consulta bibliográfica	(H) Hipótesis	(IE) Inferencia elaborativa
(IP) Inferencia predictiva	(IPu) Inferencia puente	(PE) Proceso estructural de lectura

La Figura 5.7 permite observar que un elevado porcentaje de procesos de solución se encontró relacionado a UCL (49.98%) y UCD (33.32%), en contraste con las UI (16.66%). La sumatoria de las UCL y UCD arrojan un 83.3% de unidades completadas, lo que implica que los procesos de solución, en su mayoría, lograron aportar respuestas a los planteamientos llevados a cabo.

c) Producciones

Las producciones abarcan tanto las soluciones de la lectora B a los planteamientos desarrollados, como también las sugerencias que B aporta a la autora del texto.

Producciones	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	Total de producciones
Solución esclarecimiento del objetivo de investigación		2				2
Solución obtención de información	1		4	1	1	7
Solución corrección de información					1	1
Sugerencia a la estructura			1	1		2
Sugerencia a la elaboración			1	1		2
Sugerencia a lo conceptual			1	1	1	3
Sugerencia a la argumentación			1	1		2
Sugerencia al tema					1	1
Total de producciones	1	2	8	5	4	20

Tabla 5.9 Número de producciones realizadas por la lectora B

Las soluciones de obtención de información (7UE) se desarrollaron un número de veces significativamente mayor al resto de las producciones. Dichas soluciones se encontraron relacionadas con los objetivos de obtener información determinada (5UE) y con preguntas orientadas a especificar o definir contenidos específicos (2UE). Es necesario mencionar que la información se encontró en dos fuentes distintas, una de ellas correspondió al contenido del mismo texto y la otra a los resultados propios de las elaboraciones mentales de la lectora. Dichos resultados se obtuvieron a partir de los procesos de solución mencionados en el punto anterior. En esta segunda fuente de información las inferencias elaborativas tuvieron una función muy importante que en ocasiones ellas mismas ya correspondían a la información obtenida, es decir, la inferencia se presentaba como proceso y producción, sólo que por requerimientos del presente estudio, fue necesario deslindarlas para definir qué función tenía la producción en relación con la unidad estratégica desarrollada. Este es el caso del código que corresponde a “solución obtención de información”.

La solución obtención de información tuvo una presencia importante en el apartado que corresponde a la introducción, pues dieron respuesta a los objetivos de la lectora de obtener información sobre el objetivo de investigación que se plantea en el trabajo.

En cuanto a las sugerencias de la lectora a la autora del texto, se centraron en aspectos conceptuales y elaborativos durante la lectura de los apartados 1 y 2. Aquellas sugerencias conceptuales se refirieron a la necesidad de presentar una definición de conceptos que se mencionan en el escrito (microestructura en avance, voz, superestructura y género del texto) y las sugerencias elaborativas se enfocaron a la necesidad de que la autora presentara al final de cada apartado su opinión o una elaboración personal en relación a los contenidos. Además, dichas sugerencias también se vincularon a aspectos conceptuales debido a que, en una de las unidades estratégicas, la lectora planteó la necesidad de especificar qué tendencias o autores utilizan la noción de estrategia como punto de referencia relevante en sus investigaciones y qué definiciones proponen para dicho término. Esta sugerencia también fue considerada como estructural, ya que la lectora de manera implícita propone un ordenamiento distinto de los contenidos. Las sugerencias estructurales también se refirieron a la necesidad de anticipar los enfoques a abordarse en el segundo apartado para que sea más fácil saber cuál es la secuencia en la que se presentará la información. Otro aspecto en el que este tipo de sugerencia se enfocó fue en proponer un reordenamiento de los contenidos del apartado 1 que corresponden a la introducción de este mismo y al subapartado referente al concepto general de estrategia.

Finalmente, se observa que las producciones se llevan a cabo mayoritariamente durante la lectura del primero y segundo apartado, lo cual coincide con la parte del texto en que los planteamientos se efectuaron con mayor frecuencia.

De acuerdo con lo expuesto en las producciones es posible subrayar los siguientes aspectos:

- La lectora B tiene un desempeño eficaz en la obtención de información requerida para dar respuesta a los planteamientos.

- La lectora proporciona respuestas a contenidos conceptuales del texto, a partir de sugerencias de tipo elaborativo y estructural, que se enfocan a aspectos que corresponden al tipo de ideas desarrolladas y a la jerarquía otorgada a la información expuesta.
- Las producciones de B se desarrollaron con una mayor frecuencia en los apartados 1 y 2.

B) Procesos metacognitivos

Los procesos metacognitivos que se llevaron a cabo de manera asociada a las UE, se presentan a continuación. Así mismo se especifica en qué sección del texto fueron efectuados.

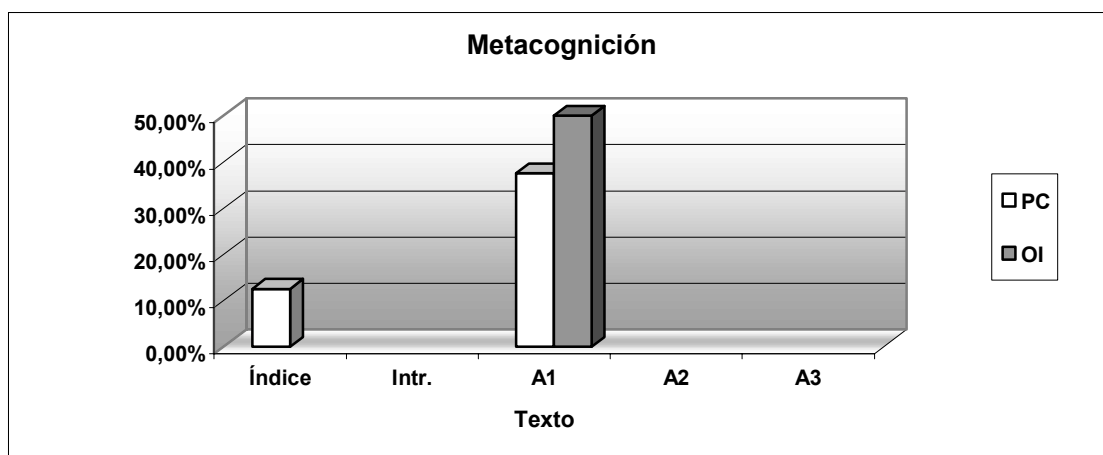


Figura 5.8 Procesos metacognitivos de la lectora B

Códigos

Problema de comprensión (PC) Objetivo obtener información (OI)

Es posible observar que los procesos metacognitivos llevados a cabo, relacionados con las EU, estuvieron asociados a problemas de comprensión y a los objetivos de obtener información determinada. Así mismo, dichos procesos se efectuaron mayoritariamente (88%) en el primer apartado, que ha obtenido el número más elevado de unidades

estratégicas desarrolladas. A su vez, dichos procesos se encuentran vinculados a los planteamientos efectuados con mayor frecuencia (OI).

C) Procedimientos escritos

La categoría de procedimientos escritos abarca las producciones como son las anotaciones, los subrayados en el texto y los señalamientos en el mismo.

En el desarrollo del protocolo verbal y en la entrevista, la lectora B comunicó que la toma de notas le sirvió tanto para la elaboración del informe solicitado en la presente investigación como para el informe que debió entregar a la Escuela de Postgrado de la Universidad Autónoma de Barcelona, y finalmente como guión para la intervención oral que llevaría a cabo en calidad de miembro evaluador de dicho trabajo.

A continuación se presentarán los procedimientos escritos efectuados por la lectora B durante la revisión del texto.

Anotaciones y señalamientos	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	Total de anotaciones
Anotaciones (observaciones del lector)			4	3		7
Anotación (definición del objetivo de investigación)		2				2
Anotación (definición de concepto)			1			1
Anotación (responder pregunta del texto)			1			1
Total de anotaciones	0	2	6	3		11

Tabla 5.10 Número de procedimientos escritos que realizó la lectora B

Es posible apreciar que el mayor número de anotaciones corresponde a las observaciones que resultan de la evaluación del texto efectuada por B, las cuales se realizaron durante la lectura del apartado 1 y 2. Para lograr una aproximación al contexto en el cual fueron realizadas las anotaciones, y con ello comprender el sentido con el que se efectuaron, se presentarán a continuación los tipos de unidades estratégicas en las que B realizó dichas anotaciones.

ESTRATEGIAS DE LECTURA EN LECTORES EXPERTOS
PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

UE	Texto	Planteamientos	Procesos	Producción	Contenido de las anotaciones (ideas principales)
Anotaciones que registran las observaciones de la lectora					
(1)UI	A1	Obj. Obtener inf. específica. (OI) Problema no definición de concepto (PCon) Faltan autores que definen el concepto (PCon).			Las notas refieren a la falta de claridad en la definición del concepto de estrategia y a la falta de autores que las toman como referencia.
(2)UCL	A1	Pregunta definición de concepto (PrC)		Sugerencia: definir concepto.	Las notas se realizan en el texto leído y refieren a la necesidad de explicar el concepto de microestructura en avance.
(3)UI	A1	Problema no distinción entre conceptos (PCon)			Las notas se realizan en el texto leído y refieren a que no queda clara la distinción entre competencia y estrategia.
(4)UCL	A1	Problemas de: contenido repetido, falta conclusión temática, no definición de concepto, no comprensión de la información y punto de vista de la autora..		Sugerencia incluir opinión de la autora y justificar los contenidos abordados.	Las notas se realizan a modo de registrar observaciones de la totalidad del apartado. Se refiere a la falta de diferenciación entre aspectos y procesos, por qué se eligieron y qué relación se establece entre ellos. Refiere a que hay repetición de información, a que algunas definiciones resultan poco claras y que al final del apartado falta una conclusión que diga por qué se han tratado dichos aspectos y qué de ello retoma la autora para realizar su investigación.
(5)UCL	A2	Problema no definición de concepto (PCon).		Sugerencia: justificar por qué se utilizan unos autores y no otros como referencia. Para el abordaje de dicho contenido.	Las notas refieren a que falta la definición de texto y cómo se diferencia de discurso y cómo se diferencia oral y escrito, y justificar los enfoques de referencia.
(6)UCL	A2	Problema falta opinión del autor (PA).		Sugerencia: incluir la opinión del autor como parte de la conclusión del apartado.	Las notas se desarrollan como una apreciación global del apartado 2, en las que se menciona que la introducción del mismo ha resultado clara y que el apartado del lector aborda 3 enfoques bien explicados. Sin embargo, falta justificar por qué se eligieron dichos enfoques, anticipar los enfoques se abordarán en el texto y la conclusión en la que la lectora diga qué ideas retomará para la investigación y por qué.
Anotaciones que registran los objetivos del trabajo de investigación					
(7)UCL	Int.	Obj. definir el objetivo del trabajo de investigación		Esclarecimiento del objetivo	Anota que la investigación está orientada a las estrategias de lectura de expertos.
(8)UCL	Int.	Obj. definir el objetivo del trabajo de investigación.		Esclarecimiento del objetivo.	Anota que la investigación se dirige a expertos que leen textos académicos y que tienen la intención de utilizar la información para un determinado objetivo.
Anotaciones que registran la definición de un concepto					
(9)UCD	A1	Obj. Obtener información específica		Solución obtención de información.	Anota en el texto leído que la información le parece que se refiere al concepto de estrategia.
Anotaciones que registran la respuesta de la lectora a una pregunta del texto					
(10)AL	A1	Obj. Obtener información específica	Inferencia puente Inferencia elaborativa	Solución: obtención de información	Anota en el texto leído la respuesta a una pregunta que en este mismo se encuentra planteada, acerca de si tiene sentido la metacognición sin autorregulación. La respuesta de B refiere a que quizá no tiene sentido, pero que resulta confusa la redacción.

Tabla 5.11 Anotaciones de la lectora B y unidades estratégicas relacionadas

La tabla 5.11 indica que las anotaciones se orientaron significativamente a registrar, por una parte, aspectos referentes a la definición de conceptos, y, por otra, a la necesidad de hacer explícito el enfoque y los autores que proponen las definiciones.

Las anotaciones comenzaron a realizarse desde la introducción, centrándose en el objetivo del trabajo de investigación. También, cabe señalar que las anotaciones se realizaron en dos ocasiones, al final de la lectura del primer y segundo apartado, para registrar observaciones sobre todo su contenido, abordando aspectos globales como la organización de la información, claridad en la explicación, y las conclusiones, entre otros. Por otra parte, se efectuaron anotaciones relativas a aspectos más locales de la información, tales como aquellas que señalaban si el contenido presentado correspondía a una definición de estrategia o no, así como también las respuestas que B aportaba a preguntas planteadas en el texto.

El número de anotaciones que formaron parte de UCL fue significativamente mayor en cuanto a las observaciones acerca del texto, seguido por las notas relativas a los objetivos del trabajo de investigación. Sin embargo, aún cuando fueron unidades completas, muchas de ellas no presentaban procesos de solución, sino que parecía que las producciones eran efectuadas con un alto grado de automatización, en las que los procesos para llegar a ellas no eran explícitos.

Finalmente subrayamos que el mayor número de anotaciones se efectuó durante la lectura del apartado 1.

5.1.2.3.- Informe sobre el marco teórico leído

Para abordar los aspectos que forman parte del informe realizado por B sobre el documento leído, consideraremos todas las ideas expuestas en el mismo y analizaremos su relación con lo llevado a cabo por la lectora durante el procesamiento del texto, con las anotaciones realizadas y también identificaremos el vínculo que guarda dicho informe con la representación de la tarea. A continuación, en la tabla 5.12 se muestran los contenidos del informe, así como los aspectos comunicados por la lectora que forman parte de la representación de la tarea y que guardan relación con dichos

contenidos. Finalmente se presentan los aspectos que forman parte del procesamiento del texto relacionados con las ideas del informe, a través de la identificación de las unidades estratégicas correspondientes. En cuanto a esto último, se especificará la parte del texto en la que se llevó a cabo la unidad estratégica, el tipo de planteamiento realizado y las anotaciones efectuadas, para ello tomaremos en cuenta la tabla 5.11 y la numeración de cada una de las anotaciones que en ella se muestra, la cual utilizaremos para identificarlas en la tabla 5.12.

Antes de continuar será necesario especificar que el informe presentado por B podría dividirse en 5 secciones. En la primera sección la lectora hace referencia a todo el texto de manera general (marco teórico); en la segunda comunica acerca del subapartado de “Estrategias: concepto general”; en la tercera sección aborda el apartado 1; en la cuarta refiere al apartado 2; y en la quinta sección lleva a cabo recomendaciones a la autora sobre la redacción del texto. En la tabla 5.12, que se presenta a continuación, se identifican las ideas que corresponden a cada una de las secciones mencionadas.

Informe	Representación de la tarea	Procesamiento del texto
Sección 1 Contenido 1: Tema interesante y adecuado a las necesidades actuales de los estudiantes universitarios.		
Sección 1 Contenido 2: No se presenta una justificación de por qué se tratan unos autores y no otros.	Justificación de la utilización del enfoque elegido y de los métodos, así como las ideas presentadas.	A2 (1UE) Sugerencia de argumentación (nota 6)
Sección 1 Contenido 3: Conceptos complejos no definidos (voz, microestructura, macroestructura, superestructura)	Coherencia: que los conceptos y las ideas se encuentren relacionados.	A2 (2UE) Problema conceptual (nota 4)
Sección 1 Contenido 4 Falta una conclusión al final del apartado.		A1 (1UE) Problema estructural (nota 4)
Sección 1 Contenido 5: Algunas ideas se repiten (autorregulación, la influencia del contexto en la lectura, la importancia de los objetivos, etc.).		A1 (1UE) Problema temático (nota 4)
Sección 2 Contenido 6: No queda claro el concepto de estrategia.		A1 (2UE) Problema conceptual. (nota 1)
Sección 3 Contenido 7: No queda claro qué son procesos y qué son aspectos, quiénes los proponen y qué relación se establece entre ellos.	Coherencia: que los conceptos y las ideas se encuentren relacionados.	A1 (1UE) Problema argumentativo.(nota 4)
Sección 4 Contenido 8: Introducción clara.		A2 (nota 6)
Sección 4 Contenido 9: El subapartado referente al contexto está más desarrollado que los otros dos, y queda desequilibrado.		
Sección 4 Contenido 10: No queda clara la definición de texto y cómo se diferencia de discurso.	Coherencia: que los conceptos y las ideas se encuentren relacionados.	A2 (1UE) Problema conceptual (nota 5)
Sección 4 Contenido 11: Se hace referencia a autores como van Dijk y Bajtin, pero no se profundiza en las ideas que exponen.		A2 (1UE) Problema de elaboración.
Sección 5 Contenido 12: Anticipar de qué se hablará en cada apartado.		A2 (1UE). Problema estructural (nota 6)
Sección 5 Contenido 13: Falta justificar por qué se habla de ciertas temáticas y no de otras, de determinados autores y no otros.	Coherencia: que los conceptos y las ideas se encuentren relacionados.	A1 (2UE) Sugerencia sobre argumentación (nota 5)
Sección 5 Contenido 14: Falta presentar conclusiones parciales con el punto de vista de la autora.	Aportaciones del autor.	A1 (1UE) Sugerencia a la estructura. (nota 4)

Tabla 5.12 Contenidos del informe sobre el marco teórico que revisó la lectora B

Acerca de la información presentada en la Tabla 5.12 queremos resaltar que todos los contenidos plasmados en el informe a excepción del número 8, fueron abordados en las anotaciones, lo cual implica que éstas se hicieron de manera eficaz, como para ser incluidas en la elaboración de dicho informe.

Seguidamente se presentará la Figura 5.9, en la que se especifica en qué partes del texto se abordan, por medio de las unidades estratégicas, aquellos contenidos que posteriormente se desarrollaron en el informe. Dichos contenidos se encuentran representados en la Figura 5.9 por la letra C y el orden numérico en el que fueron abordados en el informe (ver tabla 5.12). Posteriormente, en lo que concierne a los códigos, se especificará a qué planteamiento o producción se refería cada contenido.

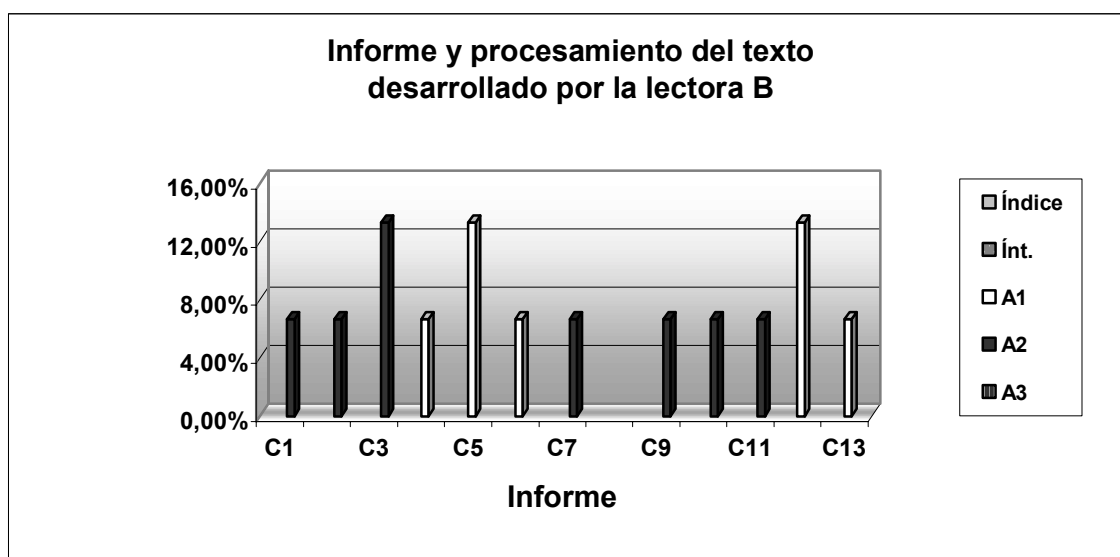


Figura 5.9 Informe y procesamiento del texto desarrollado por la lectora B

Códigos

C1: Sugerencia de argumentación	C2: Problema conceptual
C3: Problema estructural	C4: Problema temático
C5: Problema conceptual	C6: Problema argumentativo
C7: (se relacionó únicamente a notas)	C8: (No se relacionó a una UE)
C9: Problema conceptual	C10: Problema de elaboración
C11: Problema estructural	C12: Sugerencia enfocada a la argumentación
C13: Sugerencia enfocada a la estructura.	

Se observa en la Figura 5.9 que los contenidos del informe refieren a unidades estratégicas únicamente de los apartados 1 y 2. Así mismo, los planteamientos que obtuvieron mayores frecuencias son aquellos que también se encontraron presentes en el informe, y vuelven a tener una presencia significativa los problemas referentes a lo conceptual. Dichos contenidos del informe se relacionaron con el mismo número de unidades estratégicas del apartado 1 y 2. A su vez notamos la presencia significativa que de los contenidos concernientes a aspectos estructurales, relacionados en su mayoría con UE del apartado 1, así como problemas de elaboración que se vincularon en su totalidad a UE del apartado 2. También tuvieron una presencia importante los problemas y sugerencias argumentativas, presentes en los apartados 1 y 2.

Así mismo, cabe señalar que en el informe de la lectora B no se llevaron a cabo nuevas síntesis a partir de los aspectos evaluados del texto, sino que tales contenidos se presentaron de una manera muy similar a lo que se comentó en el protocolo verbal y en las anotaciones llevadas a cabo. Es decir, el contenido del informe de B conserva el mismo nivel de detalle que las observaciones realizadas durante la lectura. De acuerdo

con lo comentado previamente podemos considerar que el informe fue desarrollado a partir de información local del protocolo verbal y, por tanto, similar al de las unidades estratégicas efectuadas.

5.1.2.4.- Abordaje estratégico global (AEG)

Para abordar globalmente los resultados obtenidos, nos referiremos primeramente a las partes que conforman el texto y su relación con los procesos estratégicos llevados a cabo en ellas. Considerando los datos anteriores identificamos las características de la unidad estratégica prototípica de la lectura realizada por B, lo que nos permitió una cercana aproximación al tipo de abordaje estratégico global que la lectora utilizó para realizar la tarea solicitada en la investigación.

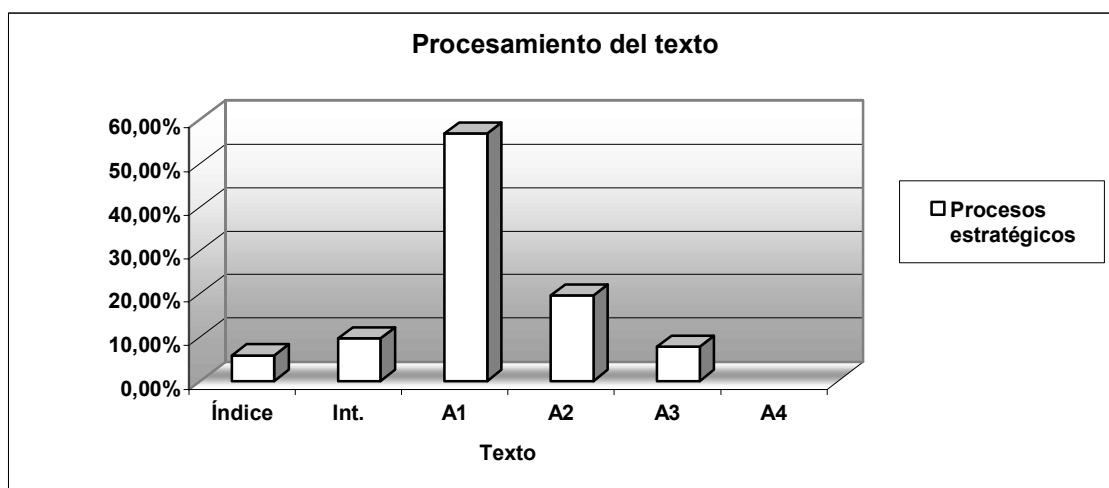


Figura 5.10 Procesamiento del texto de la lectora B

En lo que respecta a la lectura de la introducción, se desarrollaron un menor número de unidades estratégicas, si las comparamos con las que se llevaron a cabo en el apartado 1. Sin embargo es importante considerarlas debido a que durante la lectura de la introducción, B tenía el objetivo de situarse ante el trabajo de investigación, el cual forma parte de la planificación efectuada al inicio de la revisión del texto. Así mismo, en la introducción planteó los propósitos de obtener información sobre los objetivos de investigación de dicho trabajo. Lo anterior subraya un aspecto ya interiorizado en los lectores expertos y no siempre conocido por los lectores noveles, ya que conocen los

objetivos de un trabajo de investigación para poder guiarse en la lectura del mismo y evaluar si el autor los cumple en el transcurso del trabajo.

Por otra parte, los lectores expertos esperarían que los objetivos estuviesen planteados en la introducción del texto, ya que en ella se abordan los aspectos generales del estudio, lo que se pretende llevar a cabo y las razones de ello. Esta expectativa se relacionaría con un amplio conocimiento de la estructura formal o superestructura de los trabajos de investigación (Meyer, 1984; Mannes, 1994;) y de la función que este documento debería cumplir en un contexto específico o comunidad académica. Ello implica activar conocimientos no sólo sobre las características de un determinado tipo de texto, sino sobre la situación comunicativa que éste plantea (Camps y Castelló, 1996). Cuestiones que los lectores inexpertos no siempre tienen presente o no le otorgan un suficiente grado de funcionalidad.

Con respecto al apartado 1, la lectora B efectuó un mayor número de secuencias estratégicas. Los temas que formaban parte de los planteamientos desarrollados hacían referencia, en primer lugar, a aspectos conceptuales y, en segundo lugar, a aquellos que correspondían a la elaboración de contenidos. Dichos planteamientos coincidieron con los comentarios de B en la entrevista acerca de la importancia que para ella tiene evaluar la cohesión del texto, conformada básicamente por una interconexión lógica de los conceptos y las ideas expuestas.

En cuanto al apartado 4, como se comentó en el punto referente a los planteamientos, B no lo revisó durante el protocolo verbal debido a una situación imprevista que en aquel momento imposibilitó a la lectora concluir la lectura del marco teórico en su totalidad.

A partir de la información proporcionada anteriormente, podemos identificar la unidad estratégica prototípica (UEP), que corresponde a una representación abstracta del tipo de unidades estratégicas efectuadas con mayor frecuencia durante el desarrollo de la lectura. En este caso, consideramos que la UEP se encontró conformada por planteamientos del tipo “problemas conceptuales” y “objetivos de búsqueda de información”. Éstos últimos centrados en el esclarecimiento de la definición del concepto de estrategia, así como también en los objetivos del trabajo de investigación.

Así mismo, un número considerable de procesos metacognitivos (50%), se encontró asociado a este tipo de objetivo.

En cuanto a los procesos de solución efectuados, los procesos estructurales y las inferencias elaborativas pueden considerarse parte de las UEP, dado que presentaron las más altas frecuencias dentro de la categoría a la que pertenecen. Las soluciones que corresponden a encontrar la información necesaria para resolver los planteamientos forman parte de las UEP dado que fueron las producciones de mayor frecuencia. En lo concerniente a las notas, podemos considerar que forman parte de UEP aquellas en las que se registran observaciones referentes a aspectos conceptuales y de elaboración del texto, así como también las que abordaron contenidos que posteriormente se desarrollaron en el informe.

Se presentó poca diferencia entre las unidades estratégicas completadas (19) y aquellas incompletas (17), sin embargo, teniendo en cuenta que dos unidades estratégicas de tipo UCL incluían apreciaciones referentes a la totalidad de los apartados 1 y 2, podemos considerar que la UEP de la lectora B corresponde a una unidad completa local.

El abordaje estratégico global (AEG) de la lectora se centró en aspectos conceptuales, concernientes a sus definiciones de los mismos y a una diferenciación adecuada entre términos similares. Se enfocó también en la elaboración de los contenidos del texto y, como parte de ello, en la relación que se plantea entre diferentes ideas, así como en la precisión de su abordaje. Así, también resulta necesario mencionar que el objetivo personal de B, en cuanto a obtener información sobre las estrategias, ejerció una destacada influencia en las unidades estratégicas desarrolladas, ya que un mayor número de las mismas se orientó al esclarecimiento de la noción de estrategia.

Conjuntamente, B otorgó a las notas la función de registrar las observaciones que permitieran la elaboración de los informes requeridos en distintas instancias académicas. Los contenidos desarrollados en las anotaciones son conceptuales en su mayoría, lo que se manifiesta claramente en el elevado número de planteamientos de problemas conceptuales efectuados en la lectura, que a su vez también se encuentran mencionados en el informe. Ello implica que los contenidos de las anotaciones y el

informe lograron reflejarse en el tipo de procesamiento del texto, efectuado por la lectora durante el desarrollo del protocolo verbal.

Finalmente, para determinar el posicionamiento de la lectora B ante la lectura del trabajo de investigación, consideramos que el tipo de planteamientos efectuados en lo correspondiente a problemas como en aquellos concernientes a objetivos y preguntas tuvieron una presencia relevante.

Con respecto a los objetivos se puede observar que se encuentran orientados a la obtención de información, lo que, sumado a las preguntas que B planteó, nos permite afirmar que en la lectura realizada por B, la búsqueda de información obtuvo un papel relevante. En ello, también es posible percibir que B desarrolló planteamientos en los que se centra en su propio proceso de lectura, por ejemplo cuando menciona que tiene problemas en la comprensión de determinados contenidos o cuando comunica que quiere obtener información sobre cierto aspecto del texto.

En cuanto a los planteamientos de problemas, su significativa frecuencia permitiría pensar que B desarrolló una lectura crítica, sin embargo, debido a que también llevó a cabo un número importante de planteamientos centrados en la obtención de información, podemos considerar que la lectora B llevó a cabo una lectura orientada a la obtención de información específica. Esto se realizó partiendo de problemáticas que la lectora ya había detectado en el documento, de ahí su cercanía con el posicionamiento de tipo crítico.

5.1.3.- Caso C

5.1.3.1.-Representación de la tarea

De acuerdo con lo comunicado por la lectora C en el protocolo verbal y durante la entrevista, la lectura que llevó a cabo fue de tipo evaluativo. A continuación se presenta lo correspondiente a la planificación desarrollada por la lectora, así como también los criterios que ella considera y los procesos que lleva a cabo para evaluar un trabajo de investigación en calidad de comité tribunal.

A) Planificación

La planificación de la lectura llevada a cabo por C no fue explicitada durante el protocolo verbal, sin embargo, la lectora comunicó en la entrevista que tuvo tres importantes objetivos durante el desarrollo de la lectura, los cuales se consideran componentes básicos de toda planificación. El primero de dichos objetivos correspondió a comprender el contenido del trabajo de investigación, el segundo fue efectuar una valoración acerca del mismo y el último se refirió a situar el documento en relación a la comunidad académica, de acuerdo al aporte del trabajo dentro de dicha comunidad. Dado que los objetivos planteados por C implicaban abarcar el proceso de lectura del texto completo, podemos considerar que la lectora desarrolló una planificación de tipo global.

B) Evaluación

A continuación se presentan los criterios que C considera habitualmente en la evaluación de trabajos de investigación, en calidad de comité tribunal.

a) Aspectos que C evalúa en un trabajo de investigación

a.1) Contenido:

- Que el texto cumpla con los parámetros propios del género discursivo de un trabajo de investigación.
- Que la investigación tenga un sentido de aplicación. Lo que implica que los objetivos se encuentren justificados en función de una futura implementación, con el fin de resolver o mejorar una situación determinada.
- Que la investigación se encuentre fundamentada, es decir que se presente un estado de la cuestión suficientemente documentado, donde quede esclarecido el campo en el cual se va a trabajar en la investigación.
- Que el marco teórico y la investigación estén orientados en una misma dirección.
- Que la metodología a utilizar se encuentre adecuadamente justificada.
- Que los resultados de la investigación se presenten en función de los objetivos.
- Que todas las partes del texto se encuentren coherentemente relacionadas.
- Que se retome periódicamente el objetivo de la investigación o lo que ha sido abordado previamente, con pequeñas síntesis o introducciones, para situar al lector.

a.2) Forma (expresión del contenido mediante la lengua escrita)

- La forma en cómo se encuentra escrito (uso de la lengua) resulta de gran importancia para comunicar el contenido.
- El contenido y la forma (uso de la lengua) difícilmente pueden separarse.

B) Procesos que efectúa el lector para evaluar:

- Comprender el contenido.
- Toma de notas en las que realiza pequeños resúmenes de la información, lo cual le permite establecer un mejor dominio del conocimiento. En dichas notas también incluye observaciones sobre el documento que está valorando.
- Evita subrayar el texto pues considera que dicha acción no ayuda a una comprensión del contenido.

5.1.3.2.-Procesamiento del texto

Dentro del punto correspondiente al proceso de lectura se especificarán primeramente los tipos de unidades estratégicas desarrolladas y la frecuencia con la que fueron llevadas a cabo. Posteriormente se presentarán los resultados obtenidos en cuanto a los planteamientos efectuados, los procesos de solución y las producciones. Seguidamente se identificará a la unidad estratégica prototípica y finalmente se determinará el abordaje estratégico global desarrollado por la lectora.

A) Unidades estratégicas

A continuación, a manera de ficha de información, se presentarán el tipo de estructura de las unidades estratégicas desarrolladas por la lectora C y el número de frecuencias con el que ellas se efectuaron.

Unidades estratégicas realizadas (UE): 39
A) Unidades estratégicas completas locales (UCL): 23
a) Planteamiento, proceso, producción: 17
b) Planteamiento y producción: 6
B) Unidades estratégicas completas distales (UCD): 2
a) Planteamiento, proceso, producción: 1
b) Planteamiento y producción: 1
C) Unidades incompletas (UI): 14
a) Planteamiento y proceso: 5
b) Planteamiento: 9

Tabla 5.13 Frecuencia de las unidades estratégicas efectuadas por la lectora C

a) Planteamientos

Como fue mencionado en el apartado correspondiente al análisis de resultados, los planteamientos incluyen la formulación de problemas, objetivos y preguntas durante el proceso de lectura.

Antes de la revisión de los resultados, se presentan los códigos utilizados para cada una de las partes que conforman el texto en las que la lectora C desarrolló unidades estratégicas.

-Índice

-Introducción (Int.)

-Apartado 1: titulado Estrategias de aprendizaje (A1)

-Apartado 2: titulado Comprensión lectora (A2)

-Apartado 3: titulado Estrategias de lectura (A3)

-Apartado 4: titulado Interacción entre lectura y escritura (A4)

Problemas	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	A.4	Total planteamientos
Problema de comprensión			3	1	1		5
Problemas argumentativos						2	2
Problemas conceptuales			2	2			4
Problemas de elaboración		1	1		1	2	5
Problemas estructurales		1					1
Problemas de redacción		1	1	1	5	1	8
Problemas temáticos		1	3	2	1	1	8
Obj. relacionar autores de distintos enfoques				1			1
Obj. obtención de información					1		1
Pregunta especificación contenido	1		2	1			4
Total planteamientos	1	4	12	8	8	6	39

Tabla 5.14 Planteamientos desarrollados por la lectora C

Se observa en la Tabla 5.14 que los planteamientos desarrollados con una mayor frecuencia fueron los correspondientes a la formulación de problemas y, dentro de dicha categoría, los problemas temáticos (8UE) y los problemas de redacción (6UE).

Los problemas temáticos, en su totalidad (8UE), se enfocaron a la falta de contenidos que C consideraba necesarios para abordar determinada información. En cuanto a aspectos de redacción, la lectora hizo referencia a los siguientes problemas: utilización inapropiada de demostrativos anafóricos (2UE), escritura de frases muy largas (1UE), utilización de preposiciones de forma inadecuada (1UE) y sintaxis inadecuada (2UE).

Los problemas de elaboración (5UE) y de comprensión (5UE), también tuvieron un número significativo de frecuencias. Dichos problemas de elaboración se refirieron en su totalidad a un abordaje impreciso de los contenidos y, con respecto a los problemas de comprensión, se pudo observar que las formas sintácticas de las frases influyeron significativamente en la formulación de los mismos. A su vez, las preguntas referentes a especificación de contenidos (4UE) se encontraron relacionadas directamente con la intención de lectora por alcanzar una mayor comprensión del texto.

Es posible observar la relación que existe entre lo comunicado por la lectora en la entrevista, acerca del tipo de valoración que suele realizar de los trabajos de investigación, y los tipos de problemas planteados. Los problemas de redacción formulados por C guardaron un claro vínculo con la forma lingüística del texto, cuestión que la lectora considera fundamental evaluar en un trabajo de investigación. Así mismo, el énfasis que puso C en la comprensión a profundidad del texto y los procesos realizados para garantizarla confirma la presencia de uno de los objetivos generales planteados, el cual correspondió a comprender el texto para después valorarlo.

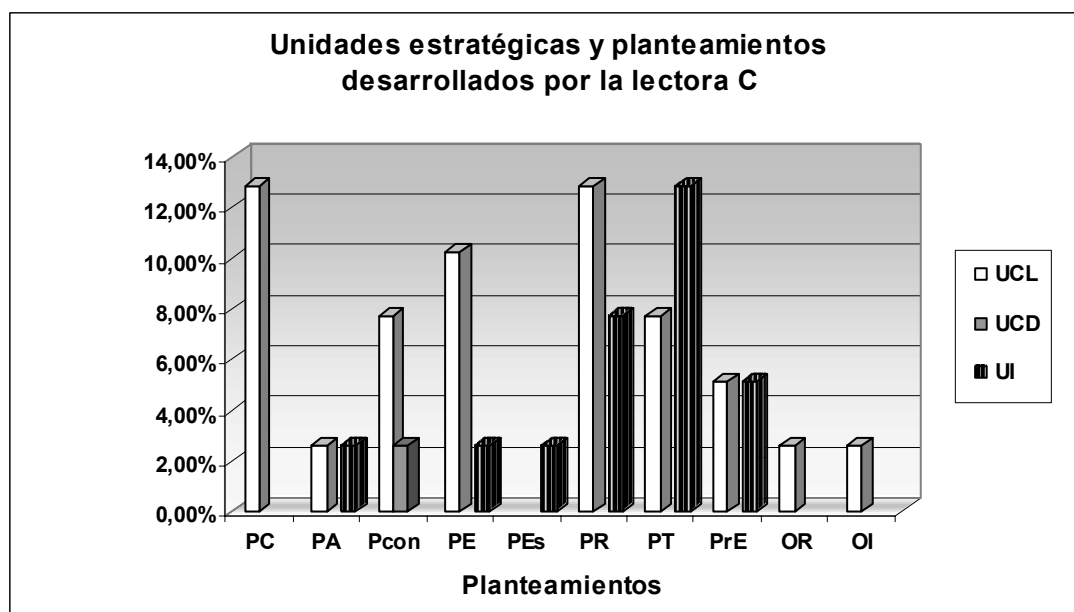


Figura 5.11 Unidades estratégicas y planteamientos desarrollados por la lectora C

Códigos

(PC) Problema de comprensión	(PA) Problema argumentativos	(Pcon) Problemas conceptuales
(PE) Problemas de elaboración	(PEs) Problemas estructurales	(PR) Problemas de redacción
(PT) Problemas temáticos	(PrE) Pregunta especificación de contenidos	(OR) Objetivo relacionar autores de

En la Figura 5.11 se observa un número elevado de frecuencias en UCL (69.45%), en las cuales aquellos problemas referentes a la comprensión del texto se resolvieron en todas las unidades realizadas. Así también, los problemas de redacción tuvieron frecuencias de UCL (13.90%), lo cual es coherente con la importancia que C le otorga para la evaluación de un trabajo de investigación. Los problemas temáticos tuvieron un porcentaje elevado de UI (13.90%) y se referían en su totalidad a la falta de determinados contenidos. En relación a dichos problemas también puede observarse UCL (8.34%) en las que la lectora sugirió la especificación del enfoque utilizado (1UE), justificó la ausencia de determinada información mediante el desarrollo de un proceso retórico en el que intentaba aproximarse a la intención de la autora (1UE), y corrigió un contenido en específico (1UE) aportando información sobre investigaciones realizadas en los ámbitos de la lectura y escritura.

b) Procesos de solución

Los procesos de solución corresponden a aquellos que han sido desarrollados con la finalidad de resolver los planteamientos durante la lectura (ver apartado de análisis de resultados).

Procesos de solución	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	A.4	Total de procesos.
Consulta bibliográfica				1	1	1	3
Hipótesis		1					1
Inferencia elaborativa		2	4	3			9
Inferencia predictiva				2		1	3
Inferencia puente			2	1			3
Paráfrasis			1				1
Proceso estructural de lectura			1			1	2
Proceso retórico de lectura			2				2
Relectura del texto-base			4		1		5
Total de procesos	0	3	14	7	2	3	29

Tabla 5.15 Número de procesos desarrollados por la lectora C

Las inferencias elaborativas que aparecen con mayor frecuencia, se encontraron vinculadas y ayudaron a resolver problemas conceptuales (2UE), problemas referentes a la comprensión de información (2UE), un problema de elaboración, un problema temático y un objetivo de relacionar autores que se posicionan dentro de enfoques teóricos distintos. En lo correspondiente a la relectura del texto, dicho proceso fue importante para lograr resolver problemas de comprensión de la información (3UE) y problemas de imprecisión en el abordaje de contenidos (2UE).

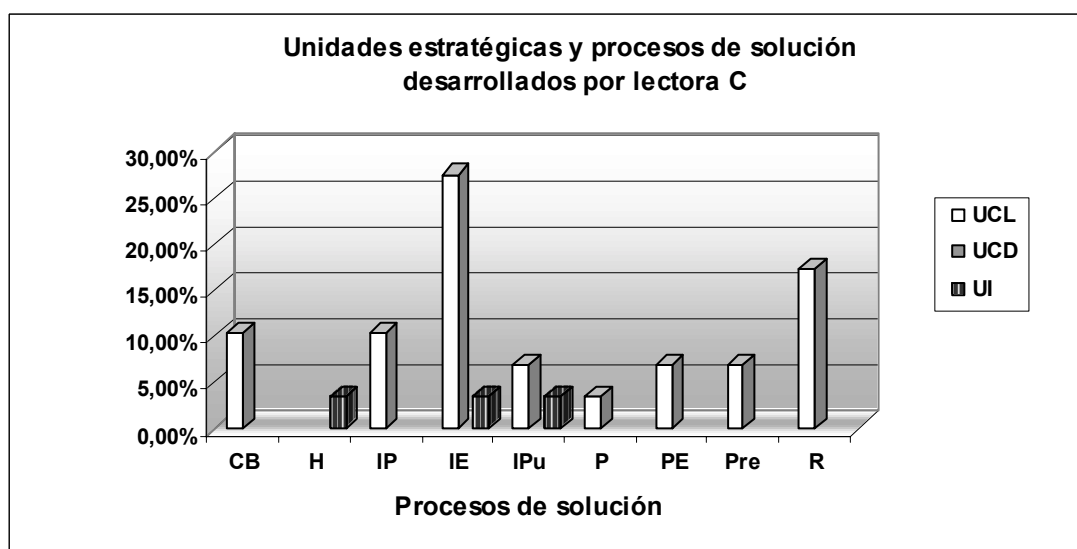


Figura 5.12 Unidades estratégicas y procesos de solución desarrollados por la lectora C

Códigos

(CB) Consulta bibliográfica elaborativa....	(H) Hipótesis	(IP) Inferencia predictiva	(IE) Inferencia
(IPu) Inferencia puente....	(P) Paráfrasis	(PE) Proceso estructural	(Pre) Proceso
(R) Relectura			

Es posible observar con claridad que los procesos de solución llevados a cabo ayudaron a resolver los planteamientos, dado que un 92.83% corresponden a UCL, contrastando con un 7.14% de UI efectuadas. Ello permite corroborar la eficiencia con la cual fueron utilizados dichos procesos.

c) Producciones

Las producciones abarcan tanto las soluciones aportadas por la lectora como las sugerencias llevadas a cabo a la autora del texto (ver apartado de análisis de resultados).

Producciones	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	A.4	Total de producciones
Solución obtención de información			1	1	1		3
Se comprende el contenido			3	3			6
Corrección de información		2	5	1			8
Redacción				2	1		3
Elaboración			1		1		2
Tema				1		2	3
Total de producciones	0	2	10	8	3	2	25

Tabla 5.16 Número de producciones desarrolladas por la lectora C

Las soluciones que se presentaron con mayor frecuencia fueron las concernientes a la corrección de información (8UE), entre las cuales se encontraban problemas referentes a la falta de contenidos (2UE), problemas de redacción (2UE), de elaboración (1UE), de no comprensión de la información (1UE), un problema conceptual (1UE) y una pregunta orientada a la especificación de determinado contenido. La corrección de información se llevó a cabo preponderantemente con respecto a los problemas planteados, abarcando un espectro diverso en cuanto a la clasificación de los mismos. A su vez, cabe destacar que en su mayoría las UE de corrección de información se efectuaron durante la lectura del primer apartado, donde también se desarrollaron con una mayor frecuencia los planteamientos y los procesos de solución.

La comprensión de contenido, clasificada como un tipo de solución dadas sus características, se encontró relacionada con problemas de comprensión (4UE), también con un problema de tipo conceptual (1UE) y con el objetivo de vincular a autores que pertenecen a distintos enfoques teóricos (1UE).

De acuerdo con los datos presentados anteriormente, es posible determinar que la lectora se centró con mayor frecuencia en el aporte de soluciones a los problemas planteados que en las sugerencias a la autora del texto. Es decir, manifestó una participación caracterizada por resolver los problemas que detectaba en el texto, a manera de participar en la lectura desde una posición muy cercana a la del escritor, complementando con sus aportaciones la información presentada.

B) Procesos metacognitivos

Los procesos metacognitivos que se llevaron a cabo de manera asociada a las UE, se presentan a continuación. Así mismo, se señala en qué apartado del texto fueron efectuados.

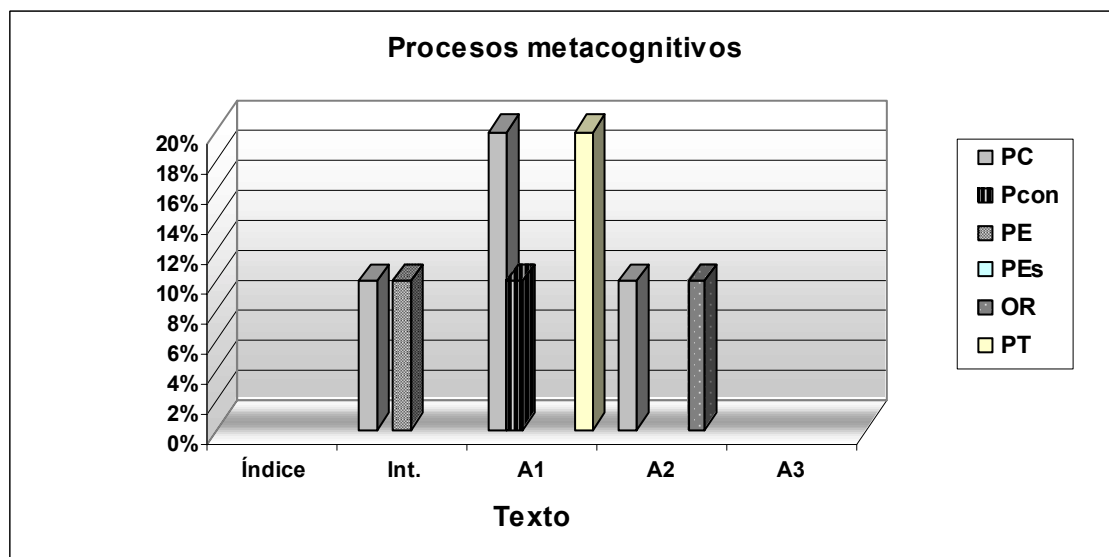


Figura 5.13 Procesos metacognitivos de la lectora C

Códigos

Problema de comprensión (PC)	Problema conceptual (PCon)
Problema de elaboración (PE)	Problema estructural (PEs)
Objetivo relacionar autores de distintos enfoques (OR)	Problema temático (PT)

Como puede percibirse, los procesos metacognitivos efectuados en las UE se asociaron significativamente a problemas de comprensión (40%), los cuales fueron planteados un número mayor de veces en el apartado 1. Así mismo, cabe señalar que los procesos metacognitivos fueron desarrollados en un número considerable de apartados del texto, aún cuando se realizaron con una mayor frecuencia en el apartado 1 (50%).

C) Procedimientos escritos

La lectora C mencionó en la entrevista que no tomó notas debido a que los comentarios sobre el texto los hizo de manera oral. También comunicó en la entrevista que se dio cuenta de que sin las notas le costó más elaborar el informe, ya que en ellas suele llevar a cabo reflexiones sobre el contenido y, al no disponer de ellas, tuvo que plasmar sus observaciones en el momento de elaborar dicho informe. Esto, aseguró C, provocó que llevara a cabo elaboraciones más globales acerca del texto, ya los comentarios de las anotaciones “atomizan” la información, es decir, la dividen o fragmentan.

La lectora C comenta que cuando escribió el informe pensó en aquello que le había quedado de la lectura, y eso la obligó a hacer una reflexión sobre el contenido en conjunto, a diferencia de lo que ella suele hacer cuando toma anotaciones en las que, a veces, llega a mencionar detalles poco relevantes ya que tienen una visión muy local y acotada. A su vez, la lectora C expresó que a ella le cuesta realizar valoraciones globales de los documentos revisados, y que ello influye en el tipo de intervención que lleva a cabo durante las sesiones en las que participa en calidad de comité tribunal.

Así mismo, C comunicó que a partir de haber realizado el informe sin efectuar anotaciones, reflexionó sobre el hecho de que el sistema que utiliza para tomar dichas notas podría estar influyendo de manera importante en su modo de valorar los trabajos de investigación y las tesis.

5.1.3.3.- Informe sobre el texto leído

El informe desarrollado por la lectora C se dividió en distintas secciones, de acuerdo con los aspectos que en éste se tratan, con la finalidad de identificar con mayor claridad a qué parte de dicho informe pertenecen cada una de las ideas que se presentan en la Tabla 5.17. La sección uno corresponde al tema del texto, la sección dos refiere al contenido teórico y al empírico (no incluido en la lectura para el desarrollo del protocolo verbal), y el tercero y último concierne a los aspectos de redacción.

**ESTRATEGIAS DE LECTURA EN LECTORES EXPERTOS
PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS**

Informe	Representación de la tarea	Procesamiento del texto
Sección 1 Contenido 1: El tema elegido resulta pertinente.	Objetivo de lectura: situar el documento en lo que representa la comunidad académica	
Sección 1 Contenido 2: El trabajo plantea una aplicación en el contexto de estudiantes universitarios, sin embargo en la investigación se estudian a lectores no normales” (expertos) y con un texto de una autora no “normal”, en sentido de que los objetivos de dicho trabajo están mediatizados por unos requisitos concretos.	Evaluación: es importante que la investigación tenga un sentido de aplicación.	Int. (1) Problema temático.
Sección 1 Contenido 3: Considera que se tiene que valorar que su lectura no fue con el objetivo de aprender, y que la lectura de universitarios sí sería para aprender.		
Sección 2 Contenido 4: Los puntos que se tratan en el marco teórico, vistos en el índice, son adecuados y pertinentes.	Objetivo de lectura: situar el documento en lo que representa la comunidad académica	
Sección 2 Contenido 5: Es necesario hablar de estrategias de aprendizaje para plantear el objeto de estudio de la investigación.	Evaluación: es importante que todas las partes del texto se encuentren relacionadas de manera coherente.	
Sección 2 Contenido 6: Es necesario situar las estrategias de aprendizaje en los procesos de comprensión lectora.		
Sección 2 Contenido 7: Es necesario situar las estrategias de aprendizaje en la relación con la lectura y la escritura.		
Sección 2 Contenido 8: No queda claro cómo la escritura puede ayudar a la comprensión lectora.		A4 (1) Problema de elaboración
Sección 2 Contenido 9: Podría ser pertinente incluir los aspectos comentados anteriormente como una introducción al marco teórico o como una conclusión global. También sería necesario justificar dicho contenido.	Evaluación: es necesario que la investigación se encuentre fundamentada, que se presente un estado de la cuestión suficientemente documentado como para esclarecer el campo a investigar.	A4 (2) Problema de argumentación
Sección 2 Contenido 10: Falta una justificación de los objetivos de la investigación.	Evaluación: es necesario que los objetivos se encuentren justificados en función de una futura implementación.	Int. (1) Problema estructural
Sección 2 Contenido 11: Se tiene la impresión de que el marco teórico es un conjunto de lecturas poco relacionadas con la investigación que se hará posteriormente.	Evaluación: es importante que el marco teórico y la investigación tengan la misma orientación.	
Sección 2 Contenido 12: Se tiene la impresión de que la autora no toma partido por las teorías o planteamientos expuestos.		
Sección 2 Contenido 13: Se tiene la impresión de que no se explica la relación que tiene un apartado y otro.	Evaluación: es necesario que todas las partes del texto se encuentren coherentemente relacionadas.	
Sección 2 Contenido 14: Podría ser pertinente elaborar un apartado centrado en aquello que se retomará para el trabajo empírico.	Evaluación: es necesario que se retome periódicamente el objetivo de la investigación o lo que ha sido abordado previamente.	A4 (1) Problema temático
Sección 3 Contenido 15: En general la redacción es adecuada.	Evaluación: el uso de la lengua resulta fundamental para comunicar el contenido. Uso de la lengua y contenido difícilmente pueden separarse.	
Sección 3 Contenido 16: En ocasiones se hace un uso inadecuado de las comas y del abuso de determinantes anafóricos.		Int. (1UE) Problema estilo de escritura. A2 (2UE) Problema de redacción. A3 (1UE) Problema de redacción
Sección 3 Contenido 17: Faltaron algunas referencias bibliográficas y hubo algunas faltas en la escritura de los nombres de algunas autores.		A2 (1UE) Problema de redacción A3 (2UE) Problema de redacción

Tabla 5.17Contenidos del informe sobre el marco teórico que revisó la lectora C

La Tabla 5.17 permite observar que no todos los contenidos comentados en el informe fueron abordados en las unidades estratégicas efectuadas durante el protocolo verbal. Ello contrasta con que la mayor parte de dichos contenidos sí se encontraron relacionados con la representación de la tarea, tanto en lo que corresponde a los objetivos de lectura como a los criterios de evaluación de la lectora C. También es necesario mencionar que aquellos contenidos del informe no vinculados a la representación de la tarea cuentan con un mayor grado de especificidad que lo abordado por la lectora C cuando hace referencia a los criterios que considera para evaluar trabajos de investigación, por ello resulta difícil relacionar ambos aspectos.

En el informe encontramos contenidos que se vinculan con los planteamientos llevados a cabo con mayor frecuencia (problemas temáticos y de redacción). Esto indica que la lectora retoma en ciertos contenidos del informe aquellos planteamientos más representativos de las unidades estratégicas.

Seguidamente la Figura 5.14 especifica en qué partes del texto se abordaron, por medio de las unidades estratégicas, aquellos contenidos que posteriormente se desarrollaron en el informe. Dichos contenidos en la Figura 5.14 se encuentran representados por la letra C y un número que corresponde al orden numérico en el que fueron presentados en el informe (ver Tabla 5.17). Posteriormente, en lo que corresponde a los códigos, se especificará a qué planteamiento o producción se refería cada contenido.

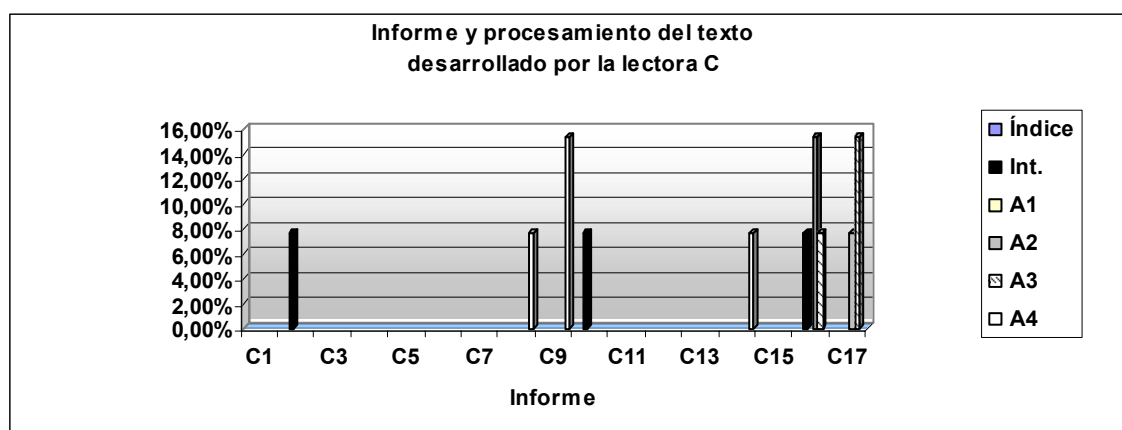


Figura 5.14 Informe y procesamiento del texto desarrollado por la lectora C

Códigos

C1: (no se relacionó a una UE)	C2: Problema temático
C3-C7: (no se relacionaron a una UE)	C8: Problema de elaboración
C9: Problema de argumentación	C10: Problema estructural
C11 - C13: (no se relacionaron a una UE)	C14: Problema temático
C14: Problema temático	C15: (no se relacionó a una UE)
C16: Problema de redacción	C17: Problema de redacción

En la Figura 5.14 identificamos que el contenido del informe, relacionado con el procesamiento del texto, se encuentra mayoritariamente en el apartado 4 (30,76%), en cuanto a la introducción, apartado 2 y apartado 3 cada uno obtuvo un 23,07% de coincidencia. Los contenidos que abarcan desde C3 a C7, que no se encontraron vinculados a unidades estratégicas, refieren al diseño y a la estructura del trabajo llevando a cabo nuevas síntesis que no se relacionaron con el contenido comunicado durante el protocolo verbal. Sin embargo, dichas síntesis sí corresponden a la representación de la tarea, la cual se encuentra planteada de una manera más global que lo comentado en el texto.

El tipo de información presentada en el informe corresponde con lo que fue aportado por la lectora C durante la entrevista, en lo referente a que desarrolló apreciaciones más globales que aquellas llevadas a cabo durante la lectura. Así mismo, es necesario mencionar que existieron algunos contenidos del informe que conservaron sus cualidades de especificidad o detalle, y ellos fueron los concernientes a la redacción. Esto refleja una parte importante del proceso de lectura, dado que estos aspectos de redacción fueron los planteados con mayor frecuencia, junto con aquellos de tipo temático. En cambio, los contenidos temáticos en el escrito no son los más frecuentes, como ocurre durante el proceso de lectura.

La consideración de C acerca de las notas no tomadas durante la lectura y de su posible influencia en el modo de elaborar el texto leído se encuentra reflejada en el informe de la lectora. Dicha temática merecería ser estudiada en profundidad en futuras investigaciones, dada la importancia que podría tener una toma de notas estratégica para autorregular la lectura, incidiendo en los procesos de pensamiento y con ello en las representaciones que el lector construye acerca del contenido leído y en este caso evaluado. Ello guarda cierta relación con lo que señala Spivey (1997) en cuanto a que durante el desarrollo de tareas que requieren procesos de lectura y escritura se llevan a cabo actividades de integración de literacidad, por medio de las cuales se compone el significado del texto a escribir en el momento en el que se lee.

5.1.3.4.- Abordaje estratégico global (AEG)

A continuación se presenta gráficamente el porcentaje de procesos estratégicos efectuados en las distintas partes que conforman el texto leído. Posteriormente se aborda lo referente a la unidad estratégica prototípica (UEP) propuesta a partir de los datos obtenidos en el presente estudio, así como también se identifica el abordaje estratégico global de la lectora C.

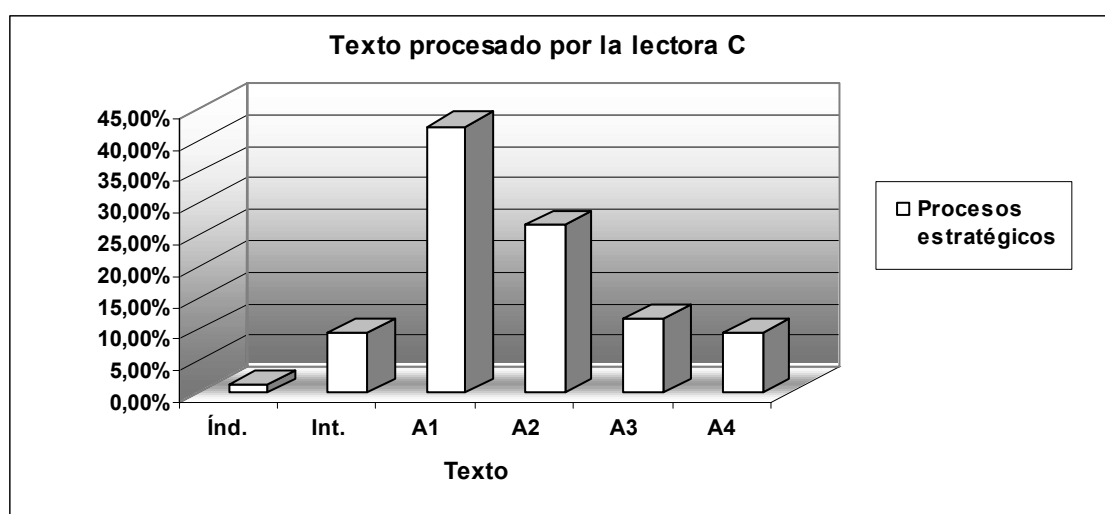


Figura 5.15 Texto procesado por la lectora C

En la Figura 5.15 es posible apreciar el porcentaje considerablemente mayor de procesos estratégicos realizados durante la lectura del apartado 1 (42.10%). Existen tres motivos importantes que pudieron haber influido de manera relevante en el presente resultado, dentro de los cuales dos se encuentran muy relacionados. Uno de los motivos de esta situación corresponde a las dificultades de comprensión surgidas en la lectura de dicho apartado, las cuales se reflejan en los problemas de comprensión formulados (3UE) y en las preguntas que apuntan a buscar una especificación de los contenidos (4UE). La comprensión profunda del texto fue un objetivo importante para C en el desarrollo de la lectura (ver lo referente a planificación), lo cual explica que efectuara un mayor número de procesos estratégicos ante un texto que en algunas de sus partes no le resultaba suficientemente claro.

El segundo motivo se relaciona con la importancia que C otorga a la redacción del texto, aspecto comunicado por la lectora en la entrevista, donde expresó que la “forma” del

escrito o redactado era tan importante como el contenido, y que los errores en este sentido le crean mucha incomodidad en la lectura. A su vez la lectora C comentó en el protocolo verbal que la escritora del trabajo utilizó las comas como en inglés, y que ello representaba para C una lectura un poco más difícil. Aunque C no señaló esto como un problema de redacción, igualmente consideramos que pudo haber dificultado la comprensión del contenido y con ello haber propiciado la puesta en marcha de procesos estratégicos.

El tercer motivo corresponde al interés de la lectora por un aspecto que considera que debería estar más explicado en el texto. Este aspecto es el de la “intención del aprendiz”, la cual C opina que tendría que considerarse en el estudio de procesos estratégicos. En relación a dicha temática, C realizó varios comentarios (3UE) e infirió que este aspecto sería probablemente comentado más adelante en el texto, lo que influyó en que parte de su atención se centrara en registrar la presencia de dicho contenido.

Los datos presentados en el punto referente al procesamiento del texto nos permiten aproximarnos a la determinación de una unidad estratégica prototípica (UEP) que represente a los procesos estratégicos característicos de la lectura efectuada por C.

De acuerdo con los planteamientos que la lectora C efectuó con mayor frecuencia, consideramos que la UEP se compone de problemas temáticos y de redacción. En lo correspondiente a los procesos de solución, aquellos referentes a las inferencias elaborativas y re-lectura del texto son los que pueden conformar dicha unidad prototípica. En cuanto a las producciones, aquellas que abarcan la corrección de información y comprensión de contenidos serían las que corresponderían a la producción de la UEP del caso C. A partir de las inferencias desarrolladas y de la corrección del contenido, C aportó mucha información que complementaba a la presentada en el texto.

Una vez mencionados los componentes de la UE prototípica, haremos referencia a su ubicación en el texto y su nivel de producción (UCL, UCD, UI). Considerando que la mayor parte de los procesos estratégicos se han efectuado en el apartado 1, es posible

afirmar que las UE prototípicas se ubican en el mismo. A su vez, si tomamos en cuenta que 23UE fueron de tipo UCL, que 2UE correspondieron a UCD y 11 a UI, podemos deducir que la UE prototípica es de tipo UCL.

A partir de las UEP y de la representación de la tarea de la lectora C, dentro de la cual se encuentra la planificación realizada y el tipo de evaluación que suele llevar a cabo de trabajos de investigación, podemos considerar que el AEG se orientó preponderantemente a la evaluación de aspectos temáticos y de redacción del texto. El tratamiento de la información se llevó a cabo con el objetivo de obtener una comprensión profunda del contenido, que se reflejó, además de lo comentado en relación con la Tabla 5.14, en que durante todo el desarrollo del protocolo verbal C realizó una lectura lineal del contenido, sin “saltar” (lectura en diagonal) alguna parte de la información. Así mismo, consideramos que la lectora C desarrolló procesos estratégicos que se orientaban tanto a las características del texto como a su propio proceso de lectura. Ello se refleja tanto en los planteamientos como las producciones. En cuanto al tipo de planteamientos, un número importante de aquellos que corresponden a problemas de comprensión y a preguntas que buscan mayor especificidad en la información, conjuntamente con otros que se orientan a las características del contenido. En lo referente a la producción, éstas corresponden, por una parte, a las soluciones en las que se logra comprender el contenido y, por otra, a la corrección de la información.

En lo correspondiente al informe, se refleja una parte significativa del proceso de lectura efectuado en lo concerniente a los problemas de redacción planteados, los cuales se presentaron con mayor frecuencia, conjuntamente con aquellos de tipo temático.

De acuerdo con la información presentada, consideramos que en el desarrollo de la evaluación del texto la lectora C tomó una posición que implicaba centrarse tanto en las características del escrito como en su proceso de lectura. Quizá en el momento de lectura que implicó el desarrollo del protocolo verbal, la lectora priorizó la comprensión del texto antes que la evaluación del mismo. Así también, teniendo en cuenta la aportación de la lectora de nuevos contenidos a partir de las inferencias desarrolladas y las correcciones a la información, podemos considerar que C realizó una lectura tomando ante el texto una posición “complementaria”, es decir, aportando nueva

información a aquellos contenidos abordados en el texto. Ello le otorga una tendencia comunicacional relevante, en el sentido de que, por una parte la lectora aporta nueva información vinculada a lo presentado en el texto, y por otra, la lectora se dirige a la autora del texto en un número considerable de ocasiones. Un ejemplo de lo anterior se presenta al final del protocolo verbal, cuando C se toma tiempo para buscar dos bibliografías y sugerírselas a la autora.

Resumiendo lo referente al posicionamiento de C en relación al texto, consideramos que se encuentra orientado a complementarlo con nueva información. Esto comporta dos tendencias importantes, por una parte, la que concierne a la comprensión profunda del texto y, por otra, la referente a proporcionar información a la autora con respecto a la temática que se aborda en el texto, así como también sobre aspectos concernientes a la redacción. En este caso, es posible observar que la lectora se involucra en el proceso de lectura adoptando una función muy similar a la de un co-autor.

5.1.4.- Caso D

5.1.4.1.- Representación de la tarea

De acuerdo con lo comunicado por la lectora D en el protocolo verbal y durante la entrevista, la lectura que llevó a cabo fue de tipo evaluativo. Al inicio de la lectura los objetivos centrales, que formaron parte de la representación de la tarea, correspondieron a obtener un mayor conocimiento acerca del autor y conocer a profundidad la estructura del texto. Así mismo, estos objetivos guardan relación con lo que la lectora dice que habitualmente lleva a cabo durante la revisión de un trabajo de investigación, en calidad de comité tribunal. De manera más detallada se abordarán los aspectos mencionados en el punto referente a la planificación y la evaluación desarrolladas por la lectora D.

A) Planificación

La lectora D no explicitó completamente, en el proceso de lectura, la planificación que efectuó. Sin embargo durante la entrevista D comunicó que cuando evalúa trabajos de investigación, en calidad de comité tribunal, tiene determinados objetivos, los cuales son parte fundamental de toda planificación. Dichos objetivos planteados fueron los siguientes: a) obtener información acerca del autor, especialmente su relación con el lenguaje y con la investigación; a través de la lectura de los agradecimientos, b) conocer la estructura del trabajo por medio de la lectura del índice, en este caso se revisan la extensión de los apartados y subapartados, así como su organización entre sí, lo que le permitió prever qué tipo de lectura podría realizar en cada uno de los apartados, en términos de desarrollar una lectura lineal o diagonal.

La planificación que la lectora D desarrolló se considera de tipo global, ya que previó cómo podría realizar la lectura de los distintos apartados, abarcando así, la totalidad del texto. A partir de la lectura del índice, D comunica que revisará la introducción de manera completa y después decidirá cómo leerá cada uno de los apartados: si realizará una lectura lineal o se saltará determinados contenidos.

Durante la lectura del índice, la lectora infirió los posibles contenidos que se abordarían en algunos apartados y previó cómo podría efectuar la lectura del primero, segundo y cuarto apartado, considerando que en el segundo apartado (sobre comprensión lectora) se haría referencia a qué es leer, lo que le permitiría realizar una lectura de manera rápida. En cambio, en cuanto al primer apartado, debido a que éste tiene una estructura poco común, en relación a trabajos de sobre esta temática, consideró que probablemente le tomaría más tiempo su revisión. Con respecto al cuarto apartado, la lectora señaló que éste aborda un tema interesante y muy relevante para el estudio (interacción entre lectura y escrito) pero que no presenta subapartados, lo cual le parecía un error y que probablemente le tomaría cierto tiempo leerlo. Dicha planificación, fue congruente con el tipo de lectura que D realizó. En el primer apartado, como podrá observarse en el punto referente a procesamiento del texto, la lectora D desarrolló un significativo número de procesos estratégicos, lo que implicó una lectura detallada. Así también, el tipo de lectura que D previó que realizaría en el apartado 2, es congruente con lo que afirmó en la planificación, cuando comunicó que leería de manera rápida y en diagonal. En cuanto a la lectura del apartado 4, la lectora D desarrolló el mayor número de planteamientos y procesos estratégicos, lo que indicó que efectivamente fue un contenido que le demandó considerable atención.

B) Evaluación

a) Aspectos que la lectora D evalúa en la lectura de un trabajo de investigación:

- Redacción: formas lingüísticas y coherencia en el texto, lo cual le permite entender cuál es la forma de pensar la investigación por parte del autor y de razonar sobre lo que es la construcción de conocimiento.
- El dominio del discurso científico, tanto en sus aspectos teóricos como empíricos.
- Dominio de las variables seleccionadas.
- Dominio de los instrumentos metodológicos para analizar datos.
- Dominio del discurso que implica la argumentación y discusión sobre la utilización de determinados datos y su relación con otras investigaciones.
- Orden de los apartados y si el trabajo cumple con la estructura prototípica que se exige para un trabajo de investigación.

- Aspectos formales (citaciones, índice, portada, figuras, tablas, etc.).

b) Procesos que D efectúa para evaluar:

Familiarizarse con el texto, para ello la lectora lleva a cabo las acciones que se presentarán a continuación:

- Lee los agradecimientos como una de las maneras de observar la relación que establece el autor del trabajo con el lenguaje.
- Lee las conclusiones al inicio, para observar de qué manera se encuentran escritas y que tipo de cuestiones son las que se plantea el autor al final.
- Lee párrafos sueltos y observa la estructura de cada apartado.
- Observa cuántas páginas se ocupan para la parte teórica, qué contenidos se perciben en esa parte, pero sin desarrollar en ese momento una lectura detallada.
- Lee la parte empírica, no de manera detallada, y observa qué tipo de objetivos se plantean, qué instrumentos se utilizan, que trabajos se efectuaron y qué resultados se obtuvieron.

En función de los procesos presentados previamente, denominados por la lectora como *screening*, decide de qué manera leerá el trabajo de investigación.

- En función de si percibe que encontrará nuevos contenidos o no, es que decide leer de manera detallada o de manera diagonal.
- Lee con detalle las primeras páginas de los apartados de los marcos teóricos, dependiendo del aporte de nueva información, entonces continuará leyendo de manera detallada o leerá otros contenidos.
- Lee primero de manera detallada el marco teórico y después la parte empírica.
- En el apartado empírico lee con detalle los aspectos que considera claves, tales como los objetivos, así como los resultados, los cuales se revisan con mucha atención para entender de qué forma se presentan. El procedimiento lo lee de manera general; de los instrumentos, las variables y el diseño, revisa con detalle sólo aquellos aspectos que considera necesarios, y finalmente, vuelve a leer las conclusiones.
- Lee buscando los aspectos positivos y los aspectos problemáticos del texto.

- Los aspectos positivos, así como problemáticos se registran en anotaciones, las cuales sirven para la redacción del correspondiente informe y para la intervención como tribunal.

5.1.4.2.- Procesamiento del texto

En este punto se especifican primeramente los tipos de unidades estratégicas efectuadas y la frecuencia con la cual se desarrollaron. Posteriormente se muestran los resultados obtenidos en cuanto a los planteamientos, los procesos de solución y las producciones efectuados. Seguidamente, a partir de los datos anteriores, se identifica la unidad estratégica prototípica y finalmente se determina el tipo de abordaje estratégico global (AEG) la lectora D.

A) Unidades estratégicas

A continuación se presenta el tipo de estructura de las unidades estratégicas desarrolladas por la lectora D y la frecuencia con la que se efectuaron.

Total de unidades estratégicas realizadas (UE): 45
A) Unidades estratégicas completas continuas (UCL): 24
a) Planteamiento, proceso, producción 11
b) Planteamiento y producción 13
B) Unidades estratégicas completas distales (UCD): 4
a) Planteamiento, proceso y producción 2
b) Planteamiento y producción 2
C) Unidades incompletas (UI): 17
a) Planteamiento: 12
b) Planteamiento y proceso: 5

Tabla 5.18 Frecuencia de las unidades estratégicas efectuadas por la lectora D

a) Planteamientos

Como se observó en el apartado correspondiente al análisis de resultados, los planteamientos incluyen la formulación de problemas, objetivos y preguntas durante el proceso de lectura.

Previo al abordaje de los resultados, se especifican los códigos utilizados para cada una de las partes que conforman el texto en las que la lectora D desarrolló unidades estratégicas.

- Índice..... (Índice)
- Introducción..... (Int.)
- Apartado 1: titulado Estrategias de aprendizaje (A1)
- Apartado 2: titulado Comprensión lectora (A2)
- Apartado 3: titulado Estrategias de lectura (A3)
- Apartado 4: titulado Interacción entre lectura y escritura (A4)

Planteamientos	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	A.4	Total de planteamientos
Problema de comprensión			1				1
Problemas argumentativos			3	1			4
Problemas conceptuales						1	1
Problemas de elaboración		2	1			5	8
Problemas de redacción		1	4			2	7
Problemas estructurales			4			4	8
Problemas temáticos	2	1	2	1	3	6	15
Obj. obtener información determinada			1			1	2
Obj. observar el tipo de abordaje de contenidos			1			1	2
Pregunta definición concepto			1		1		2
Pregunta especificación contenido		1	1				2
Pregunta referente a falta de contenidos			1				1
Pregunta sobre tipografía				1			1
Total de planteamientos	2	5	20	3	4	20	54

Tabla 5.19 Número de planteamientos realizados por la lectora D

En la tabla 5.19 se puede observar que los problemas fueron los planteamientos llevados a cabo con mayor frecuencia y, dentro de dicha categoría, los problemas temáticos (15UE) se formularon un número mayor de veces. Los problemas temáticos se centraron significativamente en la falta de contenidos (11UE). Por otra parte, se hizo referencia a problemas de no pertinencia de contenidos (2UE), contenido repetido (1UE) y al problema de información no actualizada (1UE).

Otro tipo de problemas que obtuvieron un número importante de frecuencias fueron los de elaboración (8UE) y los estructurales (8UE). Los problemas de elaboración abarcaron los siguientes aspectos: imprecisión en el abordaje de contenidos (6UE), relación inadecuada de contenidos (1UE) y poca profundización en el tratamiento de la información (1UE). Los problemas estructurales señalaron lo siguiente: falta de organización del contenido (5UE) y falta de un orden que guíe la lectura (2UE).

Los problemas de redacción también presentaron un número significativo de frecuencias (7UE), las cuales en su totalidad hicieron referencia a problemas sintácticos.

En cuanto a la parte del texto en la que los planteamientos fueron desarrollados, tanto el apartado 1 como en el apartado 4, obtuvieron el mismo número de frecuencias. Sin embargo se diferencian en que en el apartado 4 la lectora se centra significativamente en problemas temáticos, de elaboración y estructurales, obteniendo un número de frecuencia mayor para estas categorías que las obtenidas en el apartado 1.

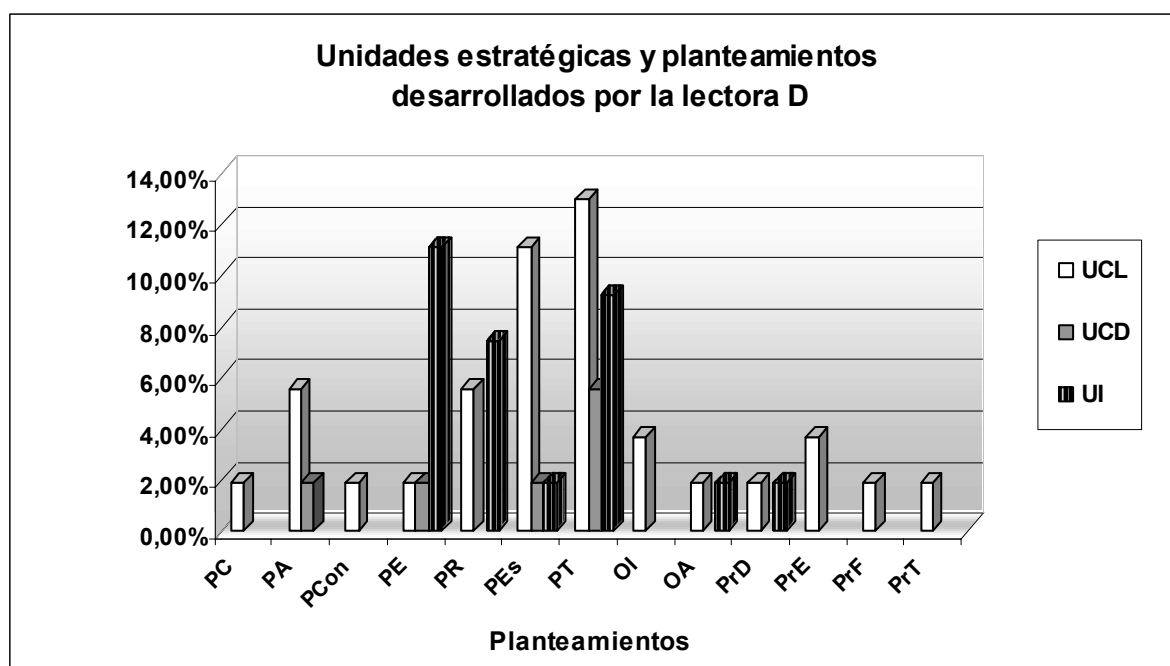


Figura 5.16 Unidades estratégicas y planteamientos desarrollados por la lectora D

Códigos

(PC) Problema de comprensión	(PA) Problemas argumentativos	(PCon) Problemas conceptuales....
(PE) Problemas de elaboración	(PR) Problemas de redacción	(PEs) Problemas estructurales....
(PT) Problemas temáticos	(OI) Objetivo obtener información determinada...	
(OA) Objetivo observar el tipo de abordaje de contenidos		(PrD) Pregunta sobre definición de concepto...
(PrF) Pregunta referente a falta de contenido...		(PrT) Pregunta sobre tipografía

Los problemas temáticos fueron los que presentaron un mayor porcentaje en cuanto a unidades estratégicas completas locales (UCL) (12, 96%), lo que implica un nivel de atención elevado por parte de la lectora en relación a dichos problemas. Así como también, implica un amplio conocimiento acerca de las temáticas que habría sido necesario abordar en determinadas partes del texto (la mayor parte de los problemas temáticos correspondieron a problemas de falta de contenidos), puesto que D especifica los contenidos que faltaron y justifica la necesidad de abordarlos.

En cuanto a los problemas estructurales (11,11%), también obtuvieron un porcentaje elevado de UCL, lo que se relaciona con lo comunicado por D en la entrevista, sobre la importancia que ella le otorga a la estructura de cada apartado para evaluar si los contenidos y el orden en que se presentan corresponde a la estructura prototípica de un trabajo de investigación.

b) Procesos de solución

Los procesos de solución corresponden a aquellos que se desarrollaron con la finalidad de resolver los planteamientos durante la lectura.

Procesos de solución	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	A.4	Total de procesos.
Consulta bibliográfica			1				1
Hipótesis						2	2
Inferencia elaborativa			3				2
Inferencia predictiva			1	1		2	4
Inferencia puente			3				3
Proceso estructural de lectura			2				2
Proceso no lineal de lectura				1			1
Relectura del texto-base			3			1	4
Total de procesos	0	0	1	2	0	5	20

Tabla 5.20 Número de procesos de solución realizados por la lectora D

Los procesos de solución que se efectuaron con mayor frecuencia fueron las inferencias predictivas (4UE) y la relectura del texto-base (4UE). En lo correspondiente a las inferencias predictivas, éstas se relacionaron con planteamientos que referían a la falta de información acerca de temas específicos (1UE), con problemas de sintaxis (1UE), con el objetivo de observar el tipo de abordaje que realiza la autora acerca de determinados temas (1UE) y con el objetivo de encontrar una determinada información (1UE).

En cuanto a los procesos de relectura, éstos se vincularon a más de un planteamiento dentro de la misma unidad estratégica, como es el caso de la UE conformada por planteamientos correspondientes a una pregunta sobre la especificación de determinados contenidos y un problema referente a la no pertinencia de cierta información; otra UE, que compartió características similares con la anterior, fue aquella que se constituyó por un objetivo de buscar información determinada y un problema de falta de contenidos. Así también se relacionó a una pregunta sobre la falta de contenidos (1UE) y un problema sobre información no actualizada (1UE).

Finalmente, en el transcurso de la lectura del apartado 1 se desarrollaron un mayor número de procesos de solución, lo cual es congruente con la Tabla 5.19, en donde se observa un significativo número de planteamientos. Sin embargo, llama la atención que, en relación al apartado 4, se hayan presentado un número considerablemente menor de procesos, siendo que en éste se efectuaron el mismo número de planteamientos que el apartado 1.

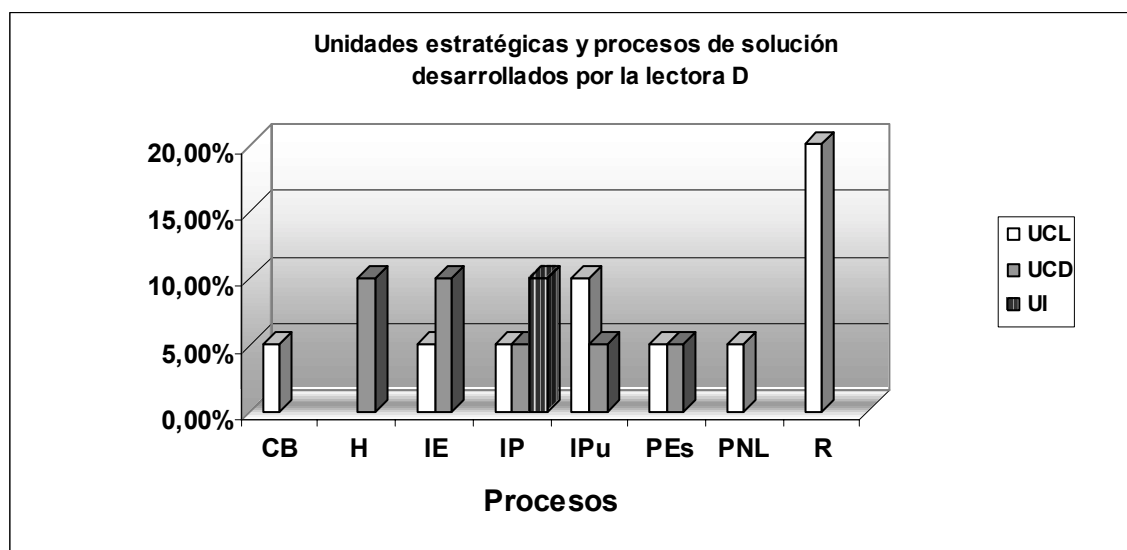


Figura 5.17 Unidades estratégicas y procesos de solución desarrollados por la lectora D

Códigos

(CB) Consulta bibliográfica	(H) Hipótesis	(IE) Inferencia elaborativa...
(IP) Inferencia predictiva	(IPu) Inferencia puente	(PEs) Proceso estructural....
(PNL) Proceso no lineal de lectura.....	(R) Relectura	

En la Figura 5.17 se observa que las UCL obtuvieron el porcentaje más elevado de frecuencias (55%), seguidamente las UCD presentaron un 35% de frecuencias y finalmente las UI con un 10%. Los procesos de relectura alcanzaron el porcentaje más elevado en UCL del total de los procesos desarrollados, así mismo no se realizó ninguna UI como parte de este tipo de proceso. Esto permite deducir que la relectura se efectuó de manera eficiente como para facilitar la resolución de los planteamientos, aunque la relectura no se podría considerar como el factor que más ha contribuido a ello, ya que, como es sabido, existen distintos procesos que participan en la resolución de una unidad estratégica.

c) Producciones

Las producciones abarcan tanto las soluciones que aporta la lectora D como las sugerencias llevadas a cabo a la autora del texto.

Producciones	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	A.4	Total de producciones
Comprueba hipótesis						1	1
Esclarecimiento de la pertinencia de contenidos			1				1
Solución se comprende la información			1			1	2
Solución obtención de información			4			2	6
Corrección de información			2			1	3
Sugerencia a la redacción						1	1
Sugerencia a la estructura			2			5	7
Sugerencia a la elaboración						1	1
Sugerencia a aspectos conceptuales						1	1
Sugerencia a la argumentación			3	1			4
Sugerencia al tema				1		2	3
Total de producciones	0	0	13	2	0	15	30

Tabla 5.21 Número de producciones efectuadas por la lectora D

Las sugerencias a la estructura del texto, con un número mayoritario de frecuencias (7UE), se relacionan con lo mencionado por D en la entrevista, acerca de la importancia que tiene para ella evaluar las características de la estructura del texto. En este caso, la lectora sugiere una reorganización de los contenidos (5UE) y una nueva revisión del apartado (2UE). Como se observa, la mayor parte de dichas sugerencias se efectuaron en el apartado 4, el que, de acuerdo a lo comunicado por D durante el protocolo verbal, aborda contenidos interesantes e importantes para la investigación, sin embargo, carecía de subapartados que organizaran la información y que guiaran la lectura.

Con respecto a las soluciones, encontramos que aquellas correspondientes a la obtención de información también obtuvieron un número de frecuencias elevado (6UE), las cuales se encuentran relacionadas con problemas de falta de contenido (3UE), así como también con un problema de justificación de contenido (1UE), de organización de la información (1UE), y un problema de definición de concepto (1UE).

B) Procesos metacognitivos

Los procesos metacognitivos que se llevaron a cabo de manera asociada a las UE, se presentan a continuación. Así mismo, se señala en qué apartado del texto fueron efectuados.

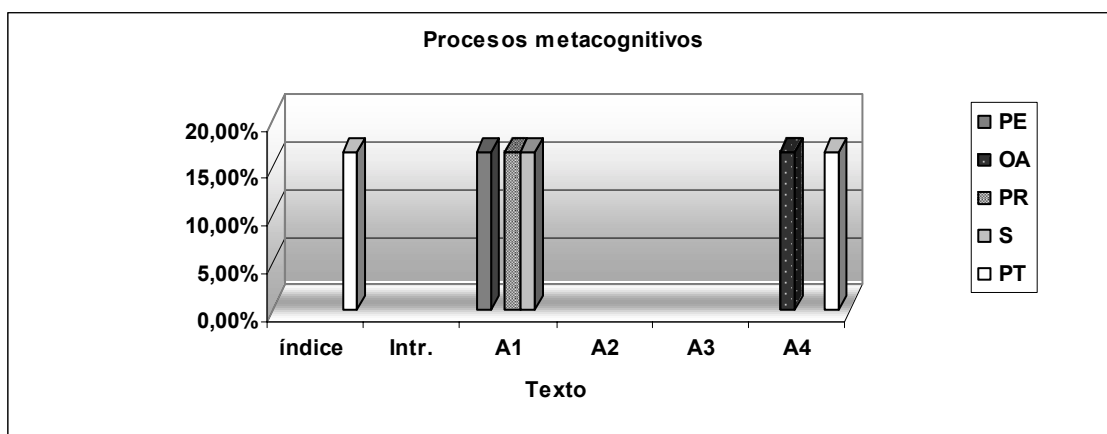


Figura 5.18 Procesos metacognitivos de la lectora D
Códigos

Problema de elaboración (PE)	Objetivo observar el abordaje de determinado contenido (OA)
Problema de redacción (PR)	Solución (S)
Problema temático (PT)	

Los procesos metacognitivos se asociaron con mayor frecuencia a los problemas temáticos (33,20%), los cuales fueron planteados el mismo número de veces en los apartados 1 y 2. Así mismo, se observa que los procesos metacognitivos fueron desarrollados con una frecuencia significativa en el apartado 1 (66,40%).

C) Procedimientos de escritura

La categoría de procedimientos de escritura abarca las producciones como son los señalamientos en el texto, el subrayado y las anotaciones. A continuación se presentan los procedimientos escritos efectuados por D.

Procedimientos escritos	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	A.4	Total de anotaciones
Anotaciones (observaciones del lector)		1	4			8	13

Tabla 5.22 Anotaciones que realizó la lectora D

La Tabla 5.22 indica que todas las notas desarrolladas por D tenían la finalidad de registrar observaciones sobre las características del documento. Para poder lograr una aproximación al contexto en el cual fueron realizadas, y con ello comprender el sentido con el que se efectuaron, a continuación se presentan los tipos de unidades estratégicas en las que dichas anotaciones se realizaron.

UE	Texto	Planteamientos	Procesos	Producción	Contenido de las anotaciones (ideas principales)
(1) UI	Int.	Problema imprecisión en el abordaje de contenidos (PE.)			Refieren a una confusión entre aspectos sociales y cognitivos de la lectura y la escritura.
(2) UI	A1	Problemas de: redacción (PR), organización de contenidos (PEs), relación inadecuada de contenidos (PE).			Señalan de manera esquemática distintos tipos de problemas: de redacción, contenido, estructura.
(3) UCL	A1	Problema faltan contenidos (PT)		Solución obtención de información	Señalan la falta de una cita de Salomón sobre la "vía alta".
(4) UCD	A1	Problema organización de contenido (PEs)			Señalan que el abordaje de la enseñanza de estrategias debería realizarse en otro subapartado y no en el subapartado 1.2.5.
(5) UI	A1	Problema faltan contenidos (PT)			Refieren a que el contexto estratégico no sólo implica que los contenidos se enseñen de manera infundada.
(6) UCL	A4	Problemas: faltan contenidos (PT) y falta organización en los mismos (PEs)	Inferencia predictiva Formulación de hipótesis	Sugerencias: abordaje más detallado de la información y revisión del apartado.	Formulan la hipótesis acerca de que este apartado representa un inicio de la reflexión sobre el tema de la interacción entre lectura y escritura.
(7) UCL	A4	Problema: faltan contenidos (PT)		Solución obtención de información	Refieren a la posibilidad de desarrollar un apartado sobre el tema de escritura.
(8) UCL	A4	Problema: falta guiar al lector (PEs)		Justificar la decisión de la autora en cuanto al tipo de abordaje elegido.	Señalan la necesidad de que la autora explique por qué decidió abordar la definición de la composición escrita de manera integrada al resto del contenido.
(9) UCL	A4	Problema: no distinción clara entre conceptos (PCon)		Solución. corrección de la información	Anota en el texto que lee acerca de que no es lo mismo la situación retórica en la escritura, que la escritura como construcción social.
(10) UI	A4	Problema: imprecisión en el abordaje de contenidos (PE)			Anota que existe diferencia entre la situación retórica y la escritura como construcción social y que son términos pertenecientes a enfoques distintos.
(11) UCL	A4	Problema: organización de contenido (PEs)		Sugerencia: reorganizar la información.	Anota en el texto leído que el tema de sistemas de representación externa permanente debería desarrollarse en un subapartado distinto.
(12) UI	A4	Problema faltan contenidos (PT)			Anota en el texto leído acerca de que los procesos retóricos utilizados dependen de quién será el destinatario o lector de dicho escrito.
(13) UCL	A4	Problema información no actualizada (PT)	Relectura del texto base	Sugerencia incluir información más actualizada	Anota en el texto leído bibliografía que podría incluirse en el abordaje de los procesos de escritura.

Tabla 5.23 Anotaciones de la lectora D y unidades estratégicas relacionadas

En la Tabla 5.23 se observa claramente que las anotaciones refieren significativamente a problemas de tipo temático y estructural. Así mismo, se aprecia que la mayor parte de

las mismas se llevó a cabo durante la lectura del apartado 4, el cual tuvo, conjuntamente con el apartado 1, el número mayor de UE desarrolladas. De acuerdo con lo comunicado por la lectora D durante la entrevista, podemos observar que las anotaciones se orientaron fundamentalmente al discurso oral, en calidad de comité tribunal, y en menor grado al desarrollo del informe escrito.

Las anotaciones que llevó a cabo D, como lo comentó en la entrevista, abordaron aspectos positivos y problemáticos del trabajo, sin embargo, en este caso, debido al tipo de unidad de análisis utilizada, se estudiaron aquellas anotaciones que se refieren a los tipos de planteamientos elegidos en la presente investigación. A su vez, se destaca que, en su mayoría, las notas se efectuaron en unidades estratégicas en las que no se identificó el desarrollo de un proceso de solución.

5.1.4.3.- Informe del marco teórico leído

Para abordar los aspectos que forman parte del informe realizado por D sobre el trabajo de investigación, consideramos todas las ideas expuestas en el mismo y observamos su relación con el procesamiento del texto durante la lectura, con las anotaciones realizadas y con la representación de la tarea. A continuación, en la Tabla 5.24 se muestran los contenidos del informe, así como los aspectos comunicados por la lectora que forman parte de la representación de la tarea y que guardan relación con dichos contenidos. Finalmente se presentan los aspectos que forman parte del procesamiento del texto, relacionados con las ideas del informe a través de las unidades estratégicas correspondientes. En cuanto a este último, se especifica la parte del texto en la que se llevó a cabo la unidad estratégica, el tipo de planteamiento que se realizó, el número de unidades estratégicas que se efectuaron y las anotaciones llevadas a cabo. Para ello tomamos en cuenta la Tabla 5.23 y la numeración de cada una de las anotaciones que en ella se muestran, las cuales utilizaremos para identificar dichas notas en la Tabla 5.24.

ESTRATEGIAS DE LECTURA EN LECTORES EXPERTOS
PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

Informe	Representación de la tarea	Procesamiento del texto
Sección 1 Contenido 1: Existe una voz propia y la solución de un problema retórico que implica qué decir y cómo hacerlo en función de los propios objetivos.	Redacción: formas lingüísticas y coherencia en el texto, lo cual le permite entender cuál es la forma de pensar la investigación por parte del autor.	
Sección 2 Contenido 2: El texto es metafórico, sugiere imágenes que permiten identificar el texto como un trabajo de autor con rasgos de identidad.	Uno de los objetivos de la planificación fue el de observar la relación que establece el autor con el lenguaje.	
Sección 2 Contenido 3: El trabajo permite ser juzgado con pleno derecho en la comunidad científica, lo que implica un mérito importante para un trabajo de investigación	- El dominio del discurso científico, tanto en sus aspectos teóricos como empíricos. - Orden de los apartados y si el trabajo cumple con la estructura prototípica que se exige para un trabajo de investigación.	
Sección 3 Contenido 4: El trabajo cumple con los requisitos del periodo de investigación.		-A4(No se encuentra relacionado a una UE en concreto, sino que representa una apreciación global del trabajo)
Sección 4 Contenido 5: La tarea que pretende el trabajo de investigación, en cuanto a integrar la escritura y lectura epistémicas al concepto de estrategia de aprendizaje, resulta ardua y la integración lograda desde lo teórico es más aparente que real.	Domínio de las cuestiones referentes a las variables seleccionadas.	- A4 (1UE) Problema temático (nota 7) - A4 (1UE) Problema de elaboración (nota 8) - A4 (1UE) Problema conceptual. (nota 9) - A4 (1UE) Problema de elaboración (nota 10). - A4 (1UE) Problema estructural (nota 11) - A4 (1UE) Problema temático (nota 12)
Sección 5 Contenido 6: Algunos modismos y giros propios del castellano de México, resultan incómodos desde los cánones de la Real Academia de la Lengua Española.	Redacción: formas lingüísticas y coherencia en el texto, lo cual le permite entender cuál es la forma de pensar la investigación por parte del autor y de razonar sobre lo que es la construcción de conocimiento.	A1 (no presentan unidades estratégicas) A2 (no presentan unidades estratégicas)
Sección 5 Contenido 7: Los aspectos de sintaxis y de puntuación, sería necesario ajustarlos a alguna convención o explicitar a que convención la autora se ciñe.	Aspectos formales (citaciones, índice, portada, etc.).	Int. (1 UE) Problema de redacción (sintaxis). A1 (2 UE) Problema de redacción (sintaxis). A3 (1 UE) Problema de redacción (sintaxis)

Tabla 5.24 Contenidos del informe sobre el marco teórico que revisó la lectora D

Es necesario señalar que el informe que D elaboró consta de 5 puntos que en la Tabla 5.24 se abordan como secciones, así mismo, en cada fila de dicha Tabla se presentan las distintas ideas correspondientes a cada sección.

En la Tabla 5.24 podemos encontrar que, en su mayoría, los contenidos del informe guardan relación con la representación de la tarea de la lectora, en lo concerniente a la planificación y a los criterios de evaluación. Algunos contenidos no se encuentran vinculados a unidades estratégicas, tales como el 1, 2, 3 y 4, sin embargo guardan relación con la representación de la tarea y ello implica que sí es posible constatar la existencia de un vínculo con la lectura desarrollada por D. Por otra parte encontramos que el contenido 5 guarda relación con un número significativo de unidades estratégicas desarrolladas en el apartado 4. Esto, a su vez, se encuentra muy relacionado con el tipo de lectura que D efectuó, en la que se destinaron un número considerable de

planteamientos temáticos (6UE), de elaboración (5UE) y estructurales (4UE) a este apartado. Los distintos tipos de planteamientos de la lectora D, vinculados a una sola idea o contenido del informe, es resultado de un proceso de elaboración y síntesis de la información que se presentó en el apartado 4, pero también es una síntesis de las observaciones realizadas por D acerca del texto.

En cuanto al contenido 6, encontramos que sí estuvieron presentes en la lectura, pero no correspondieron a unidades estratégicas.

A continuación en la Figura 5.19 se observa en qué partes del texto fueron abordados, por medio de las unidades estratégicas, aquellos contenidos que después se desarrollaron en el informe. Dichos contenidos en la Figura 5.19 se encuentran representados por la letra C y el orden numérico en el que se encuentran abordados en el informe (ver Tabla 5.23). Posteriormente, en lo que corresponde a los códigos se especifica a qué planteamiento o producción se refiere cada contenido.

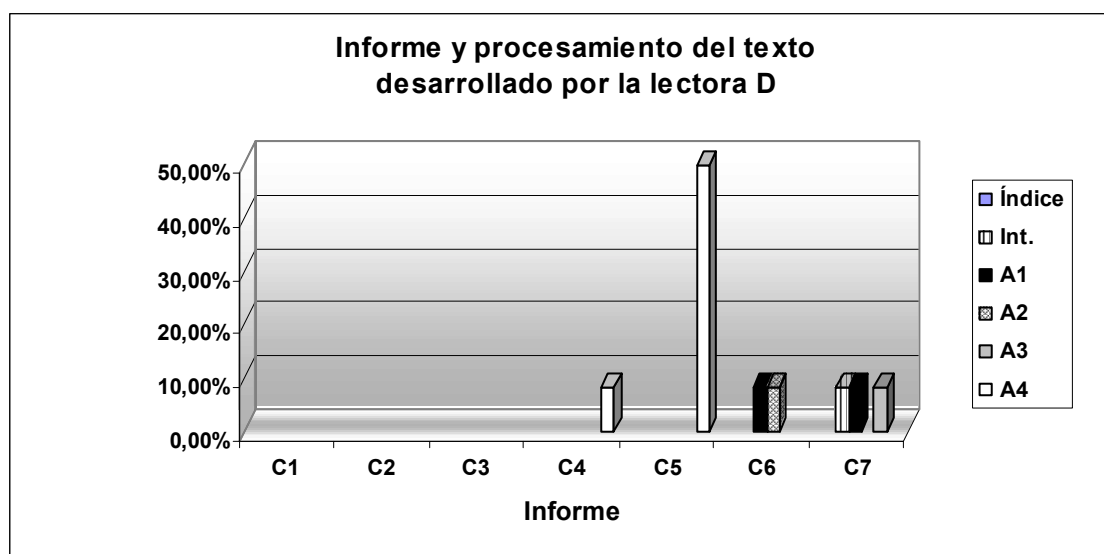


Figura 5.19 Informe y procesamiento del texto desarrollado por la lectora D

Códigos

C1-C3: (se encuentran relacionados únicamente a la representación de la tarea)
 C5: Problemas de tipo conceptual, temático, de elaboración y estructural.
 C6: (no se relacionó a una unidad estratégica)
 C7: Problemas de redacción

Es posible observar, a partir de la Figura 5.19, que los contenidos del informe se relacionan más frecuentemente con la representación de la tarea que con el procesamiento estratégico del texto. Así mismo, consideramos pertinente mencionar que los contenidos 1, 2 y 3 del informe corresponden a un nivel de síntesis mayor que lo comunicado en el protocolo verbal. Es decir, que en dichos comentarios se condensaron apreciaciones acerca del texto que no se expresaron completamente de manera verbal durante la lectura, por lo que se perciben algunos fragmentos de éstas apreciaciones con una elaboración distinta a la del contenido presentado en el informe.

Por otra parte, como se comentó anteriormente cuando nos referíamos a la Tabla 5.24, el contenido 5 también corresponde a una síntesis nueva del conjunto de planteamientos que se efectuaron acerca de la información del apartado 4.

Considerando lo que se abordó previamente, se considera al informe llevado a cabo por D, como un conjunto de observaciones de tipo global acerca del texto, en las que se incluyen distintos contenidos que son presentados a manera de nuevas síntesis. Dicha globalidad contrasta con el tipo de comentarios detallados que se realizaron en la lectura, así como con las anotaciones que D efectuó. Sin embargo, en cuanto a éstas, de acuerdo con lo expresado por la lectora durante el protocolo verbal y en lo que corresponde a la representación de la tarea (ver evaluación), las notas son tomadas principalmente para el desarrollo de la comunicación oral en calidad de comité tribunal de dicho trabajo de investigación. Lo que implica que no fueron tomadas prioritariamente para el desarrollo del informe.

Un factor que pudo haber influido en el tipo de elaboración del presente informe, corresponde a que la primera versión, una vez grabada por la lectora, no pudo ser obtenida, debido a un fallo en el ordenador. El cual perjudicó algunos archivos almacenados. Debido a esto, la lectora elaboró un segundo informe, sin embargo, dado el tiempo transcurrido, lo que observó durante el proceso de lectura no fue posible recordarlo satisfactoriamente, como era de esperarse, aún cuando se pudiese revisar las anotaciones y releer el marco teórico.

5.1.4.4.- Abordaje estratégico global (AEG)

A continuación se presenta gráficamente el número de procesos estratégicos que se efectuaron en las distintas partes que conforman al texto leído. Posteriormente se aborda lo que corresponde a la unidad estratégica prototípica (UEP) propuesta a partir de los datos obtenidos en el presente estudio, así como también se identifica el tipo de abordaje estratégico global de la lectora D.

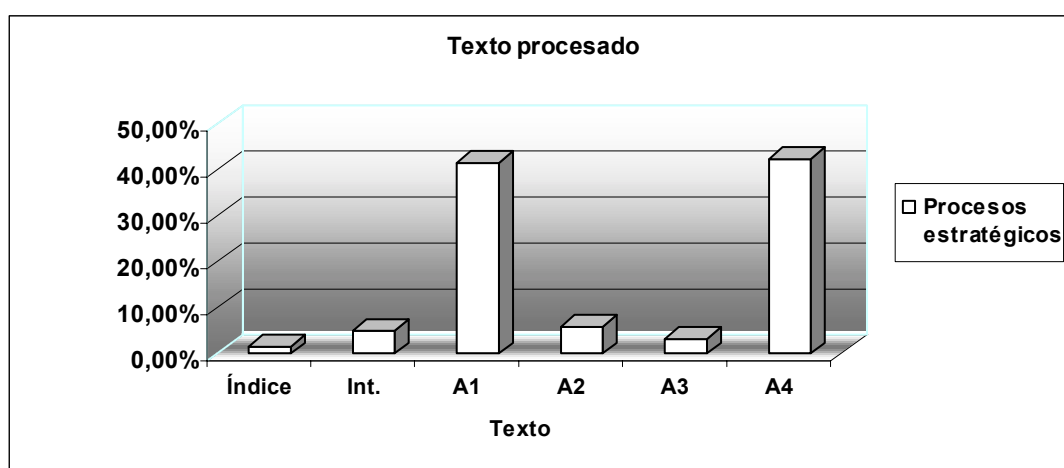


Figura 5.20 Texto procesado por la lectora D

La Figura 5.20 permite observar que, en general, el mayor número de procesos estratégicos efectuados por D se realizaron en el apartado 1 y el apartado 4, éste con un mayor número de frecuencias (42,37%), aunque ello no resultó ser significativo, dado que el porcentaje de frecuencias del apartado 1 es muy similar (41,52%).

El resultado del apartado 1 guarda relación con el tipo de planificación que desarrolló D, en el sentido de haber previsto en la lectura del índice que, de acuerdo a la estructura planteada en el apartado 1 (poco habitual para tratar dicho tema), probablemente se detendría a leer con mayor detalle. En cuanto al apartado 4, de acuerdo con lo que D comunicó en el protocolo verbal, el tema del mismo se enfocaba a tratar un contenido fundamental para la investigación, que finalmente no se logra del todo. En relación con esto se plantearon varios problemas, y los que obtuvieron una mayor frecuencia fueron los temáticos, los de elaboración y los estructurales, éstos últimos tuvieron un grado de influencia muy importante ya que se relacionaron con la falta de subapartados y con la necesidad de una reorganización del contenido. Dichos problemas estructurales se

tradujeron en la percepción, por parte de la lectora, de que se encontraba “poco guiada” en la revisión del texto.

En lo que concierne a la lectura del apartado 2, ésta coincidió con la planificación de la lectora D, en cuanto al desarrollo de una lectura en diagonal, dado que el abordaje del contenido y la estructura le resultaban familiares.

A su vez, es posible percibir que la sección del texto en el que se efectuaron un menor número de unidades estratégicas, correspondió al apartado 3.

En cuanto a las unidades estratégicas prototípicas (UEP) de la lectora D, de acuerdo con el número de planteamientos, procesos de solución y producciones que se desarrollaron con mayores frecuencias, se puede considerar que la UEP se encontró conformada por planteamientos de problemas que refieren a aspectos temáticos del texto o de contenido disciplinar. En cuanto a los procesos de solución se identificaron las inferencias predictivas y la relectura del texto como aquellos que corresponderían a los procesos de solución de la UEP. Finalmente las sugerencias en cuanto a la estructura del texto y las soluciones en las cuales se obtiene información que resuelve los planteamientos, son aquellas que podrían formar parte de la unidad estratégica prototípica.

En lo correspondiente a las anotaciones, se presentan de manera significativa contenidos temáticos y estructurales. Esto coincide con el tipo de planteamientos que se desarrollaron (mayor número de frecuencia los problemas temáticos y segundo lugar los problemas estructurales y de elaboración). Así mismo, el número mayor de anotaciones se llevó a cabo en el apartado 4, que, como se señaló anteriormente, obtuvo el primer lugar en número de frecuencias.

A diferencia de las anotaciones que logran reflejar el tipo de unidades estratégicas que se efectuaron durante el protocolo verbal, el informe escrito corresponde a nuevas síntesis que no coinciden con los comentarios desarrollados por D. La posible razón de esto fue explicada en el punto referente al informe del marco teórico. Así mismo, al respecto cabe señalar que se presentan en dicho informe contenidos temáticos, estructurales y de elaboración. Éstos dos últimos fueron los que obtuvieron el segundo lugar de frecuencias durante el proceso de lectura.

El AEG de la lectora D, se identifica a partir de la información abordada en los puntos referentes a la representación de la tarea y al procesamiento del texto. La planificación efectuada por D considera la posibilidad de replantearse la manera de leer el texto, dependiendo de lo que ella pueda prever y observar acerca del tipo de tratamiento de la información. Es decir, con esto planifica considerar el cambio de abordaje de la lectura.

En dicho enfoque, D se centró significativamente en aspectos temáticos o de contenido disciplinar. Así también el proceso de construir una representación del contenido que probablemente sería abordado en el texto resulta ser muy frecuente en la lectura realizada por D, proceso que, a su vez, se relaciona con las inferencias predictivas y con la posibilidad de modificar la planificación, comentada anteriormente. Este tipo de procesos puede considerarse que son utilizados para anticiparse a posibles contenidos y por lo tanto a contextos de lectura, en los que la lectora planifica las acciones a efectuar. Anticipar y actuar en consecuencia, podemos considerar que se engloban en un posicionamiento estratégico “previsor” ante la lectura.

El desarrollo de anotaciones correspondió a un procedimiento significativo, dada su estrecha relación con la lectura efectuada y con la situación que implicaba la posible intervención oral de la lectora, en calidad de comité tribunal. Las notas le permitieron estructurar una representación mental de lo quería comunicar, lo que resulta un claro ejemplo de la función que de manera deliberada se le otorga a la escritura como herramienta epistémica (Miras, 2000; Carlino; 2006; Solé y Miras, 2007). Así como también es un ejemplo de la interacción, en un contexto de lectura, entre distintos tipos de textos como lo son el oral, el escrito que se lee y el escrito que se pretende desarrollar, lo que corresponde a una actividad “híbrida” Spivey (1997).

5.1.5.- Caso E

5.1.5.1.- Representación de la tarea

De acuerdo con lo comunicado por E durante el desarrollo del protocolo verbal y durante la entrevista, la lectura que desarrolló es de tipo evaluativo. El objetivo central durante el inicio de la lectura, el cual se supedita al objetivo general de realizar una lectura de evaluación, corresponde a situarse en relación al texto, como puede observarse en el siguiente punto referente a la planificación. Así mismo, dicho objetivo guardó relación con lo informado por la lectora en la entrevista, acerca de los procesos que realiza habitualmente durante una lectura de evaluación de trabajos de investigación. A continuación se abordan con mayor detalle los aspectos comentados anteriormente, así como otros factores que también forman parte de la representación de la tarea de la lectora E.

A) Planificación

La planificación efectuada por la lectora E no fue explicitada completamente en el momento de la lectura, sin embargo en la entrevista E informó acerca del objetivo que se había planteado alcanzar en la revisión del documento en cuestión. Dicho objetivo correspondió a situarse ante el trabajo de investigación para llevar a cabo la evaluación del contenido, lo cual E explicó que significa obtener una representación global del documento en cuestión, para lo cual requirió entender cuál es el tema, cuál es su estructura y cuáles son los objetivos de investigación; también situarse implica saber cuál es la línea de investigación del director del trabajo, conocer al autor, y saber si el trabajo contó con las colaboraciones de otros profesionales.

La planificación que se llevó a cabo fue de tipo local, ya que la lectora hizo mayor referencia a los aspectos contextuales del trabajo, los que representan una parte del mismo, y no indica el tipo de lectura que desarrollará en las distintas partes que

conforman el documento. De esta manera, la planificación de E se orientó a organizar el inicio de la lectura. Para alcanzar el objetivo planteado, la lectora comunicó que requirió leer los agradecimientos, el índice y la bibliografía. Ésta última, suele revisarla detalladamente con la finalidad de saber cuáles son los enfoques utilizados en el desarrollo de la investigación.

B) Evaluación

La información correspondiente al presente punto fue obtenida en la entrevista realizada a la lectora E, y refiere a cuál es el tipo de evaluación que lleva a cabo generalmente cuando lee trabajos de investigación en calidad de comité tribunal.

a) Aspectos que E evalúa de un trabajo de investigación:

- Coherencia en el planteamiento de objetivos. Es importante que el objetivo sea claro y que se pueda observar su cumplimiento en el desarrollo de la investigación.
- La significación, es decir que el trabajo sea interesante y útil para otras personas en el ámbito de la educación y no solamente para la persona que lo realiza.
- Equilibrio entre la parte teórica y la empírica, es decir que ambos se encuentren bien desarrollados.
- La valoración personal del autor del trabajo, con respecto a los enfoques aplicados y los autores citados.
- La selección de principios teóricos por parte del autor que guíen la práctica, es decir, que existan elaboraciones personales que vinculen coherentemente la parte teórica con la empírica.
- Que todos los pasos seguidos, tanto en trabajos de tipo experimental así como cualitativo se encuentren claramente explicitados, con el fin de que pueda observarse el proceso de análisis por medio del cual se han obtenido los resultados.

b) Procesos que la lectora E desarrolla para evaluar un texto de investigación:

- Antes de comenzar la lectura presta atención a los autores del trabajo, es decir al doctorando y al director, ya que permite a E situarse en relación al texto y con esto generar hipótesis acerca de la temática del mismo.
- A partir del proceso anterior, comienza a tratar de corroborar las hipótesis planteadas con respecto a la temática, por ejemplo: “el tema aquí será sobre trabajo cooperativo en la línea de tal persona”. Así mismo, se pregunta si la metodología será experimental o cualitativa, y al respecto trata de obtener una representación previa al desarrollo de la lectura.
- La lectura de los anexos resulta ser un recurso importante para poder situarse en relación al texto, ya que le aporta información concreta sobre la investigación.
- Posteriormente lee el índice y partiendo de ello ya podría tomar decisiones acerca de por dónde empezar a leer, pero generalmente le obliga a realizar una lectura ordenada y empezar por el principio del marco teórico, aunque en ocasiones comienza por la parte empírica o por las conclusiones.
- La lectora E comunica que lee en distintos momentos las conclusiones, ya sea al principio de la lectura, en medio o al final, es decir que las consulta en varias ocasiones, pues son un punto clave para observar la coherencia del trabajo y con esto saber: si se alcanzan los objetivos planteados, si se obtienen resultados interesantes y si hay aportaciones nuevas o no. Así mismo, le permite observar si las conclusiones logran esclarecer de qué procesos se derivan.
- La lectora E suele tomar anotaciones de aquellos aspectos que considera importantes para redactar el informe sobre el trabajo de investigación. Así también subraya el texto para señalar contenidos que quiere releer, ya sea por que no quedan claros, por que no está de acuerdo, por que no se explica suficientemente, por que le llama la atención, etc.

5.1.5.2.- Procesamiento del texto

Dentro del punto correspondiente a procesamiento del texto se especifican primeramente los tipos de unidades estratégicas efectuadas y la frecuencia con la que se desarrollaron. Posteriormente se muestran los resultados sobre los planteamientos, los

procesos de solución y las producciones efectuados. Seguidamente, a partir de los datos anteriores, se identifica la unidad estratégica prototípica y finalmente se determina el abordaje estratégico global (AEG) aplicado por la lectora E.

A) Unidades estratégicas:

A continuación, a manera de ficha de información, se presenta el tipo de estructura de las unidades estratégicas desarrolladas por la lectora E y el número de frecuencias con el que éstas se efectuaron.

Total de unidades estratégicas efectuadas (UE): 23
A) Unidades estratégicas completas locales (UCL): 13
a) Planteamiento, proceso y producción: 10
b) Planteamiento y producción: 3
B) Unidades estratégicas completas distales (UCD): 4
a) Planteamiento, proceso y producción: 4
b) Planteamiento y producción: 0
C) Unidades incompletas (UI): 6
a) Planteamiento: 4
b) Planteamiento y proceso: 2

Tabla 5.25 Frecuencia de las unidades estratégicas efectuadas

a) Planteamientos

Los planteamientos, como se mencionó en el apartado correspondiente al análisis de resultados, incluyen la formulación de problemas, objetivos y preguntas durante el proceso de lectura.

Antes de abordar los resultados, se presentan los códigos que se utilizaron para cada una de las partes que conforman el texto en las que la lectora E desarrolló unidades

estratégicas, así como también las estrategias utilizadas en el momento previo a la lectura.

- Antes de la lectura..... (AL)
- Índice..... (Índice)
- Introducción..... (Int.)
- Apartado 1: titulado Estrategias de aprendizaje (A1)
- Apartado 2: titulado Comprensión lectora (A2)
- Apartado 3: titulado Estrategias de lectura (A3)
- Apartado 4: titulado Interacción entre lectura y escritura (A4)
- Bibliografía..... (Biblio.)

Planteamientos	AL	Índice	Int.	A1	A2	A3	A4	Biblio.	Total de planteamientos
Problema de comprensión							1		1
Problema técnica de lectura	1								1
Problemas conceptuales				1			1		2
Problemas de elaboración				1			3		4
Problemas estructurales							2		2
Problemas temáticos				3			2		5
Obj. observar el tipo de abordaje de contenidos			1						1
Obj. releer el contenido			1						1
Obj. obtener información		1						1	2
Duda sobre comprensión de información							3		3
Pregunta definición concepto							1		1
Pregunta especificación contenido							3		3
Total de planteamientos	1	1	2	5			16	1	26

Tabla 5.26 Número de planteamientos desarrollados por la lectora E

Los planteamientos que E desarrolló con mayor frecuencia fueron los problemas temáticos que hicieron referencia a: una falta de contenido (1UE), información repetida (1UE), contenido excesivo (1UE), abordaje complejo de la información (1UE) y la no

pertinencia de contenidos (1UE). Con respecto a los problemas elaborativos (4UE) que obtuvieron el segundo lugar en número de frecuencias, se encontraron los problemas correspondientes a una relación inadecuada entre contenidos (2UE) y vínculo no claro entre marco teórico y empírico (2UE).

Los criterios de evaluación de la lectora E se observan en los problemas elaborativos en los que se hace referencia al vínculo entre los aspectos teóricos y empíricos del trabajo. A su vez, se detecta que el apartado 4 fue en el que se desarrollaron la mayor parte de los procesos estratégicos. Esto podría relacionarse con el hecho de que la lectora, de acuerdo con lo comunicado en el protocolo verbal y en la entrevista, encontró que el contenido de dicho apartado no ha sido muy desarrollado en otras investigaciones, por lo que le resultaba novedoso, también consideró que era un tema interesante y que además era el que se encontraba abordado de manera más abstracta.

Un tema con el cual se tiene poca familiaridad, que a su vez resulta interesante y que se encuentra abordado de forma abstracta, son factores que generan una situación compleja de lectura. Esto implica que para lograr la comprensión del texto se necesitan resolver problemas vinculados a la novedad del tema, por lo que será necesario formar un esquema de conocimientos previos, que en un primer momento serán un tanto alejados del contenido del escrito, debido a que el tema es nuevo, también será necesario resolver problemas en cuanto a la función que cumple dicho apartado en relación al resto del trabajo para poder comprender su pertinencia. Al respecto la lectora comunicó en la entrevista que pensó al inicio de dicho apartado “¿qué recuerdo yo sobre este tema, es decir sobre la relación entre la lectura y lo escrito?”, lo que implica la activación consciente de conocimientos previos. Así también, dado lo abstracto del contenido, es predecible que surjan dudas y problemas en cuanto a la especificidad del contenido.

Considerando las dificultades propias de la situación de lectura definida, es posible comprender las razones de por qué en el apartado 4 se presentó un número considerablemente mayor de unidades estratégicas, en comparación con las que se efectuaron en el resto del documento.

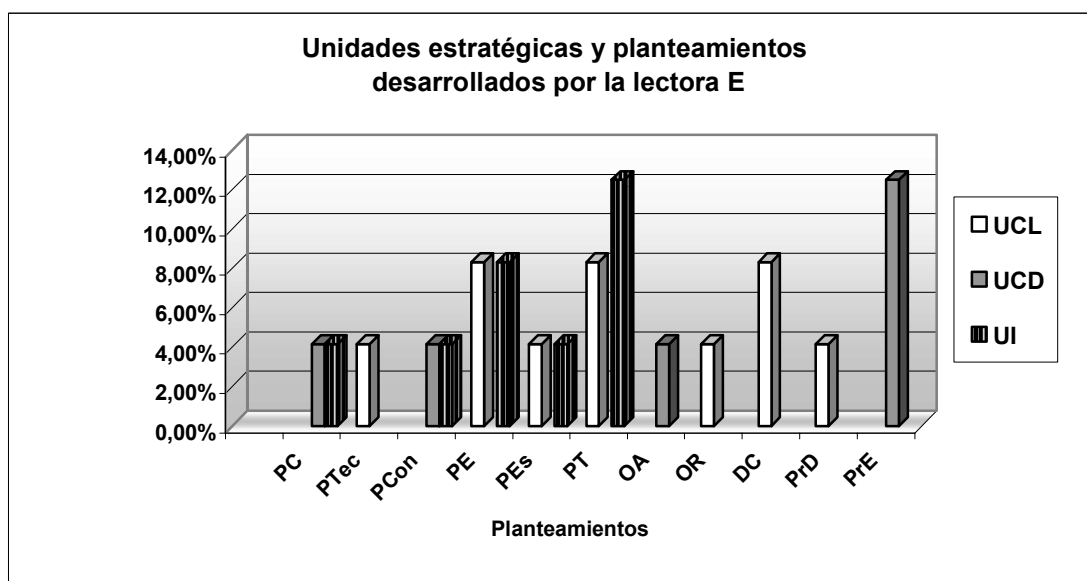


Figura 5.21 Unidades estratégicas y planteamientos desarrollados por la lectora E

Códigos

Problema de comprensión (PC)	Problema técnica de lectura (PTec)
Problema conceptual (PCon)	Problema de elaboración (PE)
Problema estructural (PE)	Problema temático (PT)
Objetivo observar abordaje de contenidos (OA)	Objetivo relacionar autores de distintos enfoques (OR)
Duda acerca de la comprensión del texto (DC)	Pregunta sobre la definición de un concepto (PrD)
Pregunta acerca de la especificación de determinados contenidos (PrE)	

La Figura 5.21 muestra que los porcentajes más elevados se obtuvieron en los problemas temáticos de tipo en unidades estratégicas incompletas (UI) (12%), y las preguntas acerca de la especificación de contenidos en unidades estratégicas completas distales (UCD) (12%). Sin embargo, en cuanto al total de unidades efectuadas, las unidades estratégicas completas locales (UCL) (40%) obtuvieron un porcentaje mayor al resto de unidades, ya que las UCD se presentaron en un 24% y las UI en un 36%. Si sumamos los porcentajes totales de las UCL y las UCD, obtenemos un 64% de UE completadas. Ello representa que la mayor parte de los planteamientos efectuados por la lectora E fueron resueltos.

b) Procesos de solución

Los procesos de solución corresponden a aquellos que se desarrollaron con la finalidad de resolver los planteamientos durante la lectura.

Procesos de solución	AL	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	A.4	Biblio.	Total de procesos
Consulta bibliográfica				1					2
Explicación				1					1
Hipótesis							2		2
Inferencia elaborativa							6		6
Inferencia puente				1			1		2
Paráfrasis							1		1
Proceso no lineal de lectura	2								2
Relectura del texto-base							3		3
Total de procesos	2			3			13		18

Tabla 5.27 Número de procesos de solución desarrollados por la lectora E

En la Tabla 5.27 se observa que en 6 UE se llevaron a cabo inferencias elaborativas, número significativamente mayor al resto de procesos. Dichas UE se conformaron por los siguientes planteamientos: problema abordaje complejo del contenido (1UE), problema de no comprensión de la información (1UE), problema de vínculo no claro entre el marco teórico y empírico (1UE), pregunta acerca de la especificación de un contenido (2UE) y duda sobre la comprensión de información (1UE). Los tipos de planteamientos efectuados, aún cuando son muy distintos, todos menos el referente al vínculo no claro entre marco teórico y empírico, y el de abordaje complejo del contenido, se orientan a lograr una mayor comprensión del texto. Así mismo, las inferencias de tipo elaborativo, de acuerdo con distintas investigaciones realizadas (Graesser and Berthus, 1998; Graesser and Hemphill, 1991) se relacionan con una comprensión profunda del texto al facilitar la construcción del “modelo de la situación” y también se vinculan al manejo de información relacionada con el texto que se encuentra en otros textos, por ello reciben el nombre de “inferencias extratextuales” (Pascale, Pérez y León, 2002).

De acuerdo con las características propias de las inferencias elaborativas, con la función que tienen en la lectura y con los tipos de planteamientos efectuados, así como con el número elevado de UE en el apartado 4, podemos considerar que, para el desarrollo de la lectura, las estrategias efectuadas se orientan significativamente a la comprensión de los contenidos.

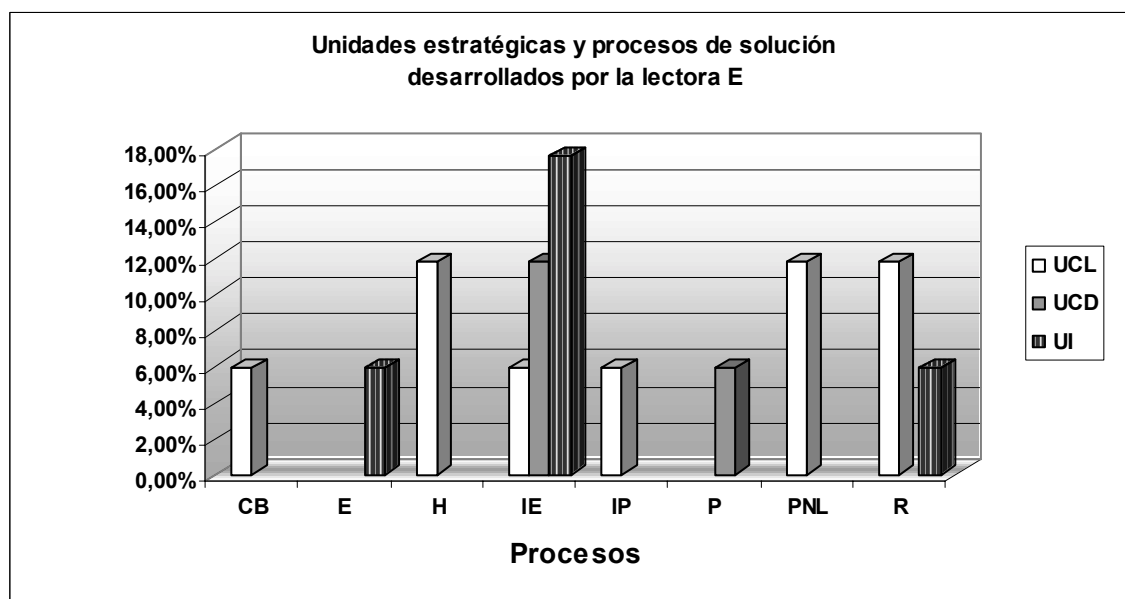


Figura 5.22 Unidades estratégicas y procesos de solución desarrollados por la lectora E

Consulta bibliográfica (CB)	Auto-explicación (E)	Planteamiento de hipótesis (H)
Inferencia elaborativa (IE)	Inferencia predictiva (IP)	Paráfrasis (P)
Proceso no lineal de lectura (PNL)	Relectura del texto (R)	

En la Figura 5.22 se destaca que el mayor porcentaje obtenido corresponde a las UCL (61,10%), el cual sumado a las UCD (16,66%), arroja un total de 77,76% procesos de solución vinculados a UE completadas, contrastando con un 22,21% de UI. De acuerdo con los datos anteriores constatamos que los procesos de solución que se efectuaron, ayudaron realmente a la resolución de planteamientos, especialmente las inferencias elaborativas, las que se orientaron fundamentalmente a lograr una mayor comprensión del texto.

c) Producciones

Las producciones abarcan tanto las soluciones que la lectora E aportó, así como las sugerencias a la autora del texto.

Producciones	AL	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	A.4	Biblio.	Total de producciones
Solución comprueba hipótesis							1		1
Solución recuerda condiciones de la tarea	1								1
Solución se sitúa a partir de las referencias								1	1
Solución a la técnica <i>think-aloud</i>	1								1
Solución obtención de información			2	1			4	1	8
Solución se comprende el contenido							1		1
Corrección de información							2		2
Sugerencia de elaboración							1		1
Sugerencia al tema							1		1
Total de producciones	2		2	1			10	2	17

Tabla 5.28 Número de producciones desarrolladas por la lectora E

En cuanto a las producciones que E realizó, la Tabla 5.28 muestra que las mismas se centraron mayoritariamente en la obtención de información, así mismo, dichas producciones conformaron unidades estratégicas con los siguientes planteamientos: objetivo de obtener información específica sobre cuáles son los autores de referencia del trabajo (1UE), objetivo de releer el texto (1UE), problema en cuanto a que en el texto no se presenta una distinción clara entre determinados conceptos (1UE), problema falta objetivo de la investigación (1UE), pregunta especificación de contenidos (1UE), problema de no comprensión de información (1UE), pregunta sobre la definición de un concepto (1UE.) y problema de falta de contenidos (1 UE).

Considerando los tipos de planteamientos a los que las soluciones de obtención de información se encontraban relacionadas, es posible identificar que las UE que dichos componentes conformaron se encontraban significativamente orientadas hacia la comprensión de la información, a excepción de que relacionó con el problema sobre la no distinción entre conceptos, el problema de falta de contenidos y el de falta del objetivo de la investigación. Las UE habrían tenido una orientación distinta si, por

ejemplo, las producciones de obtención de información se encontraran mayoritariamente vinculadas a la falta de contenidos temáticos, los que refieren a las características del texto y no al propio proceso de lectura.

B) Procesos metacognitivos

Los procesos metacognitivos que se llevaron a cabo de manera asociada a las UE, se presentan a continuación. Así mismo, se señala en qué apartado del texto se efectuaron.

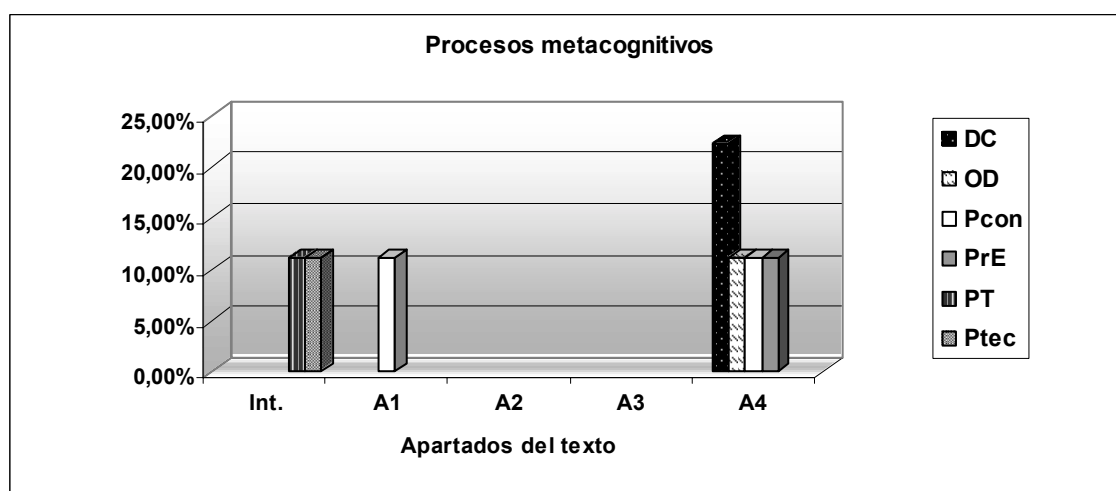


Figura 5.23 Procesos metacognitivos de la lectora E

Códigos

Pregunta o duda acerca de la comprensión del texto (DC)	Problema conceptual (PCon)
Objetivo definir los objetivos del trabajo de investigación (OD)	Problema temático (PT)
Pregunta especificación de contenidos (PrE)	
Problema técnica de lectura (PTec)	

Los procesos metacognitivos que se desarrollaron en las UE se asociaron con igual número de frecuencias (22,22%) a las preguntas sobre la comprensión del texto (DC) y a los problemas conceptuales. A diferencia de los casos anteriores, las mayores frecuencias de procesos metacognitivos se presentaron en la lectura del apartado 4 (55,55%).

C) Procedimientos escritos

La categoría de procedimientos escritos abarca a aquellas producciones como lo son los señalamientos en el texto, el subrayado y las anotaciones. A continuación se presentan los procedimientos escritos que la lectora E efectuó.

Procedimientos escritos	AL	Índice	Int.	A.1	A.2	A.3	A.4	Total de procedimientos.
Anotaciones (observaciones del lector)				1			1	2
Anotaciones de las características del estudio			1					1
Subraya el texto			2					2
Total de procedimientos			3	1			1	5

Tabla 5.29 Anotaciones que realizó la lectora E

En la Tabla 5.29 se muestra que las anotaciones desarrolladas tenían la finalidad de registrar las observaciones de la lectora acerca del trabajo, así como también de registrar las características del mismo. Los subrayados en el texto se realizaron con el objetivo de releer contenidos específicos.

Con el fin de obtener información acerca del contexto en el cual dichos procedimientos se efectuaron, y con ello comprender el sentido con el que fueron desarrollados, a continuación se presentan los tipos de unidades estratégicas en las que los procedimientos escritos se llevaron a cabo.

ESTRATEGIAS DE LECTURA EN LECTORES EXPERTOS
PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

Tipo de UE	Texto	Planteamientos	Procesos	Producción	Contenido de las anotaciones y señalamientos (ideas principales)
Anotaciones que registran las observaciones de la lectora					
(1) UCL	A1	Problema relación inadecuada entre contenidos (PE)		Corrección de información	Anota las palabras procedimientos y procesos cognitivos, que se encuentran vinculados a lo comentado por E durante la lectura, en cuanto a que considera que la relación entre procedimientos y estrategias es distinta a la planteada en el texto.
(2) UCL	A4	Duda acerca de la comprensión de la información (DC)	Planteamiento de hipótesis	Sugerencia de utilización de ejemplos	Anota las palabras “definiciones con ejemplos” que hacen referencia a la importancia de los mismos para comprender mejor los conceptos abordados.
(3)					En las anotaciones realiza una valoración global de todos los apartados del marco teórico, y en ellas se refiere a lo siguiente: a) El apartado 1 resulta muy extenso y sería conveniente realizar una recapitulación al final., b) el apartado 2 es adecuado y se centra en el enfoque interactivo, c) en el apartado 3 se busca hacer una integración de los contenidos anteriores, d) el apartado 4 le resultó novedoso, también es el más abstracto y en el mismo se hace una diferenciación entre el modelo de knowledge telling y knowledge transforming y su relación con la lectura y escritura.
Anotaciones que registran las características del estudio					
(4) UI	Int.	Objetivo obtener información específica			Anota lo referente a las características de la investigación: estudio exploratorio, representación de la tarea, procedimientos y donde fue desarrollado.
Subrayado en el documento					
(5) UI	Int.	Objetivo obtener información específica			Subraya las características de la investigación mencionadas en la página 4 del texto.
(6) UCL	Int.	Objetivo relectura		Solución obtención de información	E subraya las características del conocimiento científico (p. 2), para considerarlas como criterios de evaluación del documento que lee.

Tabla 5.30 Anotaciones de la lectora E y unidades estratégicas relacionadas

Antes de abordar lo concerniente a la Tabla 5.30, es necesario mencionar que la anotación número 3 no guardó relación con unidades estratégicas, sin embargo fue importante considerarla debido a que representa una valoración global realizada por la lectora E acerca del marco teórico del trabajo de investigación.

La información que aporta la Tabla 5.30 indica que la introducción fue la parte del texto en donde se desarrollaron más anotaciones y subrayados. Así mismo, se detecta que la mayor parte de los planteamientos, vinculados a dichos procedimientos, se refieren al propio proceso de lectura. Esto representa una situación similar a las producciones que se realizaron, en las que E obtuvo mayores frecuencias de unidades estratégicas que cuentan con planteamientos orientados a la comprensión del texto, y menos frecuencias en planteamientos centrados en las características del texto.

La lectora E comentó en el protocolo verbal que los subrayados tenían la función de señalar información que le interesaba releer posteriormente. Al respecto, durante la entrevista, E comunicó que también subraya información que le es de utilidad para redactar un informe o por que representa un contenido que por alguna razón determinada le llama la atención.

Finalmente, se observa que durante la lectura de la introducción se llevaron a cabo un número significativo de procedimientos vinculados a objetivos de lectura, los que, a su vez, se relacionaban con la obtención de información, ya fuese en ese momento o posteriormente a través de la relectura. Así mismo, en ese entonces la lectora se encontraba llevando a cabo aquello correspondiente a la planificación de la lectura, en la que el objetivo principal era situarse en relación al trabajo de investigación, por lo tanto, las notas tuvieron también una orientación hacia dicha finalidad, además de las anteriormente comentadas.

5.1.5.3.- Informe referente al marco teórico leído

Para abordar los aspectos que forman parte del informe que E elaboró sobre el trabajo de investigación, se consideraron todas las ideas expuestas en éste y se observó su relación con los procesos desarrollados por la lectora durante la revisión del texto, así como su relación con las anotaciones realizadas, y también se identificó el vínculo que guarda dicho informe con la representación de la tarea.

A continuación, en la Tabla 5.31 se muestran los contenidos del informe, así como también los aspectos comunicados por la lectora que forman parte de la representación de la tarea. Finalmente, se presentan los aspectos que forman parte del procesamiento del texto, relacionados con las ideas del informe, a través de la identificación de las unidades estratégicas correspondientes. En cuanto a este último, se especifica la parte del texto en la que se llevó a cabo la unidad estratégica, el tipo de planteamiento realizado, el número de unidades estratégicas que se efectuaron y las anotaciones llevadas a cabo. Para ello tomaremos en cuenta la Tabla 5.30 y la numeración de cada

una de las anotaciones que en ella se muestra, la cual utilizaremos para identificar dichas notas en la Tabla 5.31.

El informe de la lectora E podría dividirse en 5 secciones, la primera de ellas refiere a la introducción, la segunda al apartado 1, la tercera a los apartados 2 y 3, la cuarta sección concierne al apartado 4 y la quinta a una apreciación general del trabajo.

Informe	Representación de la tarea	Procesamiento del texto
Sección 1 Contenido 1: La justificación del tema de estudio es clara y suficiente.	La significación, es decir que el trabajo sea interesante y útil para otras personas en el ámbito de la educación y no solamente para la persona que lo realiza.	Int. (1UE). Objetivo obtener información específica (nota 4)
Sección 2 Contenido 2: El apartado 1 es más largo, convendría hacerlo más breve y recoger las propias ideas y visión del tema.	La valoración personal del autor del trabajo, con respecto a los enfoques aplicados y los autores citados.	A1 (1UE) Problema temático. (nota 3)
Sección 3 Contenido 3: Los capítulos 2 y 3 resultan correctos y equilibrados.		A4 (no se relaciona a una unidad estratégica) (nota 3)
Sección 4 Contenido 4: El apartado 4 es el más novedoso, pero no acaba de resolverse. No responde al título de interacción entre lectura y escritura.		A4 (1UE) Problema de elaboración (nota 3)
Sección 4 Contenido 5: El texto al referirse a códigos no toma en cuenta otros códigos como representaciones gráficas.		
Sección 4 Contenido 6: Se sugiere bibliografía del autor Lemke.		A4 (1UE) Sugerencia de bibliografía.
Sección 5 Contenido 7: El marco teórico contempla distintas perspectivas y resulta pertinente para hacer frente a estudios como indica el título del trabajo.	La selección de principios teóricos por parte del autor que guíen la práctica, es decir, que existan elaboraciones personales que vinculen coherentemente la parte teórica con la práctica.	A4 (no se relaciona a una unidad estratégica y a anotaciones)
Sección 5 Contenido 8: Sin conocer la parte empírica resulta muy difícil valorar la adecuación del marco teórico.	Equilibrio entre la parte teórica y la empírica, es decir que ambos se encuentren bien desarrollados.	A4 (1UE) Problema de elaboración.

Tabla 5.31 Contenidos del informe sobre el marco teórico que revisó la lectora E

En la Tabla 5.31 se identifica que, en su mayoría, los contenidos del informe se habían abordado en el protocolo verbal y que los mismos guardan una relación significativa con las notas 3. Las mismas correspondían a una valoración global que realizó la lectora al final de la revisión del marco teórico y que muy probablemente sirvieron de referencia para elaborar dicho informe. La representación de la tarea estuvo presente en los contenidos desarrollados, aunque no en todos, lo cual se comprende por el grado de especificidad de los mismos; ya que los criterios de evaluación se encuentran planteados de una manera más general, y por ello en algunos casos no es posible equipararlos.

A continuación, la Figura 5.24 especifica en qué partes del texto se abordaron, por medio de las unidades estratégicas, aquellos contenidos que posteriormente se desarrollaron en el informe. En la Figura 5.24, dichos contenidos se encuentran representados por la letra C y el orden numérico en el que fueron abordados en el informe (ver Tabla 5.31). Posteriormente, en lo correspondiente a los códigos se especifica a qué planteamiento o producción se refiere cada contenido.

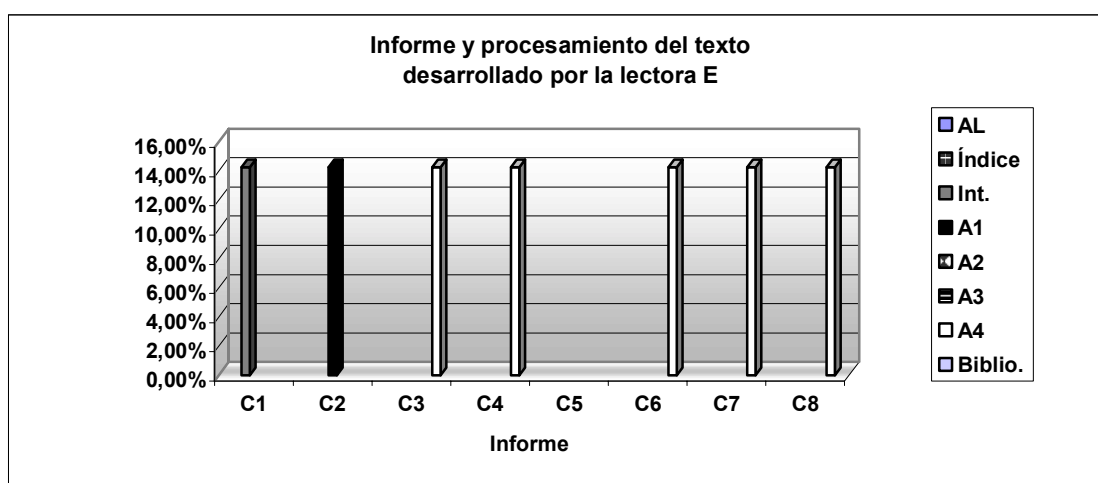


Figura 5.24 Informe y procesamiento del texto desarrollado por la lectora E

Contenidos

C1: Objetivo de obtener información específica	C2: Problema temático
C3: (se encuentra únicamente vinculado a las notas 3)	C4: Problema de elaboración
C5: (no se encuentra vinculado a UE y a notas)	C6: Sugerencia de bibliografía
C7: (no se encuentra vinculado a UE y a notas)	C8: Problema de elaboración

Se observa en la Figura 5.24 que la mayor parte de los contenidos del informe guardan relación con los planteamientos del apartado 4. Así mismo, todos los contenidos obtuvieron las mismas frecuencias en cuanto a su relación con el procesamiento del texto. Las ideas del informe refieren de manera global a lo que se evaluó durante la lectura, es decir, la lectora E consideró las apreciaciones generales acerca del documento y también en la realización del informe conservó el nivel de síntesis en el que explicitó dichas apreciaciones.

5.1.5.4.- Abordaje estratégico global (AEG)

A continuación se presenta gráficamente el número de unidades estratégicas que se efectuaron en las distintas partes que componen al texto leído. Posteriormente se aborda lo correspondiente a la unidad estratégica prototípica (UEP) propuesta a partir de los datos que se obtuvieron en el presente estudio, así como también se identifica el abordaje estratégico global que la lectora E llevó a cabo.

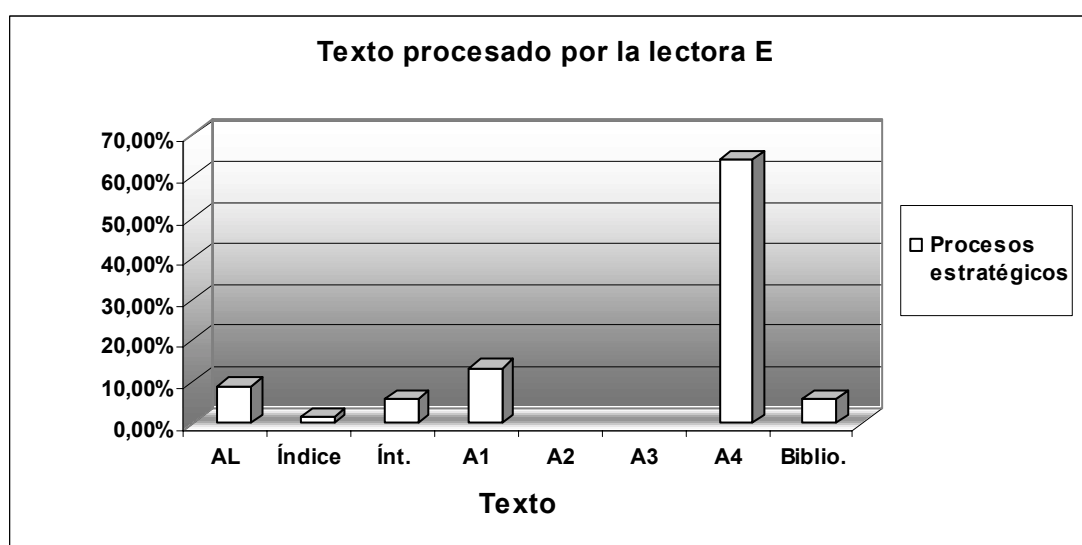


Figura 5.25 texto procesado por la lectora E

En la Figura 5.25 se muestra el contraste existente entre el mayoritario número de unidades estratégicas del apartado 4 (64,17%) y la ausencia de UE en los apartados 2 y 3. El número considerablemente elevado de UE del apartado 4 puede deberse a lo comentado anteriormente en el punto que corresponde a los planteamientos, en el que se hace referencia a lo nuevo del tema para la lectora, al interés por dicha información y al tratamiento del tema de manera abstracta.

El conjunto de datos que se presenta en el punto correspondiente al procesamiento del texto permite identificar cuál es el tipo de unidad estratégica prototípica (UEP) del proceso de lectura realizado por E. Para esto consideraremos que, dado que los planteamientos de problemas referentes a aspectos temáticos (5UE) y elaborativos (4UE) se presentaron con una mayor frecuencia, se toman como los tipos de planteamientos prototípicos que se centran en las características del texto. Sin embargo,

es necesario tener en cuenta que se llevó a cabo un número considerable de planteamientos que se orientaban al proceso de lectura, por ejemplo, aquel referente a un problema de comprensión (1UE), las preguntas sobre la especificidad del contenido (3UE), las dudas en cuanto a si se ha comprendió adecuadamente la información (3UE), el problema con respecto a la técnica de lectura solicitada en la investigación o protocolo verbal (1UE) y los objetivos de releer el texto (3UE).

En cuanto a los procesos de solución, las inferencias tuvieron una presencia significativa, mayoritariamente las elaborativas (6UE). Así mismo, los procesos de relectura del texto (4UE) presentaron, en segundo lugar, un número de frecuencias mayor a los demás procesos efectuados. Considerando lo anterior, ambos procesos se reconocen como componentes de las UEP.

Las producciones, en su mayoría, correspondieron a aquellas en las que la lectora E obtenía la información que le ayudaba a resolver el planteamiento (8UE), por lo que también se toma como parte de la UEP.

Finalmente, se considera que la unidad estratégica prototípica pertenece a la categoría de UCL, dado que las mismas se efectuaron con una mayor frecuencia.

Es necesario mencionar que la intención de comprender a profundidad el texto fue un aspecto presente durante todo el proceso de lectura, constatado no solamente por medio del tipo de planteamientos que se desarrollaron, sino también por medio de los procesos inferenciales de elaboración y las producciones referentes a la obtención de información; que como se observó en el punto de producciones, las mismas se encontraban vinculadas directamente a planteamientos enfocados a comprender el texto, más que a señalar sus características.

El abordaje estratégico global (AEG) de la lectora E, además de contar con la UEP señalada, contó con una representación de la tarea que lograba conjugar de forma coherente la planificación de la lectura a efectuar y el tipo de evaluación que E suele llevar a cabo en la lectura de trabajos de investigación. Dicha planificación centró su atención en obtener una representación global del texto o lograr “situarse”, para lo cual E llevó a cabo una lectura de diversas partes del escrito, sin necesidad de seguir el orden

establecido por el mismo. De acuerdo a lo que se comentó en los casos anteriores, este proceso puede considerarse como una contextualización del texto y con esto situarlo en relación a los esquemas de conocimientos previos construidos, pero también relacionarlo con el ámbito académico en el que dicho documento se esperaba que pudiese formar parte, en tanto aportación.

Los procedimientos escritos se centraron en obtener dicha representación global, además de tener la función de registrar las observaciones de la lectora que le pudiesen servir para el desarrollo del informe.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se considera que el posicionamiento de la lectora con respecto al texto fue de “comprensión”, lo que, a su vez, guardó afinidad con el objetivo general de evaluar el trabajo de investigación.

5.2.- El texto: análisis comparativo del procesamiento estratégico del texto

A continuación se abordan los resultados comparativos de los casos, en los que se sigue un esquema de organización que se constituye por dos subapartados principales. El primer subapartado es el de la representación de la tarea que, a su vez, cuenta con dos puntos principales: planificación y evaluación. El segundo subapartado es el del procesamiento del texto y está conformado por dos puntos: el análisis global de la lectura de todo el texto y el análisis local de la lectura de un apartado, en el que también se presenta el análisis de la lectura de determinados párrafos.

5.2.1.- Representación de la tarea

Al igual que el estudio de cada uno de los casos, para el análisis de la representación de la tarea, se consideró la información que corresponde a la planificación y a los criterios de los revisores para evaluar el marco teórico. En este caso, como se comentó en el análisis de resultados, se comparan los datos aportados por cada uno de los lectores.

A) Planificaciones

En todas las planificaciones se encontró presente el objetivo de evaluar el marco teórico del trabajo de investigación. En cuanto a los tipos de planificación desarrolladas, encontramos que tres de ellas fueron globales (casos A, C y D) y 2 locales (casos B y E), y dentro de las segundas se presentó la coincidencia de que en ambos casos los lectores tuvieron por objetivo situarse ante el trabajo de investigación. En cuanto a las planificaciones globales, se encontraron coincidencias en el caso A y C, en cuanto a que ambos hicieron referencia a llevar a cabo una evaluación de dicho trabajo.

B) Evaluaciones

A continuación se presentan los criterios que coinciden, de manera general, con los que plantearon los lectores.

- Coherencia entre la relación de los contenidos.
- Que el documento cumpla con los parámetros propios del género discursivo de un trabajo de investigación.
- Que exista claridad en los objetivos planteados.
- Que el autor presente aportaciones propias.
- Redacción adecuada.
- Especificación de todos los pasos de la investigación.
- Relación entre el marco teórico y empírico.
- Que la investigación tenga sentido de aplicación.

En cuanto a los procesos utilizados para evaluar, encontramos que los lectores A, D y E plantearon el desarrollo de lectura del trabajo de investigación por etapas, lo cual implica relacionar de manera lógica cada uno de los pasos llevados a cabo durante la revisión del texto, de acuerdo a las características del texto y al objetivo de la tarea.

Los pasos no sólo corresponden a la consecución de una serie de acciones de manera ordenada, sino que también se engloban en etapas que se orientan en una dirección determinada y que tienen sus propios objetivos, los cuales podríamos llamar “objetivos locales”. Un ejemplo de ello corresponde a la lectora E quien planteó que, antes de leer el trabajo de las presentes características acostumbra a informarse sobre las líneas de investigación del director y sobre la trayectoria del autor, pues esto le permite situarse en relación al texto y generar hipótesis acerca de la temática del mismo.

Así también, parece ser que dichas etapas se encuentran planteadas de una forma lo suficientemente flexible como para ajustarse a las posibles situaciones de lectura que pudiesen presentarse. Un ejemplo de esto es el caso D, cuando comunica que dependiendo del “*screening*” (constituido por varios pasos) desarrollado, entonces definirá de que manera leer el trabajo. Dicho proceso podría resultar un ejercicio metacognitivo útil para investigadores noveles, ya que podrían devenir conscientes del

proceso de resolución de una tarea de estas características, si se divide en distintas etapas con objetivos locales, derivados de un objetivo general que guía a todas las fases.

A su vez, sería necesario que cada una de las etapas se encuentre articulada con las demás, de manera de que los objetivos alcanzados en cada una de ellas sean coherentes con los planteados en las siguientes.

5.2.2.- Procesamiento del texto

En este punto se analiza desde una perspectiva del textual los procesos estratégicos llevados a cabo por los lectores. Ello significa que se toma como primer punto de referencia el contenido del documento y como segundo punto se considera los procesos estratégicos que los lectores efectuaron. Para ello se comenzó abordando, desde una perspectiva global y comparativa, el número de procesos estratégicos llevados a cabo en cada uno de los apartados. Posteriormente se realizó un análisis comparativo de los planteamientos, procesos de solución y producciones efectuados por cada uno de los lectores en el apartado con mayor número de procesos estratégicos desarrollados. Finalmente, se seleccionaron para el estudio aquellos fragmentos del texto en los que coinciden como mínimo tres unidades estratégicas realizadas; en dicho análisis se compararon los distintos abordajes estratégicos del mismo contenido, llevados a cabo por los lectores en cuestión.

5.2.2.1.- Análisis global del procesamiento del texto

Seguidamente se presentan los porcentajes de los procesos estratégicos efectuados, por parte de los lectores, en cada uno de los apartados que constituyen el marco teórico leído.

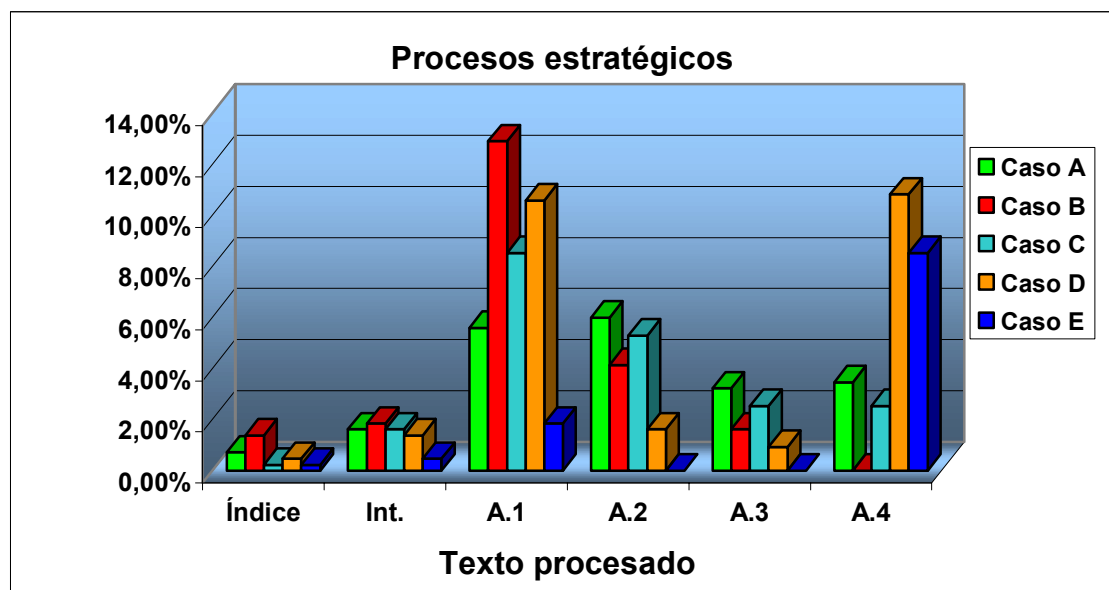


Figura 5.26 Procesos estratégicos desarrollados por los lectores

El apartado 1, con la mayoría de los procesos estratégicos efectuados (39,44%), también corresponde al apartado con la mayor parte de los procesos desarrollados en los casos B y C, y con porcentajes muy elevados en A y D. El segundo apartado con un número mayor de frecuencias fue el 4 (25,32%), y en el mismo encontramos el más elevado número de procesos estratégicos por parte de las lectoras D y E, en este último caso significativamente mayor, comparado con la lectura de los apartados restantes.

Los motivos por los cuales el apartado 1 presenta un número mayor de procesos estratégicos, de acuerdo con el análisis efectuado caso por caso, se resumen en los siguientes puntos (ver detalles en los casos correspondientes):

- Caso B: Interés personal en relación al concepto de estrategia, ya que esta lectora contempla la posibilidad de que puede vincularse al concepto de estrategia discursiva. Así también, cabe añadir que para la lectora B un factor muy importante a evaluar corresponde a la existencia de una relación coherente entre los conceptos y las ideas desarrolladas en el texto, lo que forma parte de la representación de la tarea de B.
- Caso C: La presencia de problemas de comprensión del texto, dentro de lo cual es necesario subrayar que llevar a cabo una comprensión profunda del escrito es un aspecto fundamental de la representación de la tarea de la lectora C.

Se observa que los motivos vinculados con una mayor frecuencia de procesos estratégicos en el apartado 1 coinciden en ambas lectoras con la representación de la tarea acerca de lo que es necesario evaluar en un trabajo de investigación. Y el caso B, esto coincide a su vez con un objetivo personal de obtener información conceptual determinada.

En cuanto al apartado 4, se presentan a continuación los motivos observados que contribuyeron al desarrollo de mayores procesos estratégicos en el mismo, por parte de las lectoras D y E (ver detalles en los casos correspondientes).

Caso D: El tema tratado en el apartado 4 le resulta fundamental para la investigación, sin embargo considera que se encuentra desestructurado (requiere una reorganización) y se presentan imprecisiones en el abordaje de los contenidos.

Caso E: El tema abordado en el apartado 4 le resulta el más novedoso e interesante, sin embargo es el que también encuentra más abstracto y a su vez considera que la relación entre lectura y escritura no termina de resolverse. Ello se reflejó en el planteamiento de problemas de elaboración de contenidos (incluyen problemas sobre la posible relación entre el marco teórico que ha leído y el marco empírico que hasta el momento desconoce), así como también en preguntas en torno a la especificación de contenidos y dudas sobre la comprensión de información.

Acorde con la información presentada, se considera que en lectores expertos existe una relación muy estrecha entre representación de la tarea y desempeño. Ello implica que el lector tiene un conocimiento profundo sobre su propio desempeño, lo que, a su vez, le permite autorregularlo con mayor precisión de acuerdo con las condiciones de la tarea. Así mismo, se observa que los objetivos de tipo personal, como en este caso el interés por determinadas temáticas se relacionaron con una mayor producción de procesos estratégicos.

5.2.2.2.- Análisis local del procesamiento del texto

Con la finalidad de realizar un análisis comparativo de los procesos estratégicos efectuados por los lectores, se eligió estudiar aquellos efectuados durante la lectura del apartado 1, dado que en el mismo fue donde se llevó a cabo un mayor número de procesos estratégicos. Ello permite obtener una muestra mayor para el desarrollo del análisis.

A) Planteamientos en el apartado 1

Se presenta a continuación el análisis comparativo de los planteamientos de los lectores participantes.

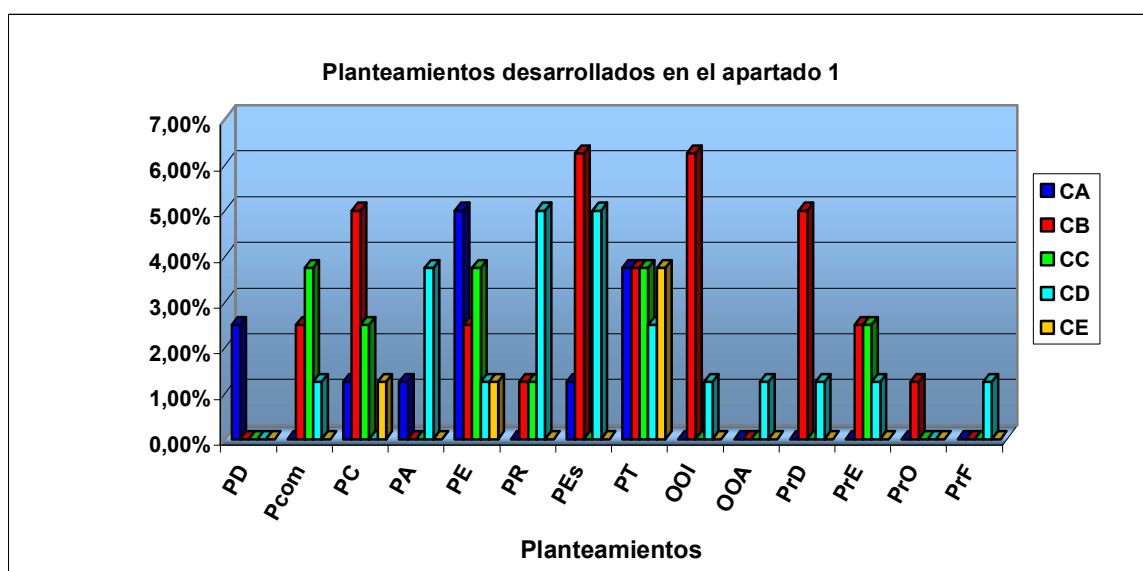


Figura 5.27 Planteamientos de los lectores durante la lectura del apartado 1

Códigos

(PD) Problema diseño de la tarea	(PCom) Problema de comprensión	(PC) Problema conceptual
(PA) Problema argumentativo	(PE) Problema de elaboración	(PR) Problema de redacción
(PEs) Problema estructural	(PT) Problema temático	(OOI) Obj. Obtener información determinada
(OOA) Obj. Observar el tipo de abordaje de contenidos		(PrD) Pregunta definición de concepto
(PrE) Pregunta sobre especificación de contenidos		(PrO) Pregunta sobre ortografía
(PrF) Pregunta referente a falta de contenidos		

De acuerdo con la información proporcionada por la Figura 5.27, observamos que los planteamientos llevados a cabo con un mayor porcentaje de frecuencias correspondieron a los problemas (76.25%), en segundo lugar fueron realizadas las preguntas (15%) y en tercer lugar los objetivos (8.75%).

Los problemas **temáticos** se plantearon con el mayor número de frecuencias durante la lectura del apartado 1 (17.50%). Así mismo, dicho porcentaje presentó una destacada similitud entre los lectores participantes, obteniendo 4 de ellos (casos A, B, C y E) un 3.75%; el caso D fue el único que marcó una diferencia presentando un 2.50%.

Los resultados en cuanto a los problemas temáticos son representativos de aquellos que se obtuvieron en los casos A, C, D y E, en los que dicho tipo de problema también alcanzó el mayor número de frecuencias. Ello significa que para casi el total de los lectores la evaluación del contenido disciplinar o temático ha tenido un alto grado de relevancia.

En total se plantearon trece problemas temáticos, de los cuales ocho (61.53%) se concentraron en los subapartados titulados “Estrategias versus automatización de la resolución de la tarea” y “Contexto estratégico”. Los problemas temáticos correspondieron en un porcentaje elevado (58.3%) a aquellos que planteaban una falta de contenidos y un 25% correspondió a los que hacían referencia a contenidos repetidos. En este caso se hace referencia a dos subproblemas temáticos: en primer lugar de una mayoría referente a la falta de contenidos determinados y en segundo lugar a aquellos concernientes a contenidos repetidos.

En cuanto al primero, en base a los núcleos temáticos, los lectores valoraron si era necesario referirse a otros subtemas importantes que forman parte del tema central, es decir, evaluaron el marco teórico en función de lo que consideraban que era necesario abordar al referirse a determinado tema. Dos ejemplos relacionados con ello, corresponden a los casos C y D. La lectora C mencionó la necesidad de hacer referencia a la intencionalidad del aprendiz al hablar de estrategias de aprendizaje. Por otra parte, la lectora D consideró que faltaba información sobre el contexto estratégico, ya que no solamente se debería hacer referencia a la enseñanza infundada.

En cuanto a la repetición de contenidos, en algunos casos como el de A y D, los lectores opinaron que el subapartado de aprendizaje autorregulado era muy similar al de metacognición y que algunas ideas se repetían, aún cuando fuesen explicadas de diferente manera.

Los problemas de **elaboración** ocuparon el segundo lugar en cuanto al número de frecuencias presentadas (13.75%). Si se compara el porcentaje obtenido de los cinco casos en relación con esta categoría, encontraremos resultados contrastantes. Así también, se observa que el mayor porcentaje lo aporta el lector A (5%), lo cual es representativo del tipo de enfoque aplicado (ver caso A) por este lector durante toda la revisión del texto, dado que en este caso los problemas de elaboración ocupan el segundo lugar en cuanto a número de frecuencias.

Los problemas elaborativos fueron de tres tipos: imprecisión en el abordaje de contenidos, una relación inadecuada de los mismos, y poco nivel de profundización en el abordaje de contenidos. Los dos primeros se plantearon en un 36.3% y el tercero en un 27.2%.

Se observa que dichos problemas elaborativos no estaban concentrados en determinada parte del texto, sino que se distribuían en diversas secciones del mismo. Los subapartados en donde se plantearon fueron los siguientes: parte introductoria al tema de Estrategias de aprendizaje (3 problemas de elaboración), Estrategias: concepto general (1 problema de elaboración), Acciones simultáneas (2 problemas de elaboración), procedimientos, métodos y técnicas (2 problemas), Contexto estratégico (2 problemas), Objetivo o meta y su representación (1 problema)

Los tipos de problemas elaborativos planteados con mayor frecuencia se encuentran vinculados a aspectos fundamentales en la composición de textos académicos. Los problemas de imprecisión en el abordaje de contenidos se encuentran vinculados a los conectores textuales y al metadiscurso, y los problemas referentes a la relación inadecuada de contenidos se relacionan con la intertextualidad. Estos aspectos no solamente permiten especificar y definir con claridad las ideas que se exponen sino que también permiten establecer una interacción con otras investigaciones realizadas dentro de una determinada área del conocimiento. Por estos motivos resulta de gran relevancia para el lector experto que evalúa un trabajo académico observar que dichos aspectos se encuentran presentes como parte del mismo.

Los problemas estructurales ocuparon un tercer lugar de frecuencias (12.50%), entre los cuales un 88% correspondieron a problemas de organización de los contenidos y un 11.1% a la falta de conclusión temática al final del subapartado. El puntaje mayor en número de frecuencias lo obtuvo el caso B (6,25%), seguido del caso D (5%). Las partes del texto en las que se plantearon los problemas estructurales correspondieron a: texto de introducción al tema de Estrategias de aprendizaje (3 problemas de estructura), Análisis del concepto de estrategias de aprendizaje (1 problema de estructura), Acciones simultaneas (2 problemas), Procedimientos, métodos y técnicas (2 problemas) y Objetivo, meta y su representación (1 problema).

Los problemas estructurales detectados con mayor frecuencia fueron, en primer lugar, los correspondientes a la organización de contenidos y, en segundo lugar, los referentes a la falta de conclusión temática al final del subapartado. En cuanto a los problemas de organización de contenidos, y como se vio en el marco teórico, éstos están relacionados con la jerarquización de la distinta información que se presenta, así como también dificultando así la localización de contenidos. Un aspecto de gran importancia vinculado a la organización de dichos contenidos es el metadiscurso, que permite conocer la intencionalidad del autor acerca de lo que pretende llevar a cabo al abordar determinada información, así como también permite hacer explícitas las partes del texto y el tipo de composición que las mismas tienen, lo que a le otorga cohesión al texto, debido a que el lector puede entender con mayor facilidad cómo se relacionan los contenidos. Se trataría pues de que el metadiscurso fuese coherente a manera de que pueda guiar al lector en la comprensión del escrito.

En lo concerniente a la conclusión temática, al servir de síntesis de la abordado previamente y relacionado con lo que se retoma para el desarrollo de la investigación, también la podemos considerar como un factor metadiscursivo que permite al lector construir una representación más cohesiva del texto. La conclusión no solamente permitiría una mayor cohesión de lo abordado con anterioridad sino también de contenidos con el conjunto de la investigación.

La relevancia que en este caso han otorgado los lectores expertos a los problemas estructurales se comprende con gran claridad al tener en cuenta el papel fundamental que tiene la estructura en la construcción de un texto académico.

B) Procesos de solución realizados en el apartado 1

A continuación se presenta la Figura 5.28 correspondiente a los procesos de solución efectuados en cada uno de los casos.

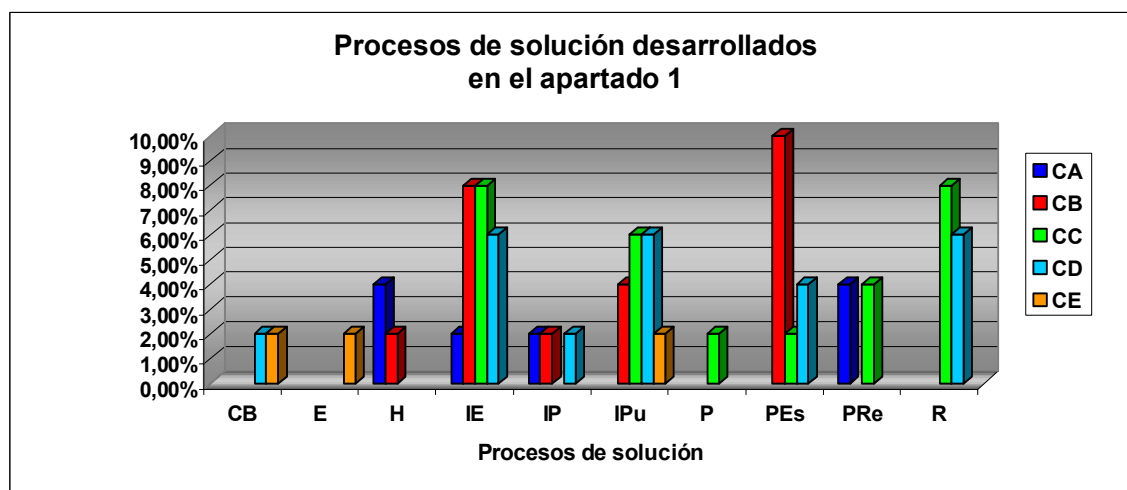


Figura 5.28 Procesos de solución desarrollados por los lectores en el apartado 1

Códigos

(CB) consulta bibliográfica	(E) Explicación	(H) Hipótesis	(IP) Inferencia predictiva
(IPu) Inferencia puente	(P) Paráfrasis	(PEs) Procesos estructurales	
(PNL) Proceso no lineal de lectura		(PRe) Proceso retórico de lectura	
(R) Relectura del texto base			

Como se puede observar, los procesos llevados a cabo con un porcentaje mayor de frecuencias fueron las **inferencias elaborativas** (24%). Esto es importante debido a que dichos procesos inferenciales se encuentran relacionados con un tipo de comprensión profunda del texto. Ellos son una herramienta eficaz para plantear problemas en relación con el texto, así como para resolverlos, pues sin una comprensión profunda acerca del mismo, difícilmente se podría contar con la información necesaria para efectuar este tipo de procesos.

Las inferencias elaborativas se encontraron distribuidas en los siguientes subapartados: Estrategias: concepto general (2 inferencias elaborativas), Metacognición (1 inferencia

elaborativa), Aprendizaje autorregulado (3 inferencias), Acciones simultáneas (2 inferencias), Procedimientos, métodos y técnicas (1 inferencia), contexto estratégico (1 inferencia), Estrategias y competencias (1 inferencia). Estos datos nos indican que dichos procesos inferenciales no fueron desarrollados de manera centralizada en determinados contenidos del texto, sino que se efectuaron de manera más o menos homogénea a lo largo de todo el apartado.

Las inferencias elaborativas o inferencias extratextuales se consideran un recurso muy importante para lograr una comprensión profunda del texto y con ello representar el modelo situacional del contenido (Best, et al. 2005, Pascale, 2002; Pressley, 1992). Como se vio en el marco teórico, la extratextualidad está relacionada con el vínculo que el lector establece entre el texto y sus conocimientos previos, entre los cuales existen aquellos que provienen de contenidos de otros textos recordados. De tal forma que el lector va estableciendo vínculos entre el contenido que lee actualmente y aquellos otros contenidos de textos revisados con anterioridad. Por esta razón podemos darnos cuenta que dicho tipo de inferencias son intertextuales. Este recurso de lectura es característico de los lectores expertos y se han desarrollado distintas investigaciones (Hartman y Hartman, 1994; Stromso y Braten, 2003) que han tenido el objetivo de promover este tipo de desempeño en lectores noveles, obteniendo buenos resultados al implementar actividades que implican una lectura estratégica de los contenidos.

Los procesos de solución que en segundo lugar presentaron un mayor número de frecuencias fueron las **inferencias puente** (18%). En el caso de las lectoras C y D, éstas obtuvieron el más alto número de frecuencia (6%). Este tipo de inferencia se utiliza para poder deducir un contenido vinculado a lo que se lee actualmente tomando como referencia la información leída con anterioridad. Dichas inferencias puente se localizaron en los subapartados de Estrategias: concepto general (1 inferencia puente), Aprendizaje autorregulado (3 inferencias puente), Contexto estratégico (1 inferencia puente), Estrategias y competencias (2 inferencias), Objetivo o meta y su representación (2 inferencias).

Este tipo de inferencia es intratextual debido a que permite relacionar contenidos que forman parte de un mismo texto. A su vez, ayudan al lector construir una representación global del texto (Best, 2005).

Los **procesos estructurales de lectura** se encontraron en un tercer lugar en cuanto a número de frecuencias (16%). En el caso B dichos procesos fueron una herramienta muy importante para resolver los problemas planteados, los cuales en su mayoría correspondieron a los objetivos de búsqueda de información determinada. Esto demuestra que la lectora trató de utilizar la estructura del texto con la finalidad de localizar dicho contenido. Así mismo, si se relaciona la presente información con el punto 5.2.2.2 referente a los planteamientos realizados en el apartado 1, se observa que la lectora B obtuvo el mayor número de frecuencias en planteamiento de problemas estructurales, los cuales representan que, dada las características del texto, se dificultó la obtención de información a partir de su estructura.

Los procesos estructurales se llevaron a cabo en la parte introductoria del apartado de Estrategias de aprendizaje (1 proceso estructural) y en los siguientes subapartados: Acciones simultaneas (2 procesos estructurales), Procedimientos métodos y técnicas (3 procesos estructurales). En el caso del último subapartado, los tres procesos fueron realizados por la lectora B, y la razón de ello corresponde a que para B la jerarquía de este subapartado no se presentaba de manera clara, por lo que resultaba complicado situar los contenidos de acuerdo a lo anteriormente leído. Debido a esto intentó utilizar la estructura del texto para observar cuál era la conexión del presente apartado con los demás.

Los procesos estructurales, llamados estrategias estructurales (Sánchez, 1993), son fundamentales en la comprensión de un contenido y en el recuerdo del mismo, pues permite utilizar la estructura del texto para almacenar en ese orden los contenidos recordados, lo cual a su vez permite activarlos de una manera más rápida y eficaz. Los lectores que participan en esta investigación utilizaron este recurso para poder localizar información determinada.

C) Producciones realizadas en el apartado 1

A continuación se aborda lo concerniente a las producciones llevadas a cabo por cada uno de los lectores en el apartado 1.

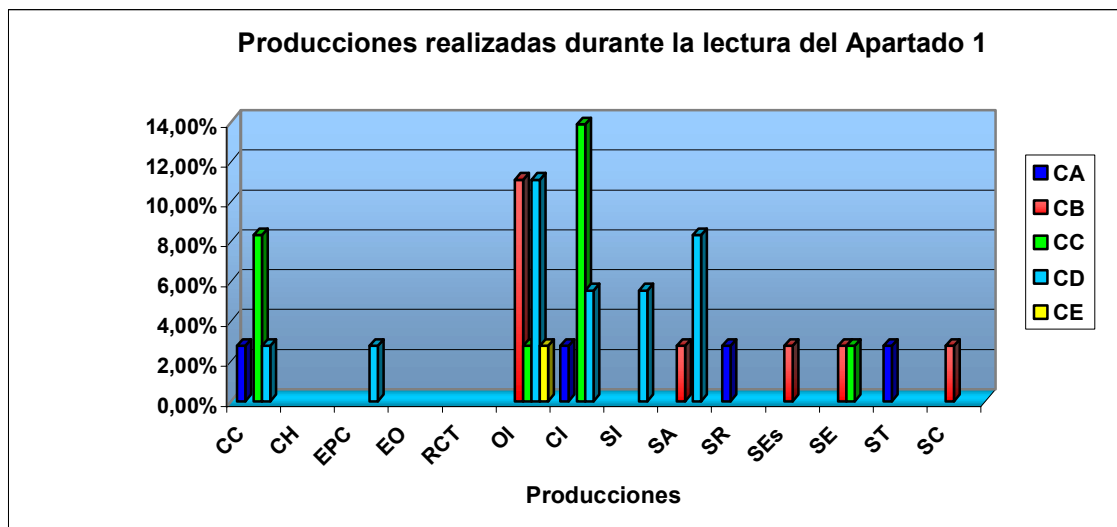


Figura 5.29 Producciones realizadas por los lectores durante la lectura del apartado 1

Códigos

(CC) Comprensión de contenido de la pertinencia de contenidos	(CH) Comprobación de hipótesis	(EPC) Esclarecimiento del objetivo de investigación
(RCT) Recuerda condiciones de la tarea	(OI) Obtención de información	(CI) Corrección de información
(SA) Sugerencia a la argumentación	(SI) Solución se comprende la información	(SR) Sugerencia a la redacción
(SC) Sugerencia conceptual	(SE) Sugerencia a la elaboración	(SEs) Sugerencia a la estructura
	(ST) Sugerencia al tema	

Las producciones obtenidas con mayor frecuencia fueron las de **obtención de información** (27,76%). Los casos B y D fueron los que obtuvieron el más alto número de frecuencias en la presente categoría (11.11%). Dichas producciones se efectuaron en los subapartados de: Estrategias: concepto general, Acciones simultáneas, Estrategias vs. Automatización de la resolución de la tarea, Objetivo o meta y su representación, llevando a cabo una producción en cada uno de los mismos. Así también, se obtuvieron en el subapartado de Aprendizaje autorregulado y el de Estrategias y competencias, teniendo en cada uno de ellos 2 producciones.

La obtención de información no solamente se inició a partir del objetivo de buscar información una determinada, sino también a partir de preguntas y de algunos planteamientos de problemas. Es decir, existieron varios mecanismos que activaron la búsqueda de determinados contenidos. Esto conduce a pensar en la importante función de la obtención de información específica durante el proceso de lectura y cómo el lector experto activa de manera consciente este tipo de búsqueda. Esto, a su vez, le permite tener consciencia de los recursos que utiliza para identificarla y evaluar el resultado obtenido. La obtención de información determinada llevada a cabo por expertos permite aproximarnos a la idea de que la comprensión profunda de un texto académico, en una de sus dimensiones, es un proceso en el que se llevan a cabo pequeñas investigaciones que, a su vez, conducen a obtener mayor significado y representaciones de mayor densidad conceptual.

Las producciones de corrección de información, tuvieron el segundo lugar en cuanto a frecuencias (22.20%). En la presente categoría el caso C fue el de más alto número de frecuencias (13.88%). Este tipo de producción se llevó a cabo en los subapartados de Estrategias: concepto general (2 producciones), Procedimientos, métodos y técnicas (2 producciones) y en los de Metacognición, Aprendizaje autorregulado, Acciones simultaneas, Estrategias vs. automatización de la resolución de la tarea, y Contexto estratégico, en los que se produjo una corrección de información por cada subapartado.

Esta producción indica que los lectores, y especialmente la lectora C, han adoptado un posicionamiento muy cercano al instruccional en el momento de la lectura. Así, en las observaciones realizadas se hicieron comentarios que ampliaron los contenidos y que no solamente identificaron contenidos considerados inadecuados o erróneos, sino que también se mencionó por qué eran incorrectos o inapropiados y cómo podría resolverse el problema.

La comprensión de contenidos ocupó el tercer lugar dentro de las producciones con mayor porcentaje de frecuencias (13,87%). En esta categoría el mayor número de frecuencias lo obtuvo el caso C (8.33%). El presente dato es representativo del enfoque de la lectora C, el que se centró en la comprensión del texto de manera profunda.

La comprensión de contenidos se observó en la introducción al apartado de Estrategias de aprendizaje y en los subapartados siguientes: Estrategias: concepto general; aprendizaje autorregulado; Procedimientos, métodos y técnicas; Estrategias y competencias. En cada uno de los subapartados anteriores se obtuvo una producción en cuanto a la comprensión de contenidos.

La construcción de una representación más clara de los contenidos del texto o la comprensión de los mismos también se ha llevado a cabo con un importante número de frecuencias. Esto se relaciona, a su vez, con la obtención de información, pues ésta se utilizó para completar las representaciones que requerían de contenidos específicos para llegar a ser significativas. El caso C obtuvo un elevado número de frecuencias en esta categoría, lo cual es coherente con el enfoque estratégico de la lectora, el cual se orientaba preponderantemente a la comprensión a profundidad de los contenidos.

D) Procedimientos escritos realizados durante la lectura del apartado 1

Se observa a continuación lo que concierne a las anotaciones desarrolladas durante la lectura del apartado 1 y su relación con el contenido redactado en el informe sobre el trabajo de investigación.

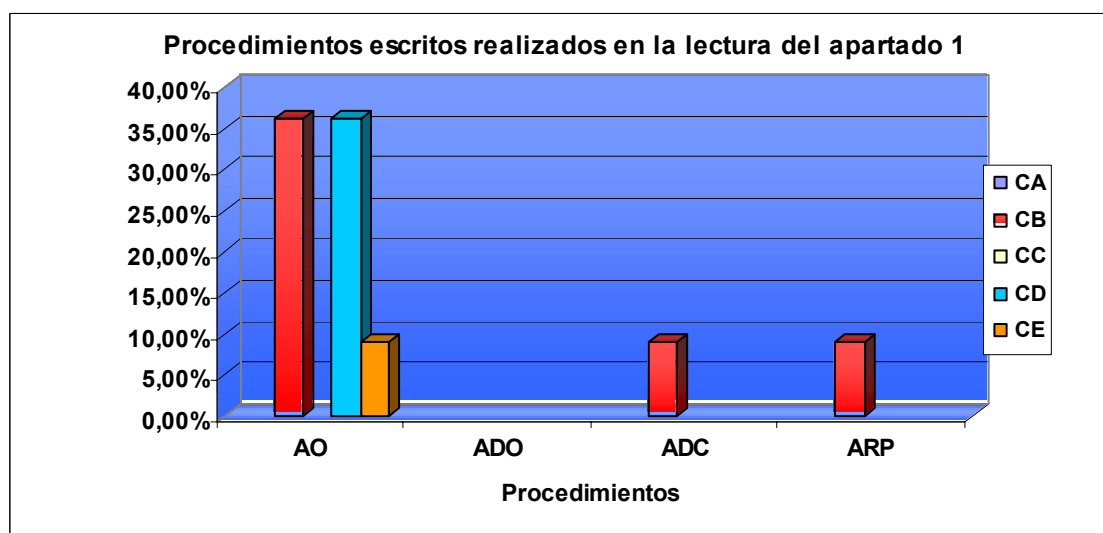


Figura 5.30 Procedimientos de escritura desarrollados por los lectores durante la lectura del apartado 1

Códigos

Anotaciones de observaciones del lector (AO)
 Anotaciones sobre el objetivo de la investigación (ADO)
 Anotaciones de la definición de conceptos (ADC)
 Anotaciones de respuesta a preguntas formuladas en el texto (ARP)

Los procedimientos escritos fueron desarrollados por las lectoras B, D y E, ya que A y C, consideraron que el comentario verbal aportaba información suficiente sobre el texto y que, por este motivo, no era necesario llevar a cabo dichos procedimientos.

UE	Texto	Planteamientos	Procesos	Producción	Contenido de las anotaciones (ideas principales)
Anotaciones que registran las observaciones de la lectora B					
(1)UI	A1	Obj. Obtener inf. específica. (OI) Problema no definición de concepto (PCon) Faltan autores que definen el concepto (PCon).			Las notas refieren a la falta de claridad en la definición del concepto de estrategia y a la falta de autores que las toman como referencia.
(2)UCL	A1	Pregunta definición de concepto (PrC)		Sugerencia: definir concepto.	Las notas se realizan en el texto leído y refieren a la necesidad de explicar el concepto de microestructura en avance.
(3)UI	A1	Problema no distinción entre conceptos (PCon)			Las notas se realizan en el texto leído y refieren a que no queda clara la distinción entre competencia y estrategia.
(4)UCL	A1	Problemas de: contenido repetido, falta conclusión temática, no definición de concepto, no comprensión de la información y punto de vista de la autora.		Sugerencia incluir opinión de la autora y justificar los contenidos abordados.	Las notas se realizan a modo de registrar observaciones de la totalidad del apartado. Se refiere a la falta de diferenciación entre aspectos y procesos, por qué se eligieron y qué relación se establece entre ellos. Refiere a que hay repetición de información, a que algunas definiciones resultan poco claras y que al final del apartado falta una conclusión que diga por qué se han tratado dichos aspectos y qué de ello retoma la autora para realizar su investigación.

Tabla 5.32 Características de las anotaciones de la lectora B

Las anotaciones desarrolladas por los casos B y E, en la lectura del presente apartado, guardaron una relación significativa con los contenidos del informe, y éstos a su vez con la representación de la tarea. A continuación se presentan los contenidos correspondientes a las anotaciones de los casos B, D y E, así como también los contenidos de los informes desarrollados.

Informe de la lectora B	Representación de la tarea	Procesamiento del texto
Sección 1 Contenido 3: Conceptos complejos no definidos (voz, microestructura, macroestructura, superestructura)	Coherencia: que los conceptos y las ideas se encuentren relacionados.	A2 (2UE) Problema conceptual (nota 4)
Sección 1 Contenido 4 Falta una conclusión al final del apartado.		A1 (1UE) Problema estructural (nota 4)
Sección 1 Contenido 5: Algunas ideas se repiten (autorregulación, la influencia del contexto en la lectura, la importancia de los objetivos, etc.).		A1 (1UE) Problema temático (nota 4)
Sección 5 Contenido 14: Falta presentar conclusiones parciales con el punto de vista de la autora.	Aportaciones de la autora	A1 (1UE) Sugerencia a la estructura. (nota 4)

Tabla 5.33 Contenidos del informe de la lectora B en relación con la representación de la tarea y el procesamiento del texto

En el caso B se observa que los contenidos que se transfirieron al informe fueron los de las anotaciones 4 y que además derivaron en distintos contenidos abordados en el informe. A su vez es notoria la importancia que adquieren los aspectos referentes al abordaje de los conceptos y también las aportaciones de la autora. En este sentido es posible afirmar que la información de las anotaciones elaboradas durante la lectura se trasladará al informe, así como también los criterios de evaluación referentes a lo conceptual y a las aportaciones del autor, lo cual forma parte de la representación de la tarea.

UE	Texto	Planteamientos	Procesos	Producción	Contenido de las anotaciones (ideas principales)
Anotaciones que registran las observaciones de la lectora D					
(2)UI	A1	Problemas de: redacción (PR), organización de contenidos (PEs), relación inadecuada de contenidos (PE).			Señalan de manera esquemática distintos tipos de problemas: de redacción, contenido, estructura.
(3)UCL	A1	Problema faltan contenidos (PT)		Solución obtención de información	Señalan la falta de una cita de Salomón sobre la "vía alta".
(4)UCD	A1	Problema organización de contenido (PEs)			Señalan que el abordaje de la enseñanza de estrategias debería realizarse en otro subapartado y no en el subapartado 1.2.5.
(5)UI	A1	Problema faltan contenidos (PT)			Refieren a que el contexto estratégico no sólo implica que los contenidos se enseñen de manera infundada.

Tabla 5.34 Características de las anotaciones de la lectora D

En lo correspondiente al caso D, los contenidos de las notas tomadas en el apartado 1 no se reflejan en la elaboración del informe (ver caso D), aquellos que sí se transfirieron al informe fueron los contenidos de las anotaciones tomadas durante la lectura del apartado 4.

Tipo de UE	Texto	Planteamientos	Procesos	Producción	Contenido de las anotaciones y señalamientos (ideas principales)
Anotaciones que registran las observaciones de la lectora E					
(3)					En las anotaciones realiza una valoración global de todos los apartados del marco teórico, y en ellas se refiere a lo siguiente: a) El apartado 1 resulta muy extenso y sería conveniente realizar una recapitulación al final., b) el apartado 2 es adecuado y se centra en el enfoque interactivo, c) en el apartado 3 se busca hacer una integración de los contenidos anteriores, d) el apartado 4 le resultó novedoso, también es el más abstracto y en el mismo se hace una diferenciación entre el modelo de <i>knowledge telling</i> y <i>knowledge transforming</i> y su relación con la lectura y escritura.

Tabla 5.35 Características de las anotaciones de la lectora D

Informe de la lectora E	Representación de la tarea	Procesamiento del texto
Sección 2 Contenido 2: El apartado 1 es más largo, convendría hacerlo más breve y recoger las propias ideas y visión del tema.	- La valoración personal del autor del trabajo, con respecto a los enfoques aplicados y los autores citados.	A1 (1UE) Problema temático. (nota 3)

Tabla 5.36 Contenidos del informe de la lectora E en relación con la representación de la tarea y el procesamiento del texto

En el caso E, las anotaciones tomadas al final de la lectura, que implican una valoración global del texto leído, se trasladaron a los contenidos del informe, específicamente aquellas que refieren al apartado 1 corresponden al contenido 2 del mismo. A su vez, en dicho informe se encuentra un rasgo que forma parte de la representación de la tarea, el cual corresponde a la valoración personal del autor (ver Tabla 5.36), el cual a su vez fue un criterio de la lectora E para evaluar el presente trabajo de investigación.

5.2.2.3.- Procesos estratégicos desarrollados durante la lectura de fragmentos del apartado 1

En este punto se aborda lo concerniente a las unidades estratégicas llevadas a cabo por distintos lectores en un mismo fragmento del texto, perteneciente al apartado 1. Para ello se presenta el fragmento correspondiente y las unidades estratégicas desarrolladas en relación con el mismo. Finalmente, se establece una comparación entre los distintos abordajes, en función de las coincidencias y divergencias observadas.

Texto 1

Subapartado 1.2.2.- Aprendizaje autorregulado

Página: 17

Contenido:

“Esto conduce a plantear los siguientes cuestionamientos: ¿puede haber autorregulación sin metacognición en el desarrollo de una tarea de aprendizaje?, y ¿tiene sentido la metacognición sin autorregulación? A lo cual, se pretende dar respuesta una respuesta alternativa en el presente apartado.”

Casos	UE	Planteamientos	Procesos	Producción	Procedimiento escrito
B	UCL	-Obj. Obtener información específica	Inferencia elaborativa	Solución obtención de información	
C	UCL	-Problema no comprensión de la información	-Relectura -Inferencia puente -Inferencia elaborativa	Solución: se comprende el contenido	
D	UCL	-Problema temático (faltan contenidos) -Obj. Obtener información específica	-Relectura	-Solución.: corrección de información	

Tabla 5.37 Procesos efectuados por los lectores durante la lectura de un fragmento del primer apartado

La Tabla 5.37 refleja coincidencias en la lectura del texto 1, en cuanto a los objetivos de obtener información determinada, así como en los procesos efectuados. Los planteamientos llevados a cabo se orientan principalmente hacia el proceso de lectura y no hacia las características del texto. En lo concerniente a las producciones, se presenta

una situación similar ya que éstas corresponden a soluciones que efectúan las lectoras para resolver los planteamientos, a diferencia de las sugerencias, lo que implicaría una acción a ser desarrollada por la autora del texto.

Texto 2

Subapartado 1.2.2.- Aprendizaje autorregulado

Página: 19

Contenido:

“Con lo cual la incidencia sobre ésta a través de la autorregulación parece ser fundamental, como vínculo entre dichas situaciones y el modo en que el aprendiz las representa (representación de la tarea) y efectúa las acciones requeridas. Pues en caso contrario, qué función tendría tomar conciencia sobre la propia cognición, si no es el poder tener influencia sobre ésta, atendiendo al entorno situacional.”

Casos	UE	Planteamientos	Procesos	Producción	Procedimiento escrito
A	UI	- Problema temático (contenido repetido)			
B	UCL	-Obj. Obtener información específica -Problema de redacción (sintaxis)	-Inferencia puente -Inferencia elaborativa	-Solución: obtención de información	
D	UCL	-La lectora parte de la pregunta retórica planteada en el texto.	-Relectura	-Corrección de información	

Tabla 5.38 Procesos efectuados por los lectores durante la lectura de un fragmento del primer apartado

En este caso, los lectores coinciden en que los planteamientos desarrollados se centran en las características del texto en vez de en el proceso de lectura. Así mismo, no fueron efectuados procedimientos escritos en ninguno de los tres casos. Sin embargo, a diferencia de lo anterior, podemos observar que los procesos llevados a cabo no presentan coincidencias y en igual situación se perciben las producciones realizadas.

Texto 3

Subapartado: 1.2.6 Contexto estratégico

Página: 25

Contenido:

“Éste proceso, llevado al terreno de la lecto- escritura, se puede traducir de forma general en la enseñanza de un abordaje estratégico de dichas herramientas, vinculadas a los temas propios de las asignaturas y que a su vez éstos sean de interés para los estudiantes; por ejemplo, el aprendizaje a través de la lectura de artículos periodísticos, puede ser una tarea fructífera, vinculada a situaciones actuales, en la que los alumnos y profesor seleccionen aquellos que son de interés para ambos, y posteriormente realicen una lectura, destacando por parte del docente, que ésta siempre es distinta y que se requiere tomar decisiones para abordarla, dependiendo de los objetivos a alcanzar, el tipo de texto, el contenido de éste, los conocimientos previos sobre el tema, etc. (...)”

Casos	UE	Planteamientos	Procesos	Producción	Procedimiento escrito
B	UI	- Problema de elaboración (imprecisión en el abordaje de contenidos) - Problema de redacción			
C	UI	- Problema de elaboración (imprecisión en el abordaje de contenidos) - Problema de redacción	-Inferencia elaborativa		
D	UI	Problema temático (faltan contenidos)			Anotaciones (observaciones)

Tabla 5.39 Procesos efectuados por los lectores B, C y D durante la lectura de un fragmento del primer apartado

En este caso existen mayores coincidencias que en el anterior, en lo correspondiente al tipo de planteamientos, especialmente en los casos B y C. Así mismo, el tipo de planteamiento se orienta a las características del texto y no al proceso de lectura efectuado. Sin embargo, se presentan coincidencias en cuanto a que las tres unidades estratégicas de los casos son incompletas y no se llevaron a cabo producciones.

5.3.- Análisis comparativo de los procesos estratégicos efectuados para la resolución de un planteamiento

Además del análisis comparativo de cada caso y del estudio de los procesos estratégicos realizados en el primer apartado, procedemos a efectuar un análisis comparativo, a modo de ilustración, de una situación en la que los lectores participantes expresaron la realización de un mismo objetivo.

5.3.1.- Procesos estratégicos desarrollados por los lectores para llevar a cabo el objetivo de observar el enfoque con el cual se aborda una temática determinada

En un determinado momento durante la revisión del marco teórico, los lectores A, D, y E comunicaron que tenían **el objetivo de observar especialmente cómo eran enfocados algunos temas**. A continuación se presentan los procesos que efectuaron para lograr dicho objetivo y se establece una comparación de aquellos aspectos que los lectores priorizaron para llevarlo a cabo.

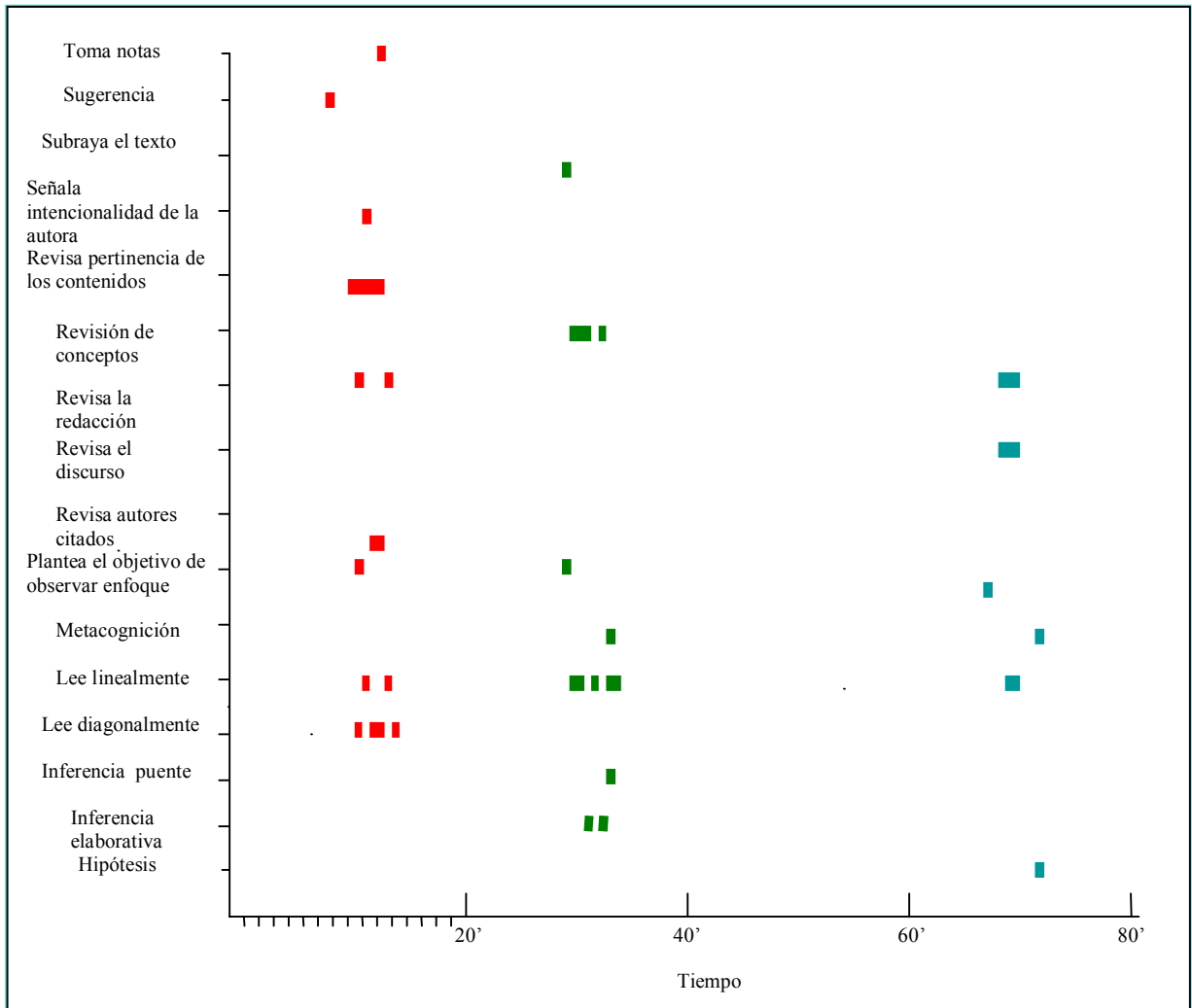


Figura 5.31 Objetivo de los lectores A, D y E de observar el abordaje de un contenido determinado



En la Figura 5.31 se representan los distintos procesos estratégicos de los lectores A, D y E para lograr el objetivo que se plantearon. También se especifica el tiempo que dedicaron a la realización de cada uno de estos procesos.

5.3.1.1.- Caso A

Fragmento del texto leído

Explicación sobre el enfoque positivista

(Segundo apartado, p. 29-31)

“ A través de este capítulo se enfatizará en quién es ese sujeto al que dicho enfoque se refiere, pues éste es un estudio acerca de expertos y del tipo de lectura estratégica que realizan, con lo cual, el papel del lector en este trabajo es fundamental. Así mismo, se abordará el enfoque con el que se concuerda en la presente investigación, y se justificarán las razones de ello. (.....)

(.....)En los últimos años de la década de los años 60 y 70's, surgieron objeciones a este enfoque, momento en que teóricos como Goodman, le otorgaron al lector y a sus conocimientos previos un papel fundamental dentro del proceso de comprensión, pues consideraron que estos interaccionan con el contenido del escrito, permitiendo construir el significado, con lo cual éste no es algo ya dado en el texto. Sin embargo, actualmente se conserva la perspectiva positivista en un gran número de instituciones educativas.” (Ver anexo 4)

Tabla 5.40 Fragmento del texto revisado por el lector A con el objetivo de observar el tipo de abordaje de los contenidos

- Análisis de la resolución del planteamiento en el caso A

La unidad estratégica se inicia en el minuto 74, con el objetivo consistente en observar el tipo de abordaje de un determinado contenido (“Aquesta idea de veure la perspectiva del lector em sembla rellevant, ara, cal veure com ho enfoca”). Después lee linealmente el texto (2 minutos); posteriormente se refiere a la redacción señalando que le pareció bien escrita la caracterización que se hizo del enfoque positivista (“Està bé la caracterització que fa de l'enfocament positivista, ho explica bé en frases molt precises, i m'interessa perquè hi ha un discurs diferent en comparació amb el del capítol anterior, probablement perquè les aproximacions són diferents i probablement perquè sobre s'ha parlat més sobre la lectura que sobre l'estratègia”) (22 segundos); seguidamente plantea la hipótesis de que la síntesis sobre el enfoque positivista probablemente hará más fácil la lectura de los contenidos del apartado (“Suposo que a partir d'aquesta síntesi em serà més fàcil la lectura, amb aquesta explicació dels anys 60, amb lo de Goodman i amb tot allò”) (11 segundos); este comentario también implica una valoración metacognitiva

con respecto a su propio desempeño en relación a las características del texto o a las condiciones de la tarea.

Podemos observar que la secuencia tiene una duración total de 2 minutos y 33 segundos y se realiza en el período intermedio de la actividad completa de lectura.

5.3.1.2.- Caso D

Fragmento del texto leído

Introducción del primer capítulo sobre estrategias de aprendizaje (p.6-11)

“Como una forma de abordar la presente temática, la intención corresponde a iniciar desde una perspectiva que haga referencia al entorno sociocultural, y con ello a las situaciones y problemáticas propias de las transformaciones constantes que se producen en el uso de la información y construcción del conocimiento, para los que las *estrategias de aprendizaje* pueden aportar alternativas útiles en el desarrollo *flexible*, de tareas y actividades, en contextos de cambio y movilidad, donde el aprendizaje juega un rol fundamental. (.....)

(.....) Existen distintas formas de realizar una tarea de aprendizaje, las cuales pueden ser correctas (Stromso, 2003), lo interesante aquí es que el alumno pueda llevar a cabo los procesos cognitivos que le permitan reconocer las invariantes que hacen que la realización de una tarea o solución de problema, sea adecuada en una determinada situación de aprendizaje con demandas específicas, o que resulte ser un proceso útil para aplicarse fuera del contexto escolar, dado el caso.” (Ver anexo 4)

Tabla 5.41 Fragmento del texto revisado por la lectora D con el objetivo de observar el tipo de abordaje de los contenidos

-Análisis de la resolución del planteamiento en el caso D

La unidad estratégica se inicia en el minuto 12, con el objetivo de observar el tipo de abordaje de un determinado contenido (“Voy a observar todo lo que debería de estar, a ver si me sorprende alguna cosa. Este tipo de capítulos estoy acostumbrada a leerlos: capítulo uno estrategias de aprendizaje, capítulo dos....., todo mundo pone lo mismo, que es normal, por que hay que ponerlo, no es que me parezca mal, pero es que uno ya está un poco acostumbrado.” D plantea este objetivo al mismo tiempo que lee de manera diagonal (29 segundos). Después realiza un comentario sobre la redacción del texto a la vez que desarrolla una lectura lineal (“El inicio es un poco brusco, estrategias de aprendizaje, y empezamos con las subordinadas (lee en voz alta: como una forma de

abordar la presente temática la intención corresponde a iniciar...), me parece una forma muy dura de empezar la frase.” (21 segundos). Continúa con la lectura en diagonal y realiza una sugerencia a la redacción (“yo habría empezado aquí en el tercer párrafo”) (20 segundos). Mientras lee diagonalmente revisa la pertinencia de los contenidos, los autores citados, y señala que la finalidad de esta parte del texto fue subrayar la importancia de las estrategias (“todo esto es que sí que hace falta disponer de estrategias, todo eso me parece muy bien. Está bien escrito, esta parte me parece muy bien”) (1 minuto y 30 segundos). Posteriormente, continúa con una lectura lineal y señala que el autor que se cita no lo conocía (“Este autor tampoco lo conozco, está bien.”) (9 segundos); cambia a lectura en diagonal y lleva a cabo un señalamiento sobre el tipo de redacción (“Esta es una forma de escribir muy inductiva, un poquito demasiado, al final de la última frase sale el término de estrategia...”) (11 segundos), mientras desarrolla este comentario realiza anotaciones en el texto.

Se observa que la secuencia de los procesos tiene una duración total de 2 minutos y 41 segundos y se realiza en el periodo inicial de la lectura.

5.3.1.3.- Caso E

Fragmento del texto leído

Subapartado sobre estrategias y competencias

(Primer capítulo, p. 26-27)

“Con la finalidad de señalar los aspectos relacionados estrechamente a las estrategias de aprendizaje, resulta necesario incluir el término de *competencia*, dada su gran importancia para el desempeño del sujeto en distintas esferas de su vida, donde el aprendizaje constante, la capacidad de comunicarse, la participación social y colaboración son factores imprescindibles para su desenvolvimiento cotidiano. (.....)

(.....) Las competencias requieren ser instruidas en contextos donde el docente aplique una metodología que lleve al alumno a comprender la importancia de su utilización, donde las pueda poner en práctica con un aumento gradual de su complejidad, que logre tomar decisiones reflexivas al respecto de su aplicación, que pueda autorregular su desempeño y aumentar su responsabilidad en el mismo. Así mismo, es necesario que el profesor propicie y motive la exploración de formas nuevas de aplicación de la competencia, y también realice una evaluación formativa.” (Ver anexo 4)

Tabla 5.42 Fragmento del texto revisado por la lectora E con el objetivo de observar el tipo de abordaje de los contenidos

- Análisis de la resolución del planteamiento en el caso E

La unidad estratégica se inicia en el minuto 32, con el objetivo de observar el tipo de abordaje del tema sobre estrategias y competencias (“Otro de los puntos que hemos dicho que son importantes para las estrategias son las competencias, vamos a ver cómo relaciona competencias con estrategias.”) (5 segundos); posteriormente lee el texto linealmente (50 segundos), al mismo tiempo que subraya la definición de competencia (14 segundos), posteriormente realiza una inferencia elaborativa (“Bueno, estamos otra vez con el problema de definir capacidades, competencias y habilidades, por que el concepto que aquí se dice sobre competencia sería prácticamente el de una habilidad.”) (16 segundos). Continúa con una lectura lineal (3 segundos); posteriormente desarrolla una inferencia elaborativa (“habla de competencias en el sentido de que son paquetes de estrategias”) (11 segundos). Posteriormente lleva a cabo una lectura lineal (1 minuto) y un comentario metacognitivo (“Bueno, me queda un poco confusa la relación entre estrategia y competencia, parece que competencia la definen como una cosa más amplia que estrategia. Las definiciones clásicas de competencia se refieren a la integración de habilidades y conocimientos que se ponen en juego para resolver situaciones concretas y problemas en determinado ámbito, ajustándose a las exigencias del contexto.”) (50 segundos). Finalmente lleva a cabo una inferencia puente (“De todas maneras, como antes ha hablado de las estrategias infusionadas, pues supongo que esto ya debe entenderse de esa manera.”) (9 segundos), en la que utiliza un contenido del texto que se presenta anteriormente, para explicarse por qué probablemente en el subapartado actual no se aborda la integración de conocimientos al hacer referencia a las competencias.

El alcance del objetivo planteado se llevó a cabo en 2 minutos y 23 segundos y se realiza en el periodo inicial de lectura.

5.3.1.4.- Análisis comparativo de los procesos estratégicos desarrollados para llevar a cabo el objetivo de observar el tipo de abordaje de una temática determinada

Se observa que, como comentamos en el subapartado sobre el análisis de la información, los procesos estratégicos que intervienen en la resolución de un

planteamiento se unen entre sí y se producen de manera simultánea en algunos momentos. Además, como lo indica la Figura 5.31, el tiempo invertido en efectuarlos puede ser breve, puesto que, en ocasiones se desarrollan de manera completa en lapsos de segundos. Así, el tiempo en el que los lectores llevaron a cabo el objetivo planteado osciló entre dos y tres minutos.

Los tres lectores coincidieron en el desarrollo de una lectura lineal. Lógicamente el objetivo les obligaba a realizar una revisión detallada que atendiera a todos los contenidos abordados. Dos de los lectores, A y E ponen en marcha mecanismos metacognitivos para regularla comprensión de los contenidos.

A y D revisan la redacción, seguramente porque tienen amplia experiencia en investigación sobre procesos de composición de textos académicos.

La lectora D efectuó, también, una lectura en diagonal que intercaló con una lectura lineal. Esta lectora es muy experimentada en la valoración de trabajos y temáticas similares y, además de valorar las ideas y autores incluidos en el texto, señaló que observaría, de manera general, si estaban todos los contenidos que deberían tratarse. Aunque encontró información de interés que propició que realizara una lectura lineal, dicha información se centró en autores que no conocía y que le resultaban pertinentes. Otro contenido al que atendió la lectora D fue a la redacción; al respecto llevó a cabo una sugerencia, pero en general consideró que la escritura era adecuada.

En cambio, la lectora E se centró en la definición del concepto de competencia. Cabe mencionar que E ha investigado sobre esta temática, lo que explica el desarrollo de dos inferencias elaborativas. La primera le permitió relacionar el enfoque de esta lectura con otros enfoques sobre el tema y la segunda, le permitió realizar una síntesis del contenido. Por otra parte, efectuó una inferencia puente que permitió que se justificara la ausencia de un contenido en la lectura que E consideraba indispensable.

El lector A centró su atención en el tipo de discurso que se desarrolla en el apartado, enfatizando dos cuestiones: a) si la caracterización del enfoque positivista era la adecuada, y b) si la síntesis que se presenta le permitiría comprender con facilidad los

contenidos del capítulo. La formación lingüística del autor probablemente influyó para atorgar al discurso una notable importancia en el tratamiento del tema.

Vemos pues que existen algunos procesos que guardan características similares (momentos de lectura lineal cuando se exige precisión en la crítica, de autorregulación cuando es preciso garantizar la comprensión, de metacognición cuando es necesario evaluar el nivel de comprensión obtenido y prever que nivel podría alcanzarse considerando determinadas condiciones de la tarea, de toma de notas en el texto que se lee cuando se pretende añadir una valoración de la información, y subrayado para destacar contenidos específicos) y que se orientan a la resolución de objetivos relativos al propio rol de tribunal evaluador de un trabajo de investigación. En cambio otros se refieren a metas, intereses y objetivos propios, tales como observar el abordaje de temas específicos, centrar la atención en los autores citados o en las definiciones de conceptos que el lector considera relevantes, así como establecer relaciones entre determinados contenidos (conceptos, capítulos, tipos de discurso, entre otros). Unos últimos parecen originarse en la propia formación del lector, más centrada en la lingüística, o en algunos puntos del contenido procesado (estrategias de aprendizaje, competencias). Esto abre interesantes interrogantes para estudios posteriores: ¿de qué manera factores como el rol desempeñado, los propios intereses u objetivos como investigador o profesor de una materia, o la propia formación disciplinar determinan distintos usos estratégicos? ¿cuáles prevalecen sobre cuales? ¿cómo se relacionan?

A continuación, se aborda lo correspondiente a la discusión y las conclusiones de este estudio.

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación se orientó desde una perspectiva que considera a las estrategias de lectura de textos académicos estrechamente relacionadas a su contexto. Este contexto académico imprime características específicas a dicho vínculo, determinando la estructura, los contenidos y la función de los textos en él desarrollados, de acuerdo con sus propias normativas. Por otra parte, como se comentó en el capítulo tercero, hacemos referencia a un contexto complejo en el que la lectura de un escrito se encuentra relacionada con otras actividades académicas. De este modo, las estrategias de lectura necesitan operar de acuerdo con la función que los contenidos procesados deban cumplir en dicho contexto.

Las estrategias de lectura de textos académicos no sólo se enfocan a la comprensión, sino que a menudo requieren producir determinados contenidos para efectuar otras actividades (desarrollo de una síntesis, elaboración de un reporte de investigación, redacción de una conferencia, etc.). Es decir, el lector tiene presente que la lectura forma parte de una tarea que, a modo de “engranaje”, se interconecta con un conjunto de actividades que, en su mayoría, involucran la lectura de distintos textos y el desarrollo de procesos de escritura. Así, como hemos señalado previamente en el capítulo tercero, consideramos que cuando nos referimos a contextos académicos es necesario tener en cuenta que las estrategias de lectura responden a una situación intertextual e “híbrida”.

Observamos también que los estudios planteados desde esta perspectiva, que podríamos denominar “global”, se orientan a las estrategias de lectura utilizadas para gestionar contenidos de textos distintos y se enfocan a la composición de textos a partir de fuentes diversas. Estos estudios han aportado valiosos conocimientos en relación con, por una parte, los procesos de síntesis y transformación de conocimiento producidos durante la gestión de diversas fuentes de información bibliográfica y, por otra, al tipo de interdependencia entre los procesos de lectura y escritura en una determinada tarea académica. Observamos también que aquellos estudios sobre los procesos de composición a partir de fuentes abordan la interacción entre la lectura y la escritura

desde una perspectiva que se orienta a la escritura y que, por tanto, sería necesario aportar información acerca de las repercusiones de dicha interdependencia e interacción en los procesos de lectura. Incluso consideramos que nociones tan relevantes como la “representación de la tarea”, se aplican sobre todo al ámbito de la escritura, pero no al de la lectura, a pesar de que podría aportar mucha información acerca de la representación que construye el lector sobre cómo llevará a cabo la gestión de los contenidos leídos.

En este sentido, uno de los presupuestos principales de nuestra investigación es que, en el contexto académico, todo proceso de lectura se encuentra vinculado a diversas actividades que influyen en el procesamiento del contenido del texto, y que especialmente los procesos estratégicos de lectura potencian esta cualidad, utilizando las variables del contexto para alcanzar los objetivos que el lector se plantea. De esta manera, nuestra investigación se enfocó a determinar cómo el contenido de un texto académico se procesa estratégicamente en un contexto situacional determinado. Concretamente nuestro objetivo general ha sido describir y analizar las estrategias de lectura de lectores expertos durante la revisión del apartado teórico de un trabajo de investigación, en la cual desarrollaron comentarios verbales referentes al mismo y realizaron un informe por escrito sobre dicho documento.

A continuación presentaremos, en primer lugar, las conclusiones que pueden desprenderse de este trabajo, en segundo lugar, los límites de la investigación y, finalmente, una prospectiva sobre los desarrollos e investigaciones que podrían desprenderse del presente estudio.

1. - Conclusiones obtenidas en relación con los objetivos específicos de la investigación

Seguidamente se presentan, a manera de conclusión, las respuestas obtenidas en relación a los objetivos específicos planteados inicialmente y que orientaron nuestro estudio.

1.1. -Analizar la representación de la tarea de los lectores expertos

La representación de la tarea de cada uno de los lectores se determinó a partir de: (a) la identificación de sus objetivos de lectura; (b) los criterios que ellos consideraban para evaluar un trabajo de esta naturaleza; y c) las acciones que los lectores mencionaron que suelen realizar, en calidad de comité tribunal, durante la revisión de un trabajo de investigación.

En cuanto a los objetivos de lectura, en todos los casos se identificó el objetivo general de evaluar el trabajo de investigación, que es congruente con la situación académica a la que se enfocó el presente estudio. También se detectó el objetivo general de obtener información que resultara de interés para el lector, como en el caso A, en el que, en ocasiones, se presentaba de manera simultánea con el objetivo de desarrollar una lectura de evaluación. Para conseguir el objetivo de evaluar el texto, los lectores B, D y E plantearon otros objetivos más específicos, y C formuló tres objetivos generales. Estos resultados indican que en la planificación de un proceso de lectura los objetivos se encuentran organizados en diferentes niveles de jerarquía y mantienen una cierta relación entre sí. En el tercer punto de las presentes conclusiones retornaremos a abordar con detalle lo relativo a los objetivos.

En lo que concierne a los criterios señalados para la evaluación del texto, la mayoría de los lectores coincidieron en apuntar los siguientes: a) que exista una relación coherente entre los distintos contenidos que forman parte del documento; b) que el texto cumpla con los parámetros propios del género discursivo que corresponde a un trabajo de investigación; c) que los objetivos de la investigación se planteen con claridad; d) que el autor presente aportaciones propias; e) que se presente una redacción adecuada; f) que se especifiquen todos los pasos que formaron parte del desarrollo de la investigación; g) que los contenidos del marco teórico y el marco empírico se encuentren relacionados; h) que la investigación tenga consecuencias para ámbitos aplicados.

Durante el desarrollo de la investigación, se observó que los criterios especificados por los lectores se encontraban presentes de manera clara en la revisión del texto, a través de los planteamientos que formaban parte de las unidades estratégicas. Esto se consideró un indicador de que el desempeño de los mismos fue congruente con la representación

de la tarea y que, por tanto, dicha representación orientaba y organizaba la actividad de lectura. Los planteamientos que se efectuaron en las unidades estratégicas se referían a problemas, preguntas y objetivos. Se identificaron dos tipos de problemas: aquellos que concernían al texto y a la tarea a desarrollar. Los problemas referentes al texto eran de tipo argumentativo, de comprensión, conceptual, de elaboración del contenido, estructural, de redacción y temático. El planteamiento de preguntas, en cambio, apuntaba a la comprensión del texto, la especificidad de determinados contenidos, la definición de conceptos, la falta de contenidos, la ortografía y la tipografía. En cuanto a los objetivos, éstos correspondieron a obtener información, observar el abordaje de determinados contenidos, relacionar autores de distintos enfoques, situarse ante el trabajo de investigación, releer el texto y definir el objetivo del trabajo de investigación.

Los planteamientos realizados, como ya hemos apuntado, fueron congruentes con aquellos criterios que formaban parte de la representación de la tarea. Así, en el caso A, los planteamientos más frecuentes correspondieron a problemas temáticos, de elaboración y redacción, los cuales coincidían con determinados criterios de evaluación planteados por el lector: coherencia en los contenidos presentados, redacción adecuada e información actualizada.

El caso B presentó una mayor frecuencia en el planteamiento del objetivo de búsqueda de información específica, así como en los problemas conceptuales, temáticos, de redacción y estructurales. También tuvieron una presencia significativa las sugerencias referentes a la justificación del enfoque elegido y los contenidos abordados (ver informe escrito del caso B) los que coincidían con los criterios de evaluación de coherencia entre los conceptos e ideas y justificación del enfoque elegido.

El caso C presentó como planteamientos más frecuentes los problemas temáticos y de redacción, que se vinculan con los criterios de evaluación que conciernen al cumplimiento de los parámetros correspondientes al género discursivo de un trabajo de investigación, al estado de la cuestión suficientemente documentado, a las partes del texto coherentemente relacionadas y a la forma del escrito o redacción.

El caso D obtuvo como planteamientos más frecuentes aquellos relativos a problemas temáticos, de elaboración, estructurales y de redacción, que coinciden con los criterios

de evaluación siguientes: dominio del discurso científico, en cuanto a aspectos teóricos, orden de los apartados y estructura prototípica de los trabajos de investigación, así como los aspectos formales (citaciones, índice, portada, gráficos, etc.).

En el caso E se plantearon con mayor frecuencia los problemas temáticos y de elaboración, que corresponden a los criterios de principios teóricos que guíen el trabajo de investigación y a la significación, es decir que el trabajo resulte útil e interesante para otras personas dentro del mismo campo del conocimiento.

Es posible observar que los problemas temáticos fueron los que se plantearon con mayor frecuencia en cuatro de los cinco casos estudiados y que los problemas de elaboración, en todos los casos, ocuparon un segundo lugar en cuanto a la frecuencia con que se plantearon.

Por otra parte, en cada uno de los casos se presentaron claras coincidencias entre los criterios de evaluación que forman parte de la representación de la tarea y el procesamiento del texto, así como en el contenido presentado en el informe y en las anotaciones -para aquellos casos en los que éstas fueron realizadas-. La coherencia existente entre representación de la tarea, procesamiento del texto y contenido del informe escrito indica que los procesos de autorregulación se utilizaron de manera eficiente para poder evaluar los aspectos considerados por cada uno de los lectores, a lo largo de todo el desarrollo de la tarea. También pone de manifiesto el elevado grado de consciencia de nuestros lectores expertos que formaron parte de la muestra sobre su propio desempeño al evaluar textos de investigación. Este nivel de consciencia acerca del desarrollo coherente de una tarea de lectura puede ser de gran utilidad para los investigadores noveles en la realización de una lectura evaluativa de textos de investigación, dado que les permitiría un mayor control sobre la manera de evaluar dicho documento y esto, a su vez, les facilitaría la realización de los cambios necesarios durante la lectura (supervisar si efectivamente los criterios considerados se están utilizando para procesar el texto, incluir nuevos criterios, decidir qué criterios de autoevaluación aplicar para el desarrollo de un texto académico, entre otros). De acuerdo con los resultados obtenidos, una manera de poder alcanzar un mayor nivel de consciencia es dividir la tarea de lectura en etapas que implican diferentes maneras de

procesar el contenido del texto. Explicaremos a continuación lo referente a este tipo de abordaje de la lectura.

En algunos lectores (A y D) se detectó una descripción de distintas etapas para evaluar el texto de investigación. Esto implica el establecimiento de una organización entre cada uno de los pasos y sub-pasos que los conforman llevados a cabo durante la lectura, de acuerdo con las características del texto y las condiciones de la tarea académica. Los pasos señalados por los lectores no sólo correspondían a la secuenciación ordenada de una serie de acciones que ellos realizaban, sino que también fueron englobados en fases que tenían sus propios objetivos, objetivos que podríamos calificar de “locales”. Tal como apuntamos en los resultados comparativos, dichas fases se encontraban planteadas de una forma lo suficientemente flexible como para ajustarse a las posibles situaciones de lectura que pudiesen presentarse.

El desarrollo de una tarea académica “híbrida” que se efectúa por etapas coincide con la aportación de Miras y Solé (2007). Al respecto, aún cuando las autoras se refieren a la composición de un tipo de texto (proyecto de investigación, tesis, artículo científico) distinto al que elaboraron los lectores en el presente estudio, la conceptualización que aportan acerca del desarrollo por etapas de una tarea “híbrida” es válida para situaciones académicas similares, dado que permite identificar y comprender los distintos procesos involucrados en la realización de la tarea, la manera en que éstos se articulan entre sí, la función que cumplen en el desarrollo de dicha actividad y la producción que de ellos se deriva.

A partir de la información obtenida, consideramos que el proceso de dividir la tarea en etapas podría resultar de utilidad para investigadores noveles que necesiten enfrentarse a textos de características similares, dado que si en estas etapas se plantean objetivos específicos o locales, subordinados a un objetivo u objetivos generales que guían todas las fases, el investigador novel podría resolver la tarea de una manera organizada y con un mayor nivel de consciencia sobre el proceso a efectuar en cada una de las fases. En este sentido, sería necesario que cada una de dichas etapas se encuentre articulada con las demás, de manera que los objetivos específicos alcanzados en cada una de ellas sean coherentes con los planteados en las fases posteriores.

Otro aspecto detectado en la representación de la tarea corresponde a las variaciones de acuerdo al nivel de inclusión de distintos procesos relacionados con la lectura que se presentan en la planificación. En este sentido se identificaron planificaciones de tipo “global”, que intentaban abarcar a la tarea de lectura en su totalidad, y las de tipo “local”, enfocadas a una parte del proceso de la lectura. Los casos A, C y D presentaron planificaciones globales y los casos B y E, planificaciones locales.

Consideramos necesaria la distinción entre planificaciones de tipo global y de tipo local debido a que puede aportar criterios de evaluación para el estudio de estrategias de lectura. Así, consideramos que esta distinción permite analizar: a) el nivel de inclusión y el tipo de representación de la gestión de distintos procesos que forman parte del desarrollo de la tarea de lectura; b) la alternancia entre representaciones de tipo global y de tipo local; c) el efecto que tienen estos dos tipos de planificación en el logro de determinados objetivos de lectura.

Finalmente, de acuerdo con lo que comentamos previamente sobre los distintos objetivos y la congruencia entre representación de la tarea, procesamiento del texto, contenido del informe, y la toma de consciencia sobre las distintas etapas de una tarea para evaluar un texto académico, se observa que el tipo de lectura que nos ocupa forma parte de una situación retórica que influye de manera determinante en su consecución. De este modo, la definición de Flower (1990) de representación de la tarea, en la que la situación retórica tiene un papel primordial, puede aplicarse no solamente a los procesos de escritura, sino también a los procesos necesarios para efectuar una tarea de lectura académica de tipo estratégico, dado que, mediante el desempeño estratégico es posible responder de una manera planificada a las demandas del contexto.

1.2. - Identificar las operaciones estratégicas que vinculan a los procesos de lectura con los de escritura

Las operaciones estratégicas se detectaron a partir de las funciones que los lectores asignaron a las notas que sirvieron para la elaboración del informe durante el proceso de lectura. Dichas anotaciones tuvieron la finalidad de registrar: (a) las observaciones del lector; (b) el objetivo del trabajo de investigación; (c) las definiciones de determinados conceptos; (d) las respuestas de los lectores en relación con determinadas preguntas planteadas en el texto.

Las anotaciones que se presentaron con mayor frecuencia fueron las que registraban las observaciones del lector, las que correspondían a una evaluación del contenido revisado. Esto implica que la toma de notas se encontraba directamente relacionada con uno de los objetivos centrales de la lectura, el de llevar a cabo una evaluación del marco teórico del trabajo de investigación.

En las anotaciones se encontraron cuatro factores que implicaban una vinculación estratégica entre los procesos de lectura y escritura. En primer lugar, durante la lectura se registraron observaciones que los lectores contemplaron que, además de servir para el desarrollo del informe solicitado en la investigación, podrían tener otras funciones tales como la realización del informe que debía ser entregado en la Escuela de Postgrado (caso B), y la estructuración de la intervención oral como miembro del comité tribunal (casos A, B y D). Es decir, utilizaron el contenido de determinada anotación en actividades distintas. En el caso A, el desarrollo de las anotaciones fue, durante la entrevista, planteado por etapas que formaban parte de un proceso gradual de abordaje del texto a revisar. En todos los casos en que se desarrollaron anotaciones en el presente estudio (B, D y E), se les asoció una función que permitía registrar las observaciones - de acuerdo con los criterios de evaluación de cada lector- para ser incluidas en el informe, con lo cual, los comentarios realizados en el procesamiento del texto fueron plasmados en las anotaciones. La lectora C detectó claramente, mediante un proceso metacognitivo, que las anotaciones que tomaba influían de manera directa en el tipo de valoraciones que desarrollaba acerca del documento y que, por lo tanto, repercutía en la lectura y posteriormente influiría en su intervención oral en calidad de comité tribunal. Así, la lectora mencionó que reflexionaría sobre cómo poder desarrollar valoraciones

más globales de los trabajos de investigación, y también acerca de la manera más adecuada de utilizar las anotaciones para lograr este objetivo. En este caso se observa la función epistémica que la lectora asigna a las anotaciones, en tanto que instrumento para poder construir una representación más global de los contenidos de la lectura.

De acuerdo con los factores señalados podemos considerar que un procedimiento como la toma de notas puede vincularse estratégicamente a distintos procesos (oral y escrito) que comparten un mismo objetivo general (en este caso evaluar el marco teórico del trabajo de investigación). Además, la toma de anotaciones puede llevarse a cabo en correspondencia con las distintas etapas que un lector considere necesario cubrir durante un proceso de lectura. De esta manera, además de estar relacionadas a los aspectos locales que suponen el tratamiento de los contenidos específicos del texto, las notas también pueden estar relacionadas con aspectos globales que forman parte de una etapa que se caracteriza por un determinado procesamiento del contenido del documento.

1.3. - Identificar los objetivos planteados por los expertos durante el transcurso de la lectura

Como comentamos previamente, el objetivo central que todos los lectores compartían fue evaluar el trabajo de investigación, considerando que posiblemente formarían parte del comité tribunal en la defensa del mismo. Además, en cada uno de los casos se observó que la planificación presentaba objetivos ordenados jerárquicamente. Así, en el caso A, los objetivos de evaluar el texto y obtener información que le resultara de interés se encontraba en el mismo nivel de jerarquía, dado que ambos se plantearon como los objetivos principales. En el caso B, el objetivo de situarse ante el trabajo de investigación se encontraba supeditado al objetivo de realizar una lectura de evaluación. En el caso C se plantearon tres objetivos generales que tenían el mismo grado de importancia: a) comprender en profundidad el trabajo de investigación, b) efectuar una valoración del mismo, y c) situar el documento en relación a su posible aportación a la comunidad académica. En este sentido, podemos observar que en un proceso de lectura estratégica no solamente se plantean objetivos que orientan la actividad, sino que éstos se encuentran organizados entre sí, presentando diferentes niveles de jerarquía, de acuerdo con el grado de inclusión de otros objetivos.

A su vez, durante el desarrollo del protocolo verbal se formularon distintos objetivos específicos: a) obtener información determinada; b) observar el tipo de abordaje de los contenidos; c) relacionar autores que pertenecen a distintos enfoques; d) situarse ante el trabajo de investigación; e) releer el texto y f) definir el objetivo del trabajo de investigación.

Los objetivos específicos se presentaron con una frecuencia significativamente menor, comparado con el número de problemas planteados. Sin embargo, cabe señalar que cuando se vincularon a un objetivo personal del lector (como fue el caso de la lectora B con relación al concepto de estrategia) manifestaron una mayor presencia durante la lectura. De esta manera, como mencionamos en los resultados correspondientes al caso B, los problemas, preguntas y objetivos formulados en torno a la noción de estrategia se relacionaron con el interés explícito de la lectora por obtener información sobre los procesos estratégicos que pudiera relacionar con la noción de estrategias discursivas, tema en el que la lectora investiga actualmente. De esta manera, el objetivo de evaluar el texto converge con el objetivo personal de obtener información que pueda relacionarse con un tema de interés. Así mismo, este objetivo influyó en el tipo de planteamientos de problemas que se produjeron, así como en los contenidos de las anotaciones. En este sentido, la relación que se establece entre el objetivo que parte de la demanda de la tarea y los objetivos personales, parece tener implicaciones muy importantes en el tipo de procesamiento del texto. Este aspecto merecería ser estudiado con mayor especificidad dada su repercusión en la manera en que el lector se involucra en el desarrollo de la lectura, orientándola en función de dichos objetivos interrelacionados.

A partir de lo comentado previamente, encontramos que en el desarrollo de una lectura académica confluyen distintos tipos de objetivos que se encuentran organizados en diferentes niveles de jerarquía y que éstos, a su vez, son de distinta naturaleza (personales y académicos). Esto coincide con la aportación de Boekaerts, Konning y Vedder (2006), basada en el enfoque de Carver y Scheier's (2000) sobre la organización jerárquica de los objetivos, en la que se señala que los objetivos que influyen en el desarrollo de una actividad se definen en distintos niveles de abstracción: el más alto, el intermedio y el subordinado o nivel de *script*. Así mismo, otra de las teorías que

fundamenta dicha aportación, corresponde a Ford y colaboradores (Ford, 1992; Ford y Nichols, 1991), quienes afirman que la conducta es guiada por distintos objetivos relacionados entre sí y que la persona considera de manera simultánea. A su vez, se señala que las actividades más motivadoras para una persona son aquellas en las que confluyen distintos tipos de objetivos. En esta teoría se hace referencia a un conjunto de objetivos (evaluación positiva del *self*, exploración, creatividad intelectual, entretenimiento, tranquilidad, entre otros) que no competen a nuestra investigación, sin embargo identificamos que durante el procesamiento del texto, los lectores de nuestro estudio formularon objetivos distintos y, en algunos casos (A y B), de distinta naturaleza (académicos y personales). Los diferentes objetivos, dado el tipo de estructura que mantenían, se hacían presentes de manera simultánea, por ejemplo en el caso C, el objetivo de evaluar el texto se vinculaba con el de comprender el escrito a profundidad y con el de situar el documento en relación a la comunidad académica, los que influían en el procesamiento del texto y se enlazaban a otros objetivos específicos, tales como establecer una relación entre autores pertenecientes a diferentes enfoques y buscar información determinada.

Lo que hemos comentado previamente sobre los distintos objetivos y su organización jerárquica puede contribuir a la formación de investigadores noveles, dado que si éstos logran identificar y tomar consciencia sobre los diferentes objetivos relacionados con distintas actividades académicas que se vinculan a una tarea de lectura, podrán autorregular con una mayor precisión el procesamiento del texto, puesto que cada objetivo orienta la actividad a distintos niveles, así como también orienta la formulación de nuevos objetivos. En este sentido, sería necesario que los investigadores llevaran a cabo la identificación y la toma de consciencia para que, por una parte, puedan obtener y utilizar la información en función de sus propósitos y, por la otra, logren valorar la congruencia de los objetivos planteados, de acuerdo con objetivos de mayor jerarquía formulados previamente, la naturaleza de la tarea, las capacidades y habilidades personales, y la situación en la que la tarea debe realizarse. Un ejemplo de esto corresponde a la situación que puede presentarse en una determinada etapa durante el proceso de desarrollo de una investigación, en la que la lectura se lleva a cabo con una determinada finalidad. En este caso, dicha finalidad podría ser la de leer para construir el marco teórico, sin embargo, también pueden estar presentes los siguientes objetivos: aprender del tema y conocer el estado de la cuestión para plantear el problema de la

investigación. Conocer estos objetivos puede ayudar al investigador a precisar qué tipo de orientación le dará al estudio (p. e. en el área de ecuaciones diferenciales puede elegirse una orientación teórica o práctica), y esto le permitirá acotar la revisión de los textos. Ser consciente de esto evita la lectura de material que resulte innecesario para los fines de la investigación.

En el presente estudio, además de identificar y analizar los distintos objetivos, y las consiguientes estrategias utilizadas por los lectores, también efectuamos un análisis comparativo de los procesos estratégicos seguidos por tres de los lectores (A, D y E) cuando abordaban un mismo objetivo: observar cómo trataba la autora del texto un determinado contenido. Pudimos comprobar que los procesos estratégicos seguidos por los tres lectores, y el tiempo dedicado a ellos, era muy distinto según las metas particulares expresadas por cada lector: valorar el escrito y a su autora (rol de tribunal), obtener información para la propia investigación (rol de investigador) o comprender la información para la propia auto-formación (rol de aprendiz), y según la propia formación disciplinar, con un mayor énfasis en los aspectos lingüísticos por parte del lector con formación filológica, o en los elementos relativos al modelo de aprendizaje subyacente por parte del lector con formación psicológica.

Esta constatación nos permite generar interesantes interrogantes e hipótesis que podrían orientar posteriores estudios: ¿de qué manera factores como el rol desempeñado, los propios intereses u objetivos como investigador o profesor de una materia, y la propia formación disciplinar determinan distintos usos estratégicos? ¿Cuáles prevalecen sobre cuales? ¿Cómo se relacionan?

1.4. - Identificar y categorizar los tipos de problemas y las soluciones que plantean los expertos

Como observamos en el capítulo correspondiente al diseño de la investigación, y a lo largo de los resultados presentados, los lectores plantearon distintos tipos de problemas, y diferentes soluciones.

La clasificación de los problemas planteados fue la siguiente:

- A) Problemas referentes al texto: a) argumentativos; b) de comprensión; c) conceptuales; d) de elaboración del contenido; e) estructurales; f) redacción; f) temáticos.
- B) Problemas referentes a la tarea de investigación o demanda: a) concerniente a la técnica de lectura; b) correspondiente al diseño de la tarea de investigación.

Los problemas y subproblemas planteados en relación con el texto (ver marco metodológico, p. 212), podrían resultar de utilidad como criterios para la evaluación de trabajos de investigación. De esta manera, se esperaría que los mismos pudiesen analizarse, discutirse, modificarse, retomarse o ampliarse, a fin de propiciar una reflexión acerca de los aspectos que suelen evaluarse en los trabajos de investigación y sobre cómo efectuar una evaluación acorde con la función que se espera que cumpla dicho documento dentro de la comunidad académica.

En cuanto al tipo de soluciones propuestas a los problemas planteados, detectamos que las mismas correspondían a un conjunto mayor, el de las producciones, las cuales también incluían las sugerencias proporcionadas por los lectores a la autora del texto. Así, las producciones realizadas fueron:

- A) Soluciones: a) comprobación de hipótesis; b) corrección de información; c) esclarecimiento de la pertinencia de contenidos; d) esclarecimiento del objetivo del trabajo de investigación; e) se recuerdan las condiciones de la tarea; f) resuelve el problema de comprensión; g) se sitúa a partir de las referencias bibliográficas; h) solución a la técnica de *think-aloud*; i) obtención de información.
- B) Sugerencias concernientes a: a) la investigación en la que el lector participa; b) la argumentación en el texto; c) conceptos; d) la estructura; e) la elaboración del texto; f) la redacción; g) aspectos temáticos.

El planteamiento de problemas y las soluciones -efectuados como parte de las distintas unidades estratégicas-, conjuntamente con los procesos de solución, en tres casos (A, B, C y D) se llevaron a cabo con una mayor frecuencia en el primer capítulo del texto,

dedicado a las “Estrategias de aprendizaje”. Cabe mencionar que en el caso D se realizaron un mayor número de unidades estratégicas en los capítulos primero y cuarto. En cuanto al caso A, la diferencia entre el capítulo primero y segundo fue mínima y, por lo tanto, despreciable.

La hipótesis que hemos formulado al respecto, atañe a que la lectura de un texto académico orientada a su evaluación, puede requerir un mayor número de procesos estratégicos que garanticen la comprensión del contenido, especialmente desde el comienzo de la revisión del texto. Esto puede deberse a que, como pudo observarse en los resultados obtenidos, desde el primer capítulo el lector tuvo que situarse en relación al escrito, tener una representación clara de la estructura de los contenidos, comprender cuál es la finalidad de la investigación y determinar si efectivamente la información que se presenta se corresponde con los propósitos de la misma. Una lectura de estas características, centrada en la primera parte o primer apartado del documento, podría necesitar de una mayor actividad estratégica para dar respuesta a las situaciones presentadas y primeros problemas planteados. Una vez resuelta esta primera fase, probablemente la lectura de los siguientes apartados podría resultar más fácil.

1.5. - Identificar, describir y analizar el abordaje estratégico global de la tarea efectuado por los lectores

A lo largo de la parte empírica de esta investigación desarrollamos, a nivel micro, un análisis del tipo de lectura estratégica que se realizó, mediante la identificación de las distintas unidades estratégicas efectuadas. También llevamos a cabo un análisis a nivel macro, delimitando el tipo de abordaje estratégico global de la tarea de lectura. El análisis de dicho abordaje permitió aproximarnos a la comprensión de cómo los distintos procesos implicados en la tarea de lectura pueden relacionarse de una manera estratégica, facilitando, así, el logro de los objetivos planteados.

Para determinar las características del abordaje estratégico global partimos de los resultados que se obtuvieron en el análisis a nivel micro, que permitieron configurar una unidad estratégica prototípica, considerándola como aquella más representativa de las unidades efectuadas. Posteriormente, relacionamos dicha unidad con la representación

de la tarea y con las anotaciones e informe realizados, teniendo como finalidad observar el tipo de contenidos que fueron tratados en la representación, en las unidades estratégicas, en la escritura, así como la relación que dichos contenidos guardaban entre sí.

Como observamos en cada uno de los casos analizados, los tipos de planteamientos que se realizaron con mayor frecuencia estaban relacionados con factores que formaban parte de la representación de la tarea, preponderantemente con los criterios de evaluación de trabajos de investigación. Esto implica que los lectores cumplieron con el objetivo de evaluar el texto, de acuerdo con los criterios que ellos suelen considerar para la revisión de trabajos de investigación, en calidad de comité tribunal.

Las anotaciones realizadas en los casos B y D, presentaron un significativo número de contenidos que implicaban a los planteamientos que se encontraron relacionados con la representación de la tarea. A su vez, todos los lectores, a excepción del caso D –cuyos motivos fueron señalados en el apartado referido a los resultados del mismo–, trasladaron al informe los contenidos que correspondían a aquellos planteamientos realizados con mayor frecuencia, los que, a su vez, como mencionamos previamente, estaban relacionados con la representación de la tarea.

El proceso que involucraba evaluar el texto y elaborar el informe, en algunos casos no incluyó la toma de notas (A y C), lo cual se debió a que los lectores consideraron que con los comentarios realizados verbalmente no era necesario efectuar anotaciones.

La relación que guardaron los distintos factores involucrados (representación de la tarea, procesamiento del texto, anotaciones e informe) nos permite concluir que el desarrollo de la tarea de lectura, en cada uno de los casos, logró articular de una manera coherente los procesos que formaban parte de la misma, alcanzando, así, el objetivo que los lectores se plantearon, y que aún siendo común (evaluar), se llevó a cabo de una manera distinta por cada uno de ellos. Esto se señaló en el apartado correspondiente al abordaje estratégico global de cada uno de los casos, en los que podemos observar que, en general, los lectores realizaron un procesamiento de los contenidos en los que se daba mayor prioridad a determinados criterios de evaluación y, de este modo, a determinada

información del texto, lo que imprimió ciertas características particulares al desarrollo de la actividad.

En cada uno de los casos, se identificaron diferencias sustanciales en la realización de la tarea de lectura. Las diferencias más importantes se detectaron en: (a) el conjunto de criterios contemplados para la evaluación del texto, puesto que, aún cuando compartían criterios similares, en su totalidad formaban conjuntos diversos; (b) la prioridad otorgada a los criterios que compartían; (c) la importancia otorgada al marco empírico del trabajo de investigación, que no fue incluido como parte del contenido a leer; (d) frecuencia de planteamientos referentes al texto y al proceso de lectura; (e) el valor otorgado a la toma de notas y al informe; (f) la facilidad o dificultad para aplicar la técnica de *think-aloud* y (g) nivel de interés en las temáticas abordadas en el texto.

Las diferencias en los aspectos señalados, se pusieron de manifiesto en algunos procesos que consideramos característicos de cada uno de los casos. Así, pudimos observar que el caso A se centró fundamentalmente en la evaluación del texto, y el caso B en la búsqueda de información determinada, aún cuando compartía características similares con el caso A. El caso C, en cambio, se orientó a complementar los contenidos del texto, con observaciones y sugerencias, asumiendo en algunos momentos el papel de co-autor del escrito. El caso D se enfocó a prever los posibles contenidos que serían tratados en el texto y por tanto el tipo de abordaje de los mismos y el caso E se centró en comprender a profundidad el escrito para poder evaluarlo.

Las unidades estratégicas diseñadas a partir del registro de observación permitieron el desarrollo de un análisis a nivel micro del procesamiento del texto durante la lectura. La información que se obtuvo a partir de este análisis se relacionó con las entrevistas, las anotaciones del lector y el informe, con el fin de obtener un resultado global del desarrollo de la tarea. Consideramos que las unidades estratégicas posibilitan el análisis de los componentes que forman parte de un proceso estratégico y de la relación que éstos guardan entre sí. Esto permite obtener una mayor precisión al determinar el tipo de recursos que el lector utiliza para resolver la tarea. Por esta razón consideramos que las unidades estratégicas podrían ser utilizadas en futuras investigaciones como una herramienta metodológica para el análisis de procesos estratégicos.

2. - Limitaciones del estudio

A pesar de los datos relevantes obtenidos a partir de la investigación, consideramos que ciertas limitaciones deben tenerse en cuenta para futuras investigaciones sobre esta temática.

2.1. - Repercusión del interés por determinada temática del texto en el desarrollo de procesos estratégicos de lectura

Tal y como comentamos con respecto al objetivo específico correspondiente al abordaje estratégico global, los lectores expertos presentaron diferencias en el tipo de procesos que llevaron a cabo durante el desarrollo de la tarea. Una de esas diferencias estaba relacionada con el interés explícito de algunos lectores por determinados contenidos del texto. Como señalamos en el apartado de resultados, esto se relacionó con la aplicación de mayores procesos estratégicos. Específicamente, pudimos observar que en los casos A, B, D y E, aquellos capítulos en los que se presentaban contenidos que resultaban de interés para los lectores, se concentró un mayor número de unidades estratégicas. Un ejemplo es en el capítulo 2 leído por A; el capítulo 1, leído por B; el capítulo 4 leído por D; y el capítulo 4 leído por E. En este caso cabe recordar que la lectora D llevó a cabo el mismo número de unidades estratégicas en el capítulo 1 y en el 4.

La variable “interés en la temática”, parece tener efectos importantes en el desempeño estratégico, sin embargo, en nuestro estudio no se analizó con detalle ya que dimos prioridad a la relación existente entre la representación de la tarea, el procesamiento del texto, las anotaciones y el informe realizado. Así, esta variable puede estar a su vez relacionada con objetivos personales e intencionalidad, que ejercen una importante influencia en los procesos de autorregulación. En este sentido, el desarrollo de estudios al respecto permitiría un mayor conocimiento del tipo de interpretación que el sujeto de la muestra hace del contexto y sus consecuencias en un determinado desempeño estratégico de lectura. A su vez, el interés del lector en la temática forma parte del *self*, noción que involucraría el conjunto de emociones, expectativas, concepciones e historia

personal, las que actualmente comienzan a estudiarse como factores determinantes en todo desempeño estratégico (Monereo, en prensa).

2.2. - Relación que se establece entre las distintas unidades estratégicas

De acuerdo con la revisión de las investigaciones realizadas por Mc Gingley (1992) y Rijlaarsdam (2006), observamos que en la composición de textos a partir de fuentes, las actividades realizadas ejercían una determinada influencia en aquellas actividades que se efectuaban de forma posterior, favoreciéndolas o dificultándolas, y que, además, era muy importante el momento del proceso de composición en el que se llevaban a cabo. Por ejemplo, algunas actividades como la estructuración del texto a escribir y la generación de nuevas ideas, era factible que ocurrieran en la primera etapa de la actividad (minuto 12 al minuto 90), es decir, que la estructuración del texto favorecía la generación de nuevas ideas en este determinado momento del proceso de composición. Quizá el factor tiempo varíe dependiendo del tipo de escrito a desarrollar y de las características personales del autor, sin embargo, consideramos de gran relevancia el hecho de que la relación entre las distintas actividades que forman parte de una tarea, no es la misma, dependiendo del momento en que coincidan.

Considerando lo anterior, pensamos que las unidades estratégicas de nuestro estudio guardan similitud con las actividades a las que se refieren estos autores, (concretamente Rijlaarsdam) dado que engloban distintos procesos que se relacionan entre sí (planteamiento, proceso de solución y producción), y que, a su vez, éstos repercuten en el procesamiento del texto. Las unidades estratégicas pueden ejercer influencia en el desarrollo de otras unidades, por ejemplo, quizá algunas de las unidades estratégicas incompletas, dada sus particulares características, podrían favorecer el desarrollo de una unidad estratégica completa. Aún cuando en el estudio señalamos la existencia de unidades estratégicas distales, sería necesario analizar con mayor detalle la influencia de estas unidades en las características de aquellas que se efectúan posteriormente y, en general sería conveniente conocer si existen algunas series de unidades estratégicas que repercuten más favorablemente que otras, en el logro de los objetivos del lector.

Desde una perspectiva pragmática, lo anterior podría proporcionar criterios de observación de los procesos de lectura desarrollados por lectores expertos, puesto que enfocaría la atención del investigador hacia determinados componentes de las unidades estrategias que resultan de mayor potencia para propiciar nuevas unidades y, con ello, dar continuidad a un abordaje estratégico de la tarea de lectura. O, en caso contrario, en un contexto en el que se investigue el proceso de lectura de lectores no hábiles se podría observar si éstos construyen unidades estratégicas, y en caso de que así fuese, identificar cuál es la relación que existe entre unas y otras, con el fin de poder brindar las ayudas necesarias, centradas en el desarrollo de una comprensión profunda del texto.

3. - Prospectiva

A partir de los resultados obtenidos y del análisis de las limitaciones identificadas en la presente investigación, consideramos oportuno dibujar algunas posibles líneas de desarrollo de la investigación y aplicaciones educativas de la temática. En primer lugar sería interesante conocer con un mayor grado de detalle la construcción de la representación de la tarea en actividades académicas que impliquen la lectura de textos de investigación. Esto resultaría un aspecto importante en la formación de investigadores noveles -en cuanto al desarrollo de procesos estratégicos de lectura-, debido a que se podrían lograr aproximaciones que permitan identificar a los tipos de andamiajes que favorezcan la construcción consciente de representaciones del propio desempeño cada vez más detalladas, más contextualizadas, flexibles y más cercanas al desempeño *on-line*, que ayuden a autorregular la actividad.

En segundo lugar, un aspecto que consideramos relevante es el estudio de ayudas y andamiajes que permitan a investigadores noveles desarrollar procesos metacognitivos enfocados a la articulación que realizan entre la toma de notas y la lectura de textos de investigación, así como del tipo de repercusión que esto tiene en los procesos de composición y en la calidad del texto.

En tercer lugar, un mayor conocimiento sobre el desarrollo de diferentes etapas durante los procesos de lectura de textos de investigación permitiría determinar si cada una de las distintas etapas influye en la realización de determinados procesos cognitivos

necesarios para la comprensión del texto, y qué tipo de influencia esto tendría en el desarrollo de estrategias de lectura en una situación académica específica.

En cuarto lugar, sería importante el estudio del *self* y su influencia en las estrategias de lectura de textos de investigación en contextos académicos, pues esto permitiría conocer el tipo de interpretación que el lector realiza del contexto y de qué manera ésta repercute en el desarrollo de procesos estratégicos.

Finalmente, el análisis de la manera en que el rol desempeñado, los propios intereses u objetivos como profesional, y la propia formación disciplinar determinan distintos usos estratégicos, así como el esclarecimiento de cuáles prevalecen sobre cuáles, y la relación que se establece entre estos factores, podría proporcionar información relevante que permitiese la elaboración de una tipología de procesos estratégicos de lectura y escritura académicas en función de las condiciones apuntadas. En este sentido la toma de consciencia de los propios sesgos relativos a la formación de base, a los propios intereses de investigación o personales debería presidir las propuestas de formación de este tipo de estudiantes avanzados.

Las líneas de investigación que consideramos proporcionarían mayores conocimientos acerca de las estrategias de lectura académicas permiten observar que el final de una tesis parece situarse en el tenue límite entre una aportación y el comienzo de nuevas indagaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25 (1), 31-47.
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 5-9.
- Ausubel, D., Novak, y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Aznar, E., Cros, A., y Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: S. XXI.
- Bajtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus: Madrid
- Bartlett, F. C. (1932) 1977. *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 131-156.
- Bereiter, C. y Scardamalia M. (1986). Educational Relevance of the Study of Expertise. *Interchange*, 17 (2), 10-19.
- Bereiter, C. y Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. E.U.U: Hillsdale.
- Beck, I., Mc Keown, M. G., Omanson, R. C. y Pople, M.T. (1984). Improving the Comprehensibility of stories: The effects of revisions that improve coherence. *Reading Research Quarterly*, 19, 263-277.
- Best, R., Rowe, M., Ozuru, y Mcnamara, D. (2005). Deep-Level Comprehension of Science Texts: The Rol of the Reader and Text. *Topics in Language Disorders*, 25, 65-83.
- Bloom, B. S. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Manuales I y II. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bloome, D. y Egan-Robertson, A. (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28 (4), 305-333.

- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12(6), 589-604.
- Boekaerts, M., Koning, E. y Vedder, P. (2006). Goal Directed Behaviour and Contextual Factors in the Classroom: An Innovative Approach to the Study of Multiple Goals. *Educational Psychologist*, 41(1), 33-51.
- Boscolo, P. (1990). The construction of expository text. *First Language*, 10, 217-230.
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and Communication*. Oxford: Pergamon
- Brown, G y Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. U.K.: Cambridge University Press.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. En R. J. Spiro, B. C. Bruce y F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in reading comprehension* (pp.453-481). Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En E. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.65-116). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje del aula*. Madrid: Paidós.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártica /Empúries.
- Cabré, M. T. (1998) El Discurs Especialitzat o la Variació Funcional determinada per la Temàtica. *Caplletra*, 25, 173-194
- Cabré, M. T. (1999). *La terminología: representación y comunicación. Una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra (Sèrie Monografies, 3).
- Cabré, T. (2005). Unidades de conocimiento especializado: características y tipología. En Teresa Cabré y Carme Bach (eds.), *Coneixement, llenguatge i discurs especialitzat* (pp.69-93). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, UPF.
- Cabré, M. T., Doménech, M., Morel, J. y Rodríguez, C. (2001). Las características del conocimiento especializado y la relación con el conocimiento general. En M. Teresa Cabré y Feliu (eds.), *La terminología científico-técnica* (pp.137-187). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.

-
- Cairney, T. (1992), *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
 - Calsamiglia, H. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
 - Campanario, J. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Investigación didáctica*, 18 (3), 369-380.
 - Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En Anna Camps Mundó (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp.13-32). Barcelona: Graó.
 - Camps, A., Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En Monereo, C. y Solé, I. (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva interaccional y constructivista* (pp.321-342). Madrid: Alianza.
 - Carlino, P. (2003a). ¿Quién enseña a leer y escribir en la universidad? La perspectiva australiana. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 23, 88-97.
 - Carlino, P. (2003b). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una nueva cultura*. Trabajo presentado en el 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, realizado en Buenos Aires el 2, 3, y 4 de Mayo de 2003, en las XIII Jornadas Internacionales de Educación.
 - Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Conferencia pronunciada el 12 de noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.
 - Cassany, D. (2000), De lo analógico a lo digital: el futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*, 21(4): 6-15.
 - Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama: Barcelona.
 - Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 35 (51-52), 149-162.
 - Castelló, M. (2005). *La escritura epistémica: Concepciones y estrategias de regulación en estudiantes de doctorado*. Comunicación presentada en IV Jornadas de Desarrollo Humano y Comunicación, Alcalá de Henares, Madrid.

- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp.47-81). Barcelona: Graó.
- Castelló, M y Monereo, C. (1999). El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. *Infancia y aprendizaje*, 88, 25-42.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen una historia. *Infancia y aprendizaje*, 89, 11-24.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Codina, L., Doménech, M., Martí, J. y Rojo, A. (2001). Dificultades de representación del conocimiento especializado y propuesta teórica de solución. En M. Teresa Cabré y Judit Feliu (eds.). *La terminología científico-técnica*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.
- Colomer, T, y Camps, A. (1991). *Ensenyar a Llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Didàctiques.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos: teoría y práctica de la educación*. No.20.
- Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. En C. Coll (Ed), *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.157-177). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1993). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2, 241-259.
- Coll, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En Palacios, J., Marchessy, A., Coll, C. (comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp.623-651). Madrid: Alianza.
- Craik, F. I. M. y Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 268-294.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crain-Thoreson, C., Lippman, M., McClendon-Magnuson, D. (1997), "Windows on comprehension: reading comprehension processes as revealed by

- two think-aloud procedures". *Journal of Educational Psychology*, (89), 4, 579-591.
- Creme, P. y Lea M. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
 - Dahl, T. (2004). Textual metadiscourse in research articles: a marker of national culture or of academic discipline?. *Journal of Pragmatics*, 36, 1807-1825.
 - Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / UNESCO.
 - Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994) (Eds.). *The handbook of qualitative research*. C.A: Sage.
 - Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P. B. Gough, L. C. Ehri, and R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp.107-143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
 - Eisenstein, E. (1979). *The Printing Press an Agent of Change. Communications and Cultural Transformations in Early-Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press
 - Ericsson, K. y Simon, H. (1980). Verbal Report as Data. *Psychological Review*,. 87 (3), 215- 249.
 - Fernández, P. (1999). *Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
 - Ferreiro, E, y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
 - Figueras, C. y Santiago, M. (2002). Planificación. En Estrella Montolío (coord.) *Manual Práctico de escritura académica*, vol. II (pp. 15-68). Barcelona: Ariel Practicum.
 - Fitzgerald, J. Y Shanahan T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50.
 - Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In Resnik, L.B. (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N. J.:Erlbaum.
 - Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Development Inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
 - Flower, L. (1988). Rhetorical Reading Strategies and the construction of meaning. *College Composition and Communication*, 39 (2), 167-183.
 - Flower, L. (1989). *Problem-solving strategies for writing*. San Diego [etc.] Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

- Flower, L. (1990). *Reading – to – write: exploring a cognitive and social process*. New York Oxford: Oxford University Press.
- Flower, L. (1995). Actes: interpretatius: cognició i la construcció del discurs. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 5, 81-110.
- Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- García, J. S. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. España: Alianza.
- Gaultney, J. (1995). The Effect of Prior Knowledge and Metacognition on the Acquisition of a Reading Comprehension Strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59 (1): 142-163.
- Gephart, R. (1999). Paradigms and research methods. *Research methods forum*, 4.
- Günthner, S. & Knoblauch, H. (1995). Culturally Patterned Speaking Practices - The Analysis of Communication Genres. *Pragmatics*, 5, 1-32.
- Goetz, T.P. y Le Compte, M.(1988). *Etnografía y diseño cualitativo e investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodman, K. (1984). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo, en Ferreiro, E., Gómez P., *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.13-28). México: S. XXI.
- Goodman, K. (1992). I didn't found whole language. *The reading teacher*, (46), 3: 188-199.
- Goodman, K. (1996). Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lecto-escritura. Rodríguez M. E. *Alfabetización por todos y para todos*. Argentina: Didáctica.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. En H. Singer y R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp.661-686). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Graesser, A. C. y Hemphill, D. (1991). Question answering in the context of scientific mechanisms. *Journal of memory and language*, 30, 86-209.
- Graesser, A. C. y Bertus, E. L. (1998). The construction of Causal Inferences while Reading Expository Texts on Science and Technology. *Scientific Studies of Reading*, 2, 247-269.
- Haas, C. y Flower, L (1997). Rethorical Reading Strategies and the Construction of Meaning. *College Composition and Communication*, 39(2), 167-183.

-
- Hartman, D. y Penélope, D. (1992). *An Existencial Descripción of Reading Methods and Materials in the Content Areas*. Center for Study of Reading: Urbana, IL.
 - Hartman, J. y Hartman, D. (1994). *Arrangin Multi-Text Reading Experiences that Expand the Reader's Role*. Technical Report No. 604. Center for the Study of Reading, Urbana, IL.
 - Hartman, J. Y Hartman D. (1995). *Creating a Classroom Culture that Promotes Inquiry-Oriented Discussions: Reading and Talking about Multiple Text*. Technical Report No. 621. Center for the Study of Reading, Urbana, IL.
 - Hidi, S. (1990). Interest and its contributions as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
 - Hoffman, L., Krapp, A., Renninger, K. A., Baumert, J. (1998). Interest and Learning. Proceedings of the Seeon-conference on interest and gender. Kiel, Germany: IPN.
 - Hopenhayn, Martín. (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. *Revista de la CEPAL*, 81, 175-193.
 - Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academia metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30, 437-455.
 - Hyland, K. (1999). Academic Attribution: Citation and the Construcción of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3):341-367.
 - Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
 - Jakobson, R. (1983) *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
 - Jones, B. F., Amiran, M. R. & Katims, M. (1985). Teaching cognitive strategies and text structures whitin language arts programs. En J. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating basic research to instructional practices* (Vol 1, pp. 259-296). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 - Jones, B. (1988). Text learning strategy instruction: guidelines from theory and practice. En CleareWeinstein, Ernest T. Goetz, Patricia A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies*. California: Academic Press, Inc.
 - Karpov, Y. y H.C. Haywood (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation. *American Psychologist*, 53 (1), 27-36.
 - Kintsch, W. (1994). Text Comprehension, Memory, and Learning. *American Psychologist*, 49 (4): 294-303.
 - Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela?. *Lectura y vida*, 17(1): 5-24.

- López, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Signos*, 35 (51-52), 195-215.
- Lorch, R., Lorch, P. E., Klusewitz, M. A. (1993). College students' conditional knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 239-252.
- Mannes S. (1994). Strategic processing of text. *Journal of Educational Psychology*, 86 (4), 577-588.
- Martí, E. y Pozo, J. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y aprendizaje*, 90, 11-30.
- Martín, E. (1999). Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicopedagógico. En J. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp.11-121). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Mateos, M. (1999). Metacognición en expertos y novatos. En J. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp.123-129). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique
- Mateos, M. y Peñalba, G. (2003). Aprendizaje a partir del texto científico en la universidad. En C. Monereo y J. Pozo (Eds.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la universidad: enseñar para la autonomía en la universidad del siglo XXI* (pp. 79-92). Madrid: Síntesis/ICE UAB.
- Maury, P., Pérez, O. y León, J. (2002). Predictive Inferences in Scientific and Technological Contexts. En Otero, J. León, J. and Graesser, A. (Eds.), *The Psychology of Cience Text Comprehension* (pp.199-222). United States of América: Lawrence Erlbaum
- McGinley, W. (1992). The role of reading and writing while composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 227-249.
- Mc Koom, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. *Psychological revie.*,99(3), p. 440-66.
- McLellan, H., 1997. Creating virtual communities on the web. En Khan, B.H. (Ed.), *Web-Based Instruction. Educational Technology Publications* (pp. 185-190). NJ: Englewood Cliffs.
- Mc Namara, D. (2004). Aprender del texto. Efectos de la lectura textual y las estrategias del lector. *Signos*, 37 (55), 19-30.
- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.

-
- McNamara, D., y Scott, J. (2001). Working Memory Capacity and Strategic Use. En *Memory and cognition*, 29 (1): 10-17.
 - Meadows, A. J. (1998). *Communicating Research. Library and Information Science*. San Diego: Academic Press.
 - Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80.
 - Miras, M. y Solé, I. (2007). “Elaboración y comunicación del conocimiento científico”. En Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp.83-112). Barcelona: Graó.
 - Monereo, C. (1997). “La construcción del conocimiento estratégico”. En M. L. Cabaní (Coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de las estrategias desde el currículo* (pp.21-34). Barcelona: Horsori.
 - Monereo, C. y Castelló (1997). *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
 - Monereo, C. (2000), *Las estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
 - Monereo, C. (coord.) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades de enseñanza estratégica para la ES*. Barcelona: Graó.
 - Monereo, C., Pozo, J., y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En Palacios, J., Marchessy, A., Coll, C. (comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Alianza.
 - Monereo, C. (en prensa). Towards a new paradigm of strategic learning: The role of social mediation, self and emotions. *New ideas in Psychology*.
 - Montanero, M. *La instrucción de estrategias de comprensión en el ámbito sociolingüístico del segundo ciclo de la E.S.O.* Tesis doctoral. Extremadura U.
 - Montolío, E. (2002). Conexión en el texto escrito académico. En Estrella Montolío (coord.). *Manual Práctico de Escritura Académica, II* (pp.105-164). Barcelona: Ariel Practicum.
 - Newell, A. y Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice-Hall.
 - Nisbet, J., y Schucksmith, J., (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
 - Nisbet, R. y Wilson, T. (1975). Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes. *Psychological Review*, 84 (3), 231-259.
 - Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa

- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la lectura y escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Orrantia, J., Rosales, J. y Sánchez, E. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. consecuencias para la construcción del modelo de la situación. *Infancia y aprendizaje*, 83, 29-57.
- O'Reilly, T., y McNamara, D.S. (2002). *Good Texts Can Be Better for Active Readers?* Poster presentado en the 43rd annual meeting of the Psychonomic Society Inc., Kansas City, MO.
- Otero, J., Graesser, A. y León, J. (2002). Introduction to the Psychology of Science Text Comprehension . En Otero, J. León, J. and Graesser, A. (Eds.), *The Psychology of Cience Text Comprehension* (pp.1-18). United States of América, Lawrence Erlbaum.
- Otero, J. (1990). Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión, *Enseñanza de las ciencias*, 8(1), 17-22.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paris, S. Lipson, M. y Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3): 293-316.
- Paris, S. G. Winograd, P. (2003). *The Rol of Self- Regulated Learning in Contextual Teaching: Principals and Practices for Teacher Preparation*. Washington, D. C. Office of Educational Project.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva – discursiva*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses: a study in evidence*. Berkeley: University of California Press.
- Perfetti C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, P., Swing, S., Braverman, M., Buss, R. (1982). Students Aptitudes and Their Reports of Cognitive Processes during Direct Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 535-547.
- Polanco, F. (2005). La objetivación pretendida y las marcas de evidencialidad en el discurso argumentativo universitario. En Teresa Cabré y Carme Bach (Eds.), *Coneixement, llenguatge i discurs especialitat* (pp.207-220). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, UPF.

-
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. y Marchéis, A. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2, pp. 199-221). Madrid: Alianza.
 - Pozo, J. I. y Monereo C. (1999). *Aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
 - Pozo, J., Monereo, C., y Castelló, M. (2001). “El uso estratégico del conocimiento”, Palacios, J., Marchessy, A., Coll, C. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp.211-233). Madrid: Alianza.
 - Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. España: Morata.
 - Pressley, M. (1995). More About the Development of Self – Regulation: Complex, Long – Term, and Thoroughly Social. *Educational Psychologist*, 30 (4): 207-212.
 - Pressley, M. (1997). The cognitive science of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 247-259.
 - Pressley, M. y Afflerback, P. (1995). *Verbal protocol of reading. The nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale: Erlbaum.
 - Pressley, M. y Warton-McDonald, R (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26 (3), pp 448-467.
 - Pintrich, P. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing. *Theory into Practice*, 4 (4): 219- 225
 - Quinteros, G. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de cultura Económica.
 - Rirjlaarsdam, G. (2006). Writing process theory. A functional dynamic approach. En C. Mc Arthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 41-53). London: Guildford Press, pp.
 - Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
 - Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem*. United States: Southern Illinois University Press.
 - Rosenblatt, L.M. (1982). *The Literary Transaction: Evocation and Response. Theory into practice*, 21 (4): 268 277.
 - Rosenblatt, L.M. (1995). Continuing the Conversation: A Clarification. *Research in the Teaching of English*, 29 (3): 349- 354.

- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. En Dornic S. (Ed.), *Attention and performance*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, E. y Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. En R.C. Anderson, R. J. Spiro y W.E. Montagne (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Ruíz-Vargas, J. (1994). *La memoria humana: función y estructura*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, M. E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.
- Sánchez, M. E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar la comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, M., E., Nicasio, G., J., Del Río, P. (2002). Escribir es re-escribir. Un análisis de contenidos de los informes realizados a los artículos no publicados en infancia y aprendizaje. *Infancia y aprendizaje*, 25, 1, 5-35.
- Santamaría, A. (1996). La naturaleza de la conciencia: una aproximación sociocultural a la mente humana. *Infancia y aprendizaje*, 80, 3-15.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. y Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8, 173-190.
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. En Collis, J. & Messick, S. (Eds.), *Intelligence and personality*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schraw, G., y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-373
- Segev-Miller. R. (2004). Writing from sources: the effect of explicit instruction on college student's processes and products. *Educational Studies in Language and Literature*, 4: 5-33.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia*. España: Anthropos.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading, en *Review of Educational Research*, 71(1): 133-169.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I y Teberosky, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. Palacios, J., Marchessy, A., Coll, C. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 461-485). Madrid: Alianza.

-
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Castelles, N., Cuevas, I. y Gracia, M. (2005). "Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en secundaria y educación universitaria". *Infancia y aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
 - Spivey, N. (1990). Transforming texts: constructive processes in reading and writing. *Written communication*, 7 (2) 256-287.
 - Spivey, N. y King, J. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24, 7-26.
 - Spivey, N. (1997) *The constructivist metaphor: Reading, writing and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
 - Stromso, H. y Braten I. (2003). Student's Strategic Use of Multiple Sources During Expository Text Reading: A Longitudinal Think-aloud Study. In *Cognition and Instruction*, 21(2), 113-147.
 - Swales, J. (2004). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. U.K: Cambridge University Press.
 - Teberosky, A. (2007). El texto académico. En Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
 - Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En Tulving E., Donaldson Wayne (Eds.), *Organization of memory* (pp.381-403). Oxford, England: Academic Press.
 - Tulving E. (1999). Study of memory: processes and systems. En Foster, J. K. y Jelicie, M. (Eds.), *Memory: systems, process or function? Debates in psychology* (pp.11-30). New York: Oxford University Press.
 - Tynjala, P. (2001). Writing as a learning tool: integrating theory and practice. Paper presented at the symposium "International Research into Writing: A European-American Dialogue on Global and Local Issues", 82th Annual Meeting of the American Research Association, AERA 2001, April 10-14, Seattle, The United States.
 - van Dijk y Kintsch (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-393.
 - van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
 - van Dijk, T. y Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. United States of America: Academic Press, Inc.
 - Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). La lógica de la investigación etnográfica: un modelo para etnógrafos de la escuela. Valladolid: Trotta.

- Vélez de Olmos, G. (2000). *Lecturas epistemológicas de la lectura*. Argentina: Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vila, I. (1998). El espacio social en la construcción compartida del conocimiento. *Educar*, 22-23, 55-98.
- Volosinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vygotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Vygotsky, L., S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Weissberg, R. (1984). Given and new: paragraph development models for scientific English. *TESOL Quarterly*, 18: 485-500.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Yore, L., Florecen, M., Person, T. and Weaver, A. (2006). Writing Discourse in Scientific Communities: A conversation with two scientists about their views of science, use of language, role of writing in doing science, and compatibility between their epistemic views of language. *International Journal of Science Education*, 28 (2-3), 109-141.
- Zappen, James P. 1983. *Rhetoric for research in sciences and technologies*. En Paul V. Anderson, R. John Brockman, and Carolyn R. Miller (eds.), *New Essays in Technical and Scientific Communication Research Theory Practice* (pp. 123-138). New York: Baywood Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41 (2): 64-70.

ANEXOS

ANEXO 1 Informes elaborados por los lectores

Informe de valoració

Treball de recerca: *Estrategias de lectura enfocadas a la escritura de textos científicos, en lectores expertos.*

Autora: Mercedes Zanotto González

Director: Carles Monereo

Enfocament i disseny:

Només he pogut llegir el Marc teòric. El Marc empíric o el disseny de la recerca no s'exposa —només se'n dóna un índex, a partir del qual es fa difícil valorar la proposta. L'àmbit de treball (textos acadèmics científics) i l'enfocament (descriure la conducta experta) em semblen interessants, però no sembla que la correlació entre marc teòric i empíric siguin molt precises. En el primer es parla de conceptes molt generals (estratègies, d'aprenentatge, de lectura, etc.) i em sembla que la recerca ja és hores d'ara prou específica com per parlar estrictament d'estratègies de lectura de textos acadèmics o científics...

També hi ha algunes distincions que no sempre queden clares en el treball i que crec que caldria aprofundir i delimitar:

-És un treball d'anàlisi de la conducta experta de lectors de textos científics o un treball sobre aprenentatge de lectura experta?

-És un treball sobre lectura o escriptura?

No sempre queda clar si és una cosa o l'altre i el text passa de l'un a l'altre sense aclarir-ho.

Em sembla que tota la corrent lingüística d'estudi dels textos acadèmics i científics (John Swales, Charles Bazerman, etc.) és molt important i que permetria centrar millor el treball.

Fonts i contingut:

S'usen les fonts més bàsiques i importants, però també les més generals. No hi ha aproximacions específics sobre la lectura acadèmica o els textos científics, i em sembla que a la recerca avui ja hi ha aproximacions d'aquesta mena.

L'autora no sempre va a buscar les fonts més científiques. L'exemple més clar és l'ús que fa de la recerca de Solé 1992. Es basa en el manual divulgatiu d'aquesta autora i no en la seva tesi doctoral, que és molt més extensa.

Redacció:

El treball es llegeix bé, millor al final que a l'inici. Hi ha diversos errors de sintaxi i de puntuació, que a voltes fan difícil la lectura. Però no és res rellevant.

Valoració:

La meua valoració és que el treball —com a mínim aquesta part que he llegit— pot defensar-se. Agrairia que es tinguessin en compte els suggeriments que hi faig.

Elaborado por el lector A

8 d'agost de 2005

Barcelona, Universitat Pompeu Fabra

Tesina Mercedes

Tema i marc teòric

Tema interessant i adequat a necessitats estudiants universitaris actuals. Quines estratègies de lectura fan servir els lectors experts quan llegeixen ^{comprensió} textos científic? ^{amb objectiu} ~~et resumit~~

Impressió general marc teòric: les qüestions que es tracten són rellevants i tenen relació amb la recerca que es presenta, però en alguns punts produeix la impressió que s'ha utilitzat una bibliografia que simplement s'ha ressenyat i resumit: no hi ha prou justificació sobre per què es trien uns autors (o unes tendències) i no unes altres; hi ha conceptes complexos que no estan prou definits i/o explicats i falta al final dels apartats una conclusió on l'autora "es nulli".

Algunes mateixes idees (autoregulació; la necessitat d'establir objectius per fer una lectura estratègica; la influència del context en la lectura...) apareixen repetides en diferents apartats i això fa que perdin força i confonguin una mica al lector.

1.1. Estratègies: concepte general (p.12) : em sembla que en el text no apareix la definició del concepte d'estratègia (a 1.2.5. tampoc em queda clar el concepte).

A l'apartat 1: es parla de 8 processos vinculats a les estratègies: no em queda clar què són processos i què són aspectes. Per què se'n destaquen 8? Qui els proposa? Quina relació s'estableix entre ells? Algunes idees apareixen gairebé a tots els apartats. Al final de l'apartat em falta una conclusió on l'autora digui què en treu, de tot el que ha dit.

Capítol 2. Comprensió lectora

Introducció molt clara. L'apartat del context està més desenvolupat que els ados anteriors. Queda una mica desequilibrat.

Quan parla de text no queda clara la definició (com es diferencia de discurs? Com distingeix text oral i escrit? Com es caracteritza un text? Es fa referència a alguns autors Adam, Van Dijk, Bajtin, sense aprofundir gaire en les idees que s'exposen. Algunes queden massa "planes" (EL CONCEPTE DE "VEU", per exemple; el concepte de superestructura, macroestructura i microestructura de Van Dijk...)

cap 3.

Recomanació general sobre el redactat: anticipar de què es parlarà (apartats, etc.); justificar per què es parla de tres, quatre... qüestions o d'uns autors i no d'uns altres, d'uns conceptes i no d'uns altres... ; conclusions parcials.

Apareix una terminologia

Denació de recopilació d'idees, però poc "paides". No queda clar perquè li reuiren en la recerca. Hi ha referència al marc teòric a la segona part del treball?

Caso B

Informe sobre el treball d'investigació de María Mercedes Zanotto González, titulat

ESTRATEGIAS DE LECTURA ENFOCADAS A LA ESCRITURA DE TEXTOS CIENTÍFICOS, EN LECTORES EXPERTOS.

Aquest treball forma part d'un projecte més ampli que inclou la realització de la tesi doctoral. L'objectiu del projecte global, que queda clar al títol, és del tot pertinent en el marc de l'anàlisi dels processos d'aprenentatge centrats en els estudiants universitaris, o tal com la diu la doctoranda, en els lectors "experts". Bé, aquí hi ha una petita confusió entre els subjectes de l'estudi i els beneficiaris de l'estudi. Els beneficiaris seran, sobretot, els estudiants universitaris a través dels professors i de l'enfocament d'aquests professors per ajudar-los a aprendre. És en aquest sentit que trobo l'estudi pertinent, perquè el rendiment dels estudiants universitaris pel que fa a l'aprenentatge a través de la lectura de textos científics és molt pobre a casa nostra, la qual cosa indica que no només s'ha d'actuar a nivell universitari sinó probablement a tots els nivells anteriors a la universitat; en conseqüència, un estudi que ajudi a entendre les estratègies per a la comprensió de textos científics i proposi camins per ensenyar aquestes estratègies és benvingut. Els resultats d'aquest estudi, focalitzat en l'anàlisi del que fan els experts, que, en aquest cas, són professors universitaris, pot aclarir alguns dels procediments i estratègies útils –útils en aquest cas per als subjectes observats- i pot permetre considerar aquestes estratègies com a vàlides per ser ensenyades. En aquest punt se'm planteja un dilema, i és que si bé els subjectes de l'estudi poden ser considerats "lectors experts", per raó de la seva experiència professional, no és clar que l'objecte de lectura ofereixi les característiques pròpies del que entenem per un text científic. De fet, podria considerar-se un text científic per raó del tema, i també a causa de l'actitud de l'autora, suposadament objectiva; de fet, l'autora fa una síntesi de les seves lectures i explicita els conceptes que considera que li seran útils per encarar el treball. Però no només fa això, sinó que el treball presentat és un treball que ha de complir unes condicions específiques com a treball de recerca i, per tant, s'ha d'ajustar a unes determinades condicions, de superestructura, per una banda, i també de macroestructura (en termes de van Dijk). I també de distància de l'autor –ella- envers el text que escriu, i en relació al lector. Tot això fa que el lector que ella té al cap quan escriu aquest treball no és el lector "normal" que aborda un text científic per buscar-hi informació, aclariments a dubtes, etc. Ni ella és l'escriptor científic "normal" quan escriu el treball, ja que els seus objectius estan

mediatitzats pel fet que aquest treball té uns requisits especials, que es poden concretar en el fet que ha de passar un examen, o una sessió de valoració per part d'una comissió.

Aquesta és una primera consideració que cal tenir en compte a l'hora de valorar les estratègies dels lectors "experts" per fer-les traspassables als processos d'aprenentatge dels estudiants universitaris. És a dir, em sembla que el meu procés de lectura no ha estat el d'un lector que busca aprendre en primera instància, sinó que he actuat com a lector expert, però més com a jutge que com a aprenent. Això deu haver condicionat els meus comentaris, que potser no seran aprofitables. Mentre llegia tot això no se m'ha acudit, i és ara, a l'hora d'haver de dir el que penso sobre el treball, que se m'acut.

Consideracions sobre el treball de recerca

Els punts que es tracten al marc teòric –que constitueix el conjunt del treball de recerca- vistos a l'índex, són adequats i pertinents. Cal parlar d'estratègies d'aprenentatge per plantejar l'objecte d'estudi en la recerca, i cal situar aquestes estratègies en els processos de comprensió lectora dels que llegeixen i també en la relació entre lectura i escriptura, ja que es pretén veure –no queda clar al treball- com l'escriptura pot ajudar a la comprensió lectora.

Potser hauria estat bé presentar d'alguna manera, com a introducció al marc teòric o com a conclusió, aquest panorama global dels aspectes que es consideren en el treball, i justificar-los. I també hauria estat bé incloure en el marc teòric alguna consideració sobre l'objecte de lectura, el text científic.

He trobat a faltar, doncs, una justificació lligada als objectius del treball de tesi en aquest treball de recerca, la qual cosa hauria comportat una més gran implicació de l'autora en allò que exposava. D'aquí la sensació de massa distància entre el que exposa i el per què ha de servir. M'hi ha faltat una certa justificació de tot el que diu en funció de la feina que haurà de fer. Això és molt fàcil de dir, i és molt difícil de fer a priori. Sovint, les tesis s'escriuen després –o en mateix temps- de fer el treball empíric, i aleshores, l'orientació del marc teòric és més fàcil. Aquest no és el cas, i potser per això tinc aquesta sensació. La impressió global que en tinc va en el sentit de considerar aquest marc teòric com una síntesi de lectures fetes en general i no orientades específicament per al treball de després. És com una exposició de tot el que ha llegit, sense prendre partit, o sense prendre "gaire" partit per algunes de les teories o

plantejaments exposats. I també sense relacionar un apartat amb l'altre. Potser caldria afegir-hi un nou apartat de conclusions centrant el que serà vàlid per al treball empíric.

Consideracions sobre la redacció

Ben escrit, en general, però amb algunes qüestions que a mi, particularment, m'han neguitejat durant la lectura: l'ús de les comes separant constituents bàsics de la frase, i l'ús –l'abús- de determinants anafòrics .

També cal advertir l'oblit d'algunes referències bibliogràfiques i els errors en l'escriptura del nom d'alguns autors.

Informe elaborado por la lectora C

Informe de valoración

Trabajo de investigación: Estrategias de lectura enfocadas a la escritura de textos científicos en lectores expertos

Autora: Mercedes Zanotto González

Director: Carles Monereo

El trabajo que presenta la doctoranda Mercedes Zanotto resulta interesante y en algunos aspectos sorprendente por diferentes motivos que intentaré argumentar:

En primer lugar, y en lo que concierne al adjetivo de interesante es un texto bien escrito. Al hacer esta afirmación me refiero al hecho de que es un texto en el que es evidente que existe una voz propia y la resolución de un problema retórico que implica decidir qué decir y cómo hacerlo en función de los propios objetivos. Creo que este hecho es valioso, no sólo porque es infrecuente en trabajos de investigación, sino también porque permite predicar con el ejemplo “rizar el rizo” y conseguir que un texto que habla de la lectura y la escritura epistémicos sea un buen ejemplo de lo que predica (el medio es el mensaje)

En segundo lugar el texto es a menudo metafórico, sugiere imágenes y creo que éste es un elemento más de la voz de la autora que permite afirmar que nos encontramos ante un trabajo de autor, discutible en algunos aspectos pero particular, con rasgos de identidad. EL mismo hecho de que llegue a ser discutible otorga al texto un estatus de científico, le permite jugar con pleno derecho en la comunidad científica y éste es un mérito nada desdeñable en un trabajo de investigación que se presenta en el marco de los créditos de un programa de doctorado.

En tercer lugar, y al margen de algunos aspectos que sería interesante matizar, o quizás precisamente por eso, es un texto que cumple con creces las exigencias del período de investigación en el marco de los créditos correspondientes a este período. Precisamente la cantidad de aspectos que invitan a la discusión, le convierten en un texto científico que merece ser considerado desde la comunidad científica, que interpela e interactúa con ella.

En cuarto lugar, y en lo que concierne al adjetivo de sorprendente, el trabajo pretende integrar el estudio de la lectura y la escritura epistémicas y vincularlas al concepto de estrategias de aprendizaje. La tarea me parece cuando menos ardua y tal vez excesiva en

un trabajo de investigación. Por otra parte, desde el punto de vista teórico, que es el que de momento conozco, la integración es más aparente que real. No sólo porque no basta con relatar los enfoques desde los que escritura y lectura –por separado- se consideran actividades epistémicas vinculadas con la construcción de nuevo conocimiento, sino porque algunos trabajos que precisamente se han dedicado a crear un cierto marco conceptual integrador no son contemplados en la revisión efectuada.

Por último y en lo relativo a los aspectos formales, el texto denota la procedencia de la autora y algunos giros y modismos propios del castellano en Méjico resultan, al menos chocantes en el contexto de la lengua española concebida desde los cánones de la Real Academia de la Lengua española. Más allá de estas particularidades está el siempre complicado tema de la puntuación y la sintaxis que conviene ajustar a alguna convención, o al menos, explicitar las normas a las que un autor se acoge.

En resumen, el texto es sugerente, está bien escrito y permite la discusión científica, algo que es altamente valioso en trabajos de investigación como el presente. Algunas sugerencias, sobre todo teniendo en cuenta el horizonte de la tesis doctoral, creo que deberían ir dirigidas a la revisión de trabajos específicamente comprometidos con la relación entre los procesos de lectura y escritura, con la particularidad de la lectura y escritura en contextos científicos y con la incorporación de algunos trabajos recientes que desde la perspectiva de la psicología cognitiva se han venido realizando en el contexto europeo en los últimos años sobre la temática que preocupa a la doctoranda.

Informe elaborado por la lectora D

Apunts per l'informe sobre el marc teòric del treball de Mercedes Zanotto:***Estratègies de lectura enfocades a l'escriptura de textos científics en lectors experts***

La justificació del tema d'estudi és clara i suficient.

El primer capítol del marc teòric és massa llarg. Convindria fer-lo més lleuger i fer una recapitulació amb les pròpies idees i visió del tema (no tant en pla de revisió exhaustiva com està en aquests moments)

El segon i tercer apartats sobre comprensió lectora i estratègies de lectura són correctes i equilibrats

El quart capítol és el més novedós i el que més atrau el meu interès però no acaba d'estar resolt. No respon al prometedor títol de "interacció entre lectura i escriptura

L'autora, quan parla de codis, pensa exclusivament en llenguatge verbal però en els textos científics acostuma a haver diferents tipus de codis i representacions gràfiques (estadístiques, gràfiques, mapes conceptuals i altres tipus de representacions bidimensionals que interactuen i que és necessari saber llegir conjuntament
Caldria revisar els treballs d'alguns autors com Lemke i alguns professors de ciències de la facultat de ciències de l'educació que sí s'han ocupat del tema.

El marc teòric té en compte diverses perspectives teòriques. Psicologia sociocultural i psicologia cognitiva principalment. Sembla suficient i pertinent per fer front a estudis com el que indica el títol del treball però sense saber en què consisteix el treball empíric és molt difícil jutjar sobre la seva adequació

Informe elaborado por la lectora E.

ANEXO 2 Guía para le desarrollo del protocolo verbal (*think-aloud*)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Doctorado en Psicología de la Comunicación: Interacciones Educativas.

Investigación referente a:

ESTRATEGIAS DE LECTURA ENFOCADAS A LA ESCRITURA DE TEXTOS CIENTÍFICOS, EN LECTORES EXPERTOS

Guía para el lector

Antes de comenzar la lectura del material entregado, será necesario considerar los puntos que se mencionan a continuación, con la finalidad de llevar a cabo la grabación en las condiciones más adecuadas.

Las acciones a desarrollar son divididas en dos aspectos generales a considerar, los cuales se especifican a continuación:

I.- Proceso de lectura y pensamiento en voz alta.

- a) Lectura: la realización del proceso de lectura y pensamiento en voz alta o “think-aloud”, consiste en, como su nombre lo especifica, leer el texto en voz alta, llevando a cabo pausas para comunicar los pensamientos e ideas que se elaboran en torno a la lectura y aspectos relacionados a ésta. Si lo desea, puede tomar notas, separar las hojas de la encuadernación, subrayar, etc. LA INTENCIÓN ES QUE EL LECTOR / LECTORA EFECTÚE LAS ACCIONES QUE REALIZA HABITUALMENTE. Así mismo, se trataría de que incluya en la presente actividad todos aquellos factores que suele considerar en su forma cotidiana de proceder en actividades de índole similar a la propuesta en este estudio.

-
- b) Pueden realizarse pausas para comunicar las ideas que se van suscitando, y éstas son determinadas por el lector / lectora.
 - c) Será necesario elaborar un informe acerca del contenido del material leído.
 - d) En caso de realizar una suspensión provisional, será necesario que el lector / lectora lo mencione antes de concluir, y en el momento de retomar la lectura se requerirá que, en caso de que la suspensión sea mayor a 3 días, que el lector / lectora, comente el punto en que lo dejó y el tiempo transcurrió del contenido de aquello que fue leído en la sesión anterior, por ejemplo, “vuelvo a retomar la lectura en la página....después de 8 días”.

II.- Grabación en vídeo

Para realizar la grabación en vídeo será necesario contemplar los siguientes puntos que se mencionan a continuación:

- a) Efectuar la grabación en vídeo de todo el proceso de lectura completo.
- b) Realizar la grabación en su lugar y condiciones habituales de lectura.
- c) Contar con un plano amplio de pantalla, a manera de que se visualice claramente el lector (a) y su espacio de trabajo (mesa o escritorio).
- d) Colocar la cámara frente al lector(a), a una distancia de 2 o 3 mts. aprox.
- e) Evitar contraluces no colocándose de espaldas a una fuente de luz. Preferentemente recibir luz de una fuente lateral.
- f) Que el sonido de la grabación sea el adecuado, por lo que se requerirá:
 - Mantener ventanas cerradas, para evitar ruido.
 - Mantener un volumen de voz que permita escuchar la grabación con claridad.
- g) Realizar una prueba antes de llevar a cabo cada grabación de una sesión de lectura, con el fin de asegurar el funcionamiento correcto de la cámara.

Se les agradece por su participación y valiosa colaboración en el presente estudio.

Doctoranda:
María Mercedes Zanotto González.

ANEXO 4 Texto que revisaron los lectores A, D y E con el objetivo de observar el tipo de abordaje de los contenidos

1.- Texto completo revisado por el lector A

El concepto de comprensión lectora, resulta ser interesante debido a su importancia para el aprendizaje y a la vez por su complejidad como objeto de estudio, dado que es un aspecto fundamental para la construcción de conocimiento y significado, pero también se encuentra abordado y estudiado a la luz de diversos enfoques que lo han comprendido de formas distintas y en ocasiones opuestas, los cuales siempre tienen repercusiones en el campo de la educación, y también en la vida cotidiana de los sujetos. Ya que las ideas, preconcepciones y discursos en torno a la comprensión de la lectura, traspasan los campos de la escolaridad y llegan a los terrenos de la cultura y viceversa. Cada enfoque lleva implícito un concepto de sujeto al referirse al lector, por lo cual, es interesante inferir desde las perspectivas con mayor influencia, cuál es ese “lector” del que se habla. A través de este capítulo se enfatizará en quién es ese sujeto al que dicho enfoque se refiere, pues éste es un estudio acerca de expertos y del tipo de lectura estratégica que realizan, con lo cual, el papel del lector en este trabajo es fundamental. Así mismo, se abordará el enfoque con el que se concuerda en la presente investigación, y se justificarán las razones de ello.

Durante los años 60 del pasado s. XX, han ido en aumento los estudios dentro del campo de la lectura. Si bien, desde ese entonces a la fecha, existen numerosas investigaciones sobre esta temática, en este caso abordaremos aquellos de mayor influencia. Por una parte, se encuentran aquellos que pertenecen al enfoque tradicional-positivista y por otro lado los que son interaccionales, con gran influencia del constructivismo, así como de las teorías estructuralistas de la lingüística, y de la psicolingüística.

A partir de este momento haremos referencia al enfoque que tiene una base positivista y que se encuentra en las teorías conductistas, las que suponen que existe una realidad “objetiva”, la cual puede ser estudiada, capturada y entendida mediante la percepción de los fenómenos que forman parte de ésta (Denzin y Lincoln, 1994; Gephart, 1999), y la utilización de instrumentación y metodología correspondiente, y como bien es sabido, ésta es básicamente cuantitativa y experimental. Con respecto a la lectura, considerando este presupuesto, el texto tiene un solo significado, y el lector básicamente requiere decodificarlo. De tal manera que el significado del texto es “externo” al lector, y éste tiene que encontrarlo, tal cual es. La información del escrito,

mediante la lectura, se transfiere desde éste al lector, el cual ocupa un lugar de receptor, es decir, no cuenta con conocimientos que a su vez lleguen a formar parte de aquello que lee, y mantiene una posición pasiva ante el contenido textual. El proceso que permite la lectura del texto sería lo que se llama bottom-top, es decir, se comienza en las grafías que forman parte del escrito, y después se continúa con unidades lingüísticas más amplias (palabra, frase, párrafo, etc.), hasta llegar al contenido global del texto, y aquí es cuando se extrae un significado, el cual se piensa que será correcto, siempre y cuando coincida con lo que quiso decir el autor. Así mismo, de acuerdo a Cairney (1992), desde este enfoque los objetivos de los lectores no se abordan, y se podría llegar a suponer que debido a la supremacía que se le otorga al texto frente al lector, se considere que el significado “preciso” del escrito debe obtenerse con independencia de los propósitos del mismo. A partir de conocer esta perspectiva, se puede deducir que se espera del lector que éste “refleje” el contenido del texto, lo que implica “repetir” la información. En este proceso, el lector difícilmente encontrará sentido en el acto de leer, pues éste parte del interés que tenga el sujeto por hacer u obtener algo del texto, y si ésta posibilidad se reduce a “decir” la información, no hay margen para que el lector haga del significado aquello que cumpla una función realmente importante en la vida propia.

En el terreno de la educación, de acuerdo a estos presupuestos, el alumno debe aprender mediante determinadas técnicas a “decir” ese significado único del texto, y con gran frecuencia esto implica adoptar el punto de vista del profesor acerca del mismo.

En los últimos años de la década de los años 60 y 70's, surgieron objeciones a este enfoque, momento en que teóricos como Goodman, le otorgaron al lector y a sus conocimientos previos un papel fundamental dentro del proceso de comprensión, pues consideraron que estos interaccionan con el contenido del escrito, permitiendo construir el significado, con lo cual éste no es algo ya dado en el texto. Sin embargo, actualmente se conserva la perspectiva positivista en un gran número de instituciones educativas.

2.- Texto completo revisado por la lectora D

II.- MARCO TEÓRICO

I. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Como una forma de abordar la presente temática, la intención corresponde a iniciar desde una perspectiva que haga referencia al entorno sociocultural, y con ello a las situaciones y problemáticas propias de las transformaciones constantes que se producen en el uso de la información y construcción del conocimiento, para los que las *estrategias de aprendizaje* pueden aportar alternativas útiles en el desarrollo *flexible*, de tareas y actividades, en contextos de cambio y movilidad, donde el aprendizaje juega un rol fundamental.

Así también, el ámbito concerniente al estudio y aplicación de las estrategias de aprendizaje, impulsa la investigación en torno a prácticas de enseñanza y aprendizaje que se mantengan en estrecha relación con situaciones del mundo extraescolar, en las que se demanda que la persona tenga un desempeño eficaz y eficiente, a la vez que se requiere ser flexible y creativo.

En el presente inicio del S. XXI, la estructura sociocultural misma, nos demanda a los ciudadanos el saber desenvolvernó en entornos de relevantes y constantes cambios en múltiples niveles: científicos, sociales, ecológicos, políticos, económicos, comunicacionales, etc. El diario vivir, implica formar parte de un contexto que se organiza y funciona a través de diversas redes comunicacionales o de información, lo que conlleva a la necesidad constante de acceso a éstas y de su pertinente utilización.

La sociedad en la que vivimos actualmente, también llamada “sociedad de la información y del conocimiento”, nos exige nuevas formas de abordar el conocimiento y el aprendizaje, debido a sus cambios a todos los niveles, movilidad, inestabilidad, así como nuevas posibilidades de difusión y creación de información mediante las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación). Las formas analógicas de comunicación (papel, libros, sonidos, ondas hercianas, etc.), se utilizan cada vez con menor frecuencia, en contraste con la expansión de los soportes digitalizados (computadoras, internet, pantallas, teclados, etc.). Con esto, la organización de la información a la cual se tiene acceso en los inicios de este s. XXI, se manifiesta en

diversos lenguajes y formatos (habla, escritura, reproducción virtual, infografía, imagen estática y en movimiento, etc.) de manera masiva, básicamente virtual, intertextual e hipertextual, de transmisión instantánea, en diversos códigos y canales de acceso (Cassany, 2000). Lo cual produce sistemas multimedia de representación de información con gran alcance en términos de cantidad de datos, de número de receptores-emisores involucrados, así como variedad de dispositivos y formatos para la transmisión de la misma.

Además de la afluencia de información, también existe de forma cada vez más creciente, la necesidad de resolver tareas cotidianas a través de la utilización de distintos formatos de comunicación, lo cual requerirá el saber desempeñarse con el uso de códigos determinados, así como poder seleccionar y aplicar información pertinente:

“En una proporción creciente, el procesamiento de demandas en el juego deliberativo va a realizarse a través de nuevas tecnologías informáticas y comunicacionales; y cada vez más el uso de servicios y beneficios estatales o públicos va a obligar a los ciudadanos a estar informados, desarrollar capacidad de gestión y operar con los códigos de la sociedad de la información. Todo esto hace que la educación y el conocimiento también sean cada vez más centrales en la promoción de las nuevas formas de ciudadanía”.(Hopenhaym, 2003, pag. 178).

Los formatos, contextos y velocidad en los que la información se presenta, implican cambios constantes en el modo de utilizar el lenguaje, y con esto en las modalidades de comunicarnos: escribir, leer, transmitir información (oral, gráfica y escrita), de almacenarla y recuperarla; así mismo, esto ha provocado cambios relevantes en nuestras prácticas sociales, y todo ello, entre otras cosas, ha conducido a reestructuraciones constantes en nuestras formas de darle significado a la realidad, así como también de aprender.

El acceso rápido a grandes cantidades de información, no resulta ser algo favorable en sí mismo, sino más bien, aquí lo importante corresponde a saber cómo utilizarla, y en el mejor de los casos transformarla en conocimiento, como ocurre con el desempeño de expertos en el contexto científico, quienes le otorgan a la escritura y lectura funciones epistémicas que permiten obtener mayores niveles de conciencia sobre los procesos cognitivos implicados en la construcción de conocimiento.

Esta tarea de elaborar la información para producir conocimiento presenta un elevado grado de complejidad debido a que: a) son muy grandes los montos de información provenientes de fuentes diversas, con distintos formatos de distribución, b)

en muchos de los casos son requeridos para su uso e interpretación, el conocimiento de códigos específicos; c) la información es generalmente “bombardeada” a los sujetos, produciendo el fenómeno de “saturación informativa” (Pozo y Monereo, 1999), en el que la persona recibe una gran cantidad de datos de forma caótica y descontextualizada, en realidad no sabe o no tiene la posibilidad de utilizarlos de manera organizada y en beneficio propio.

Debido a estas razones, se hace necesario contar con eficaces y eficientes herramientas cognoscitivas para gestionar información, así como también es necesario que las personas cuenten con *esquemas significativos* que les permitan organizar e interpretar dicho contenido (Coll y Martí, 2001).

Dada la importancia de la expansión de este tipo de afluencia de contenido informativo, que cambia y “caduca” rápidamente, resulta “vital” saber obtenerlo, elaborarlo, crítica y reflexivamente, lograr nuevas síntesis productivas con información de fuentes diversas, así como aplicarla de forma pertinente en contextos de rápida transformación. Esto implica para el ser humano, un “aprendizaje constante”, lo que lleva y ha llevado a iniciar replanteamientos y búsquedas dentro del ámbito científico-educativo, que permitan formular nuevos paradigmas que nos acerquen a este tipo de aprendizaje o de necesidad.

El Informe Delors elaborado para la UNESCO (1996), por expertos de diversos países, cuyo título es *La educación encierra un tesoro*, comunica el lugar de la educación en el marco social del presente siglo, enfatizando la doble exigencia que se le hará a ésta: por una parte la transmisión de mayores conocimientos y por otra, la de no permitir la pérdida del rumbo, que supondría el hecho de no contar con los objetivos y referentes que orientan la interacción con grandes montos de información que llegan a los espacios públicos y privados, así como contextos que se modifican rápidamente. Al respecto nos dice: “En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (UNESCO, 1996, p.95).

Resulta evidente la necesidad de contar con los recursos cognitivos que permitan discernir qué información considerar y cómo elaborarla, para ser utilizada de acuerdo a objetivos claros, pues el desarrollo en nuevas tecnologías no garantiza que el sujeto tenga un desempeño eficiente y eficaz en actividades que involucran el manejo de este tipo de información. Al respecto, con gran frecuencia el tratamiento inadecuado de datos informativos que se presentan en la mayoría de los casos de forma escrita, se

encuentra relacionado a la no utilización de procesos cognitivos propios de la lectura y escritura. Dentro de los cuales, en su estudio y desarrollo, juegan un papel clave la investigación educativa y la instrucción, así como la comunicación constante entre dichas prácticas.

Para la educación, es una tarea necesaria plantearse cuestionamientos así como llevar a cabo investigaciones en torno a formas de aprendizaje que permitan al ser humano participar de manera reflexiva, creativa y productiva en un contexto socio-cultural de constante y rápida transformación en sus modos de construir y aplicar el conocimiento. Pero también es una oportunidad para re-plantearse su función como parte de una sociedad en la que los medios de comunicación y nuevas tecnologías ocupan un lugar central, situación en la que se le presentan conflictos y retos importantes. Es decir, el tema del aprendizaje en la sociedad de la información no se resuelve en concebir a la escuela como sinónimo del pasado y las TIC como representantes del futuro, sino más bien se requiere que el profesorado a través de la integración y conjugación de las nuevas opciones tecnológicas a un proyecto educativo (Monereo, 2005), fomente las competencias que permitan al estudiante hacer de los recursos informáticos medios para la construcción de conocimiento.

La instrucción, reforzada a su vez por la investigación en educación, puede ser una herramienta fundamental para el desarrollo de capacidades y habilidades que permitan al estudiante “orientarse” en esta “sociedad de la información”. Aquí se marca una diferencia importante entre instruir únicamente acerca de contenidos temáticos, e instruir en el desarrollo de procesos para adquirir, elaborar y utilizar información pertinente.

La pertinencia se define en función de los objetivos que tanto estudiante y profesor hayan esclarecido y negociado. Esto quiere decir que para formular los objetivos, es fundamental que se conozcan y se compartan las expectativas del docente y los estudiantes sobre qué es necesario aprender y las razones de ello, como una de las formas de otorgar “sentido” y “significado” al aprendizaje. Estos objetivos que “se comparten”, si bien se hacen explícitos, son abordados de forma distinta por cada estudiante, de acuerdo a sus propios recursos cognitivos (capacidades, habilidades, conocimiento previo) y experiencias particulares. Esto implica la previsión y consideración, dentro del contexto de instrucción, de que los procesos de manejo de información y aprendizaje del estudiante, están infundados directamente con intereses

y formas particulares de desempeño propios de cada aprendiz, pero también con demandas y normatividades provenientes de lo social y cultural.

Lo mencionado con anterioridad, subraya que cada aprendiz tiene una forma diferente de enfrentarse a las tareas educativas del aula, esto implica que los procedimientos, métodos y técnicas instruidos, deberían fomentar el desarrollo de los propios recursos cognitivos que, en la medida de lo posible, permitan que los estudiantes puedan resolver de una forma “no estandarizada” los problemas o tareas de aplicación de conocimiento. Se trataría entonces de propiciar en el estudiante que el modo de abordar la tarea sea acorde a las necesidades, habilidades y potenciales propios de éste, y que se ajuste a la demanda de las situaciones educativas y sociales que se presentan.

Existen distintas formas de realizar una tarea de aprendizaje, las cuales pueden ser correctas (Stromso, 2003), lo interesante aquí es que el alumno pueda llevar a cabo los procesos cognitivos que le permitan reconocer las invariantes que hacen que la realización de una tarea o solución de problema, sea adecuada en una determinada situación de aprendizaje con demandas específicas, o que resulte ser un proceso útil para aplicarse fuera del contexto escolar, dado el caso.

Las tareas educativas del aula, en el modo en cómo son presentadas por el docente al alumno, así como también el modo en que se propicia la interacción estudiante – resolución de la tarea, pueden permitir aprendizajes que logren una mayor precisión en la utilización de procesos cognitivos y procedimientos determinados. Esta precisión radica en que el estudiante consiga planificar, supervisar y evaluar las acciones que efectúa para resolver una tarea específica, compuesta por un conjunto de pasos intermedios. Por otra parte, dado que estas tareas se encuentran vinculadas a situaciones diversas, que van más allá del ámbito del aula, propias del contexto social y cultural, el logro de dicha precisión incluye la posibilidad de aplicar estos aprendizajes de forma “pertinente” a contextos diversos.

La planificación, supervisión y evaluación de las acciones efectuadas en el desarrollo de un trabajo determinado, corresponden a un abordaje *estratégico* del mismo. La noción de *estrategia* en este contexto, que es el educativo, requiere ser precisada en sus múltiples dimensiones, así como identificados cada uno de los componentes que la conforman, y que le otorgan un alto grado de complejidad y relevancia en su aplicación dentro de los contextos de aprendizaje.

El término que engloba los anteriores aspectos corresponde al de *estrategias de aprendizaje*, y será revisado a continuación.

3.-Texto completo revisado por la lectora E

1.2.7.-Estrategias y competencias

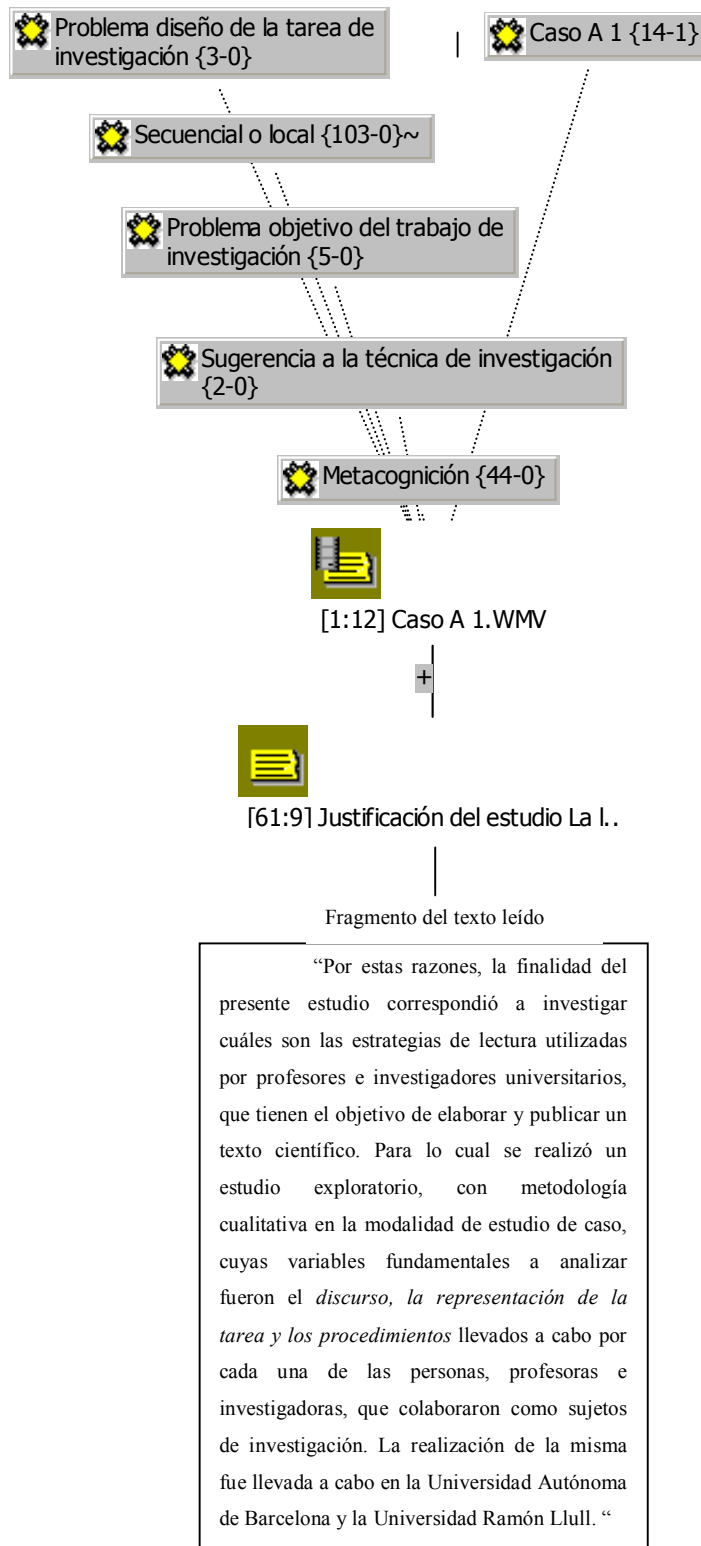
Con la finalidad de señalar los aspectos relacionados estrechamente a las estrategias de aprendizaje, resulta necesario incluir el término de *competencia*, dada su gran importancia para el desempeño del sujeto en distintas esferas de su vida, donde el aprendizaje constante, la capacidad de comunicarse, la participación social y colaboración son factores imprescindibles para su desenvolvimiento cotidiano. Las competencias, en este caso serán entendidas como “ser adecuado o apto” para la realización de una determinada actividad (Monereo, 2005), reconociendo que este término, dada su amplia utilización y gran difusión, resulta ser interpretado de distintas maneras. Así mismo, entenderemos a las competencias como la capacidad de sistematizar un amplio conjunto de estrategias, en función de la resolución de situaciones o problemas prototípicos dentro de un determinado ámbito de la esfera humana (personal y / o profesional), y dada su importancia para responder y resolver a través de éstas, a distintas tareas dentro de dicho ámbito, es que reciben el nombre de “competencias básicas”. Éstas a su vez requieren para lograr determinados objetivos, mediante la utilización de procedimientos específicos y esquemas de interacción, llámese entorno laboral, participación social, aprendizaje de forma presencial, así como vía internet, etc. Resulta necesario entonces remarcar que en la comprensión de las competencias, también se puede inferir que éstas se dirigen a aquellos aspectos y acciones centrales pertenecientes a un determinado ámbito. Un ejemplo de ello, es el hecho de que saber precisar los límites de la información que se busca, y decidir qué recurso utilizar para obtenerla (internet, materiales bibliográficos, mapas, documentos, etc.), de acuerdo a la comprensión de la tarea a realizar, y utilizando las estrategias adecuadas en función del contexto, es una competencia que se hace muy necesaria para todo aprendiz y en cualquier asignatura, por lo que se puede considerar “básica”. para poder desarrollarse, de la presencia de capacidades, habilidades y técnicas, así como de estrategias. Los

ámbitos donde pueden ser aprendidas y utilizadas son múltiples, como múltiples son las actividades que realiza una persona

Las competencias requieren ser instruidas en contextos donde el docente aplique una metodología que lleve al alumno a comprender la importancia de su utilización, donde las pueda poner en práctica con un aumento gradual de su complejidad, que logre tomar decisiones reflexivas al respecto de su aplicación, que pueda autorregular su desempeño y aumentar su responsabilidad en el mismo. Así mismo, es necesario que el profesor propicie y motive la exploración de formas nuevas de aplicación de la competencia, y también realice una evaluación formativa.

ANEXO 5 Ejemplos, a manera de *networks* de Atlas/ti, de unidades estratégicas que desarrollaron los lectores A, D y E

Unidad estratégica desarrollada por el lector A



Comentario del lector A

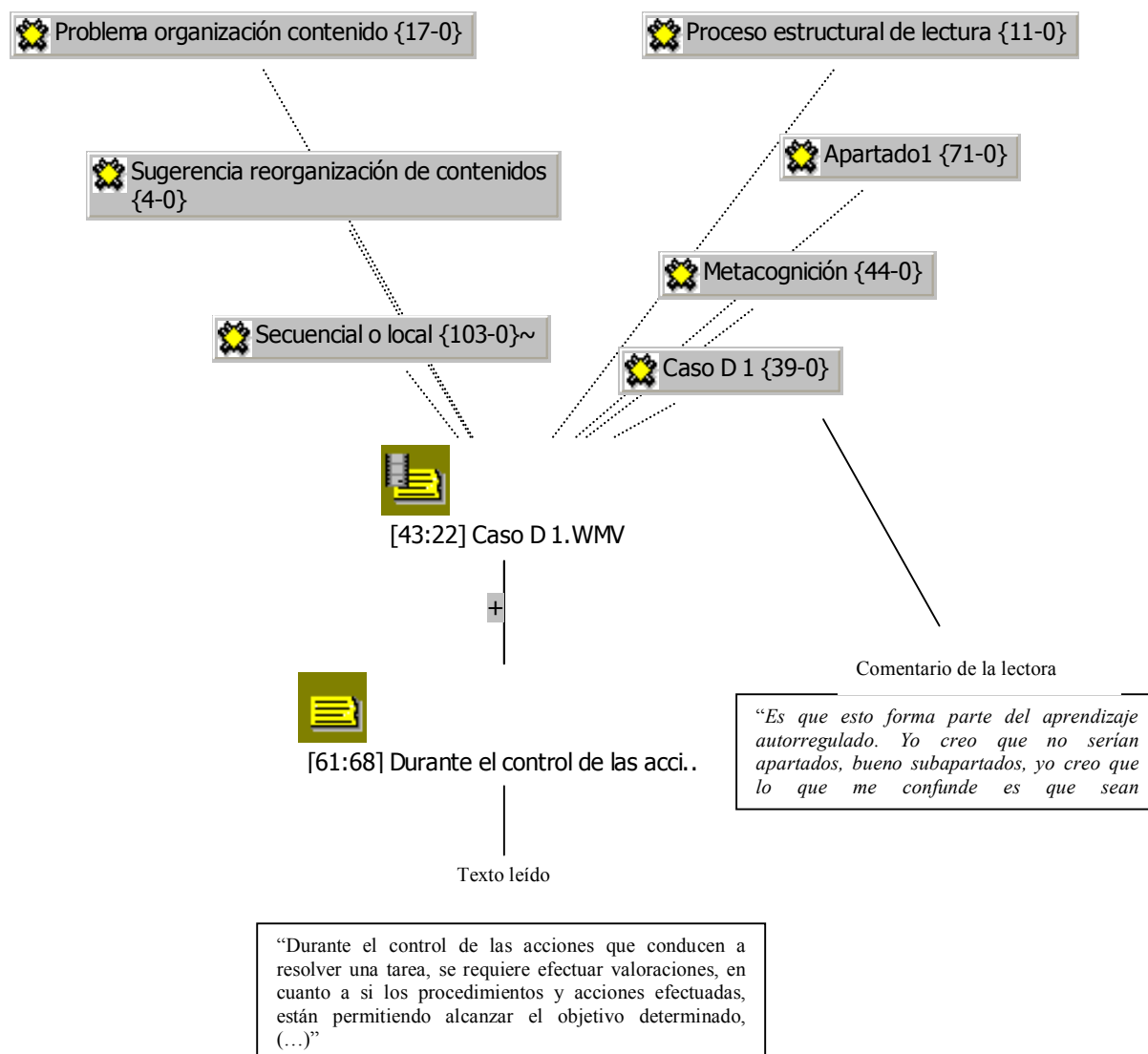
“A veure, acabo de llegir el punt 1, que és el punt d'estratègies d'aprenentatge, marc teòric i vaig a fer diversos comentaris. En primer lloc vaig a explicar un poc com estic llegint, que és..., suposo que ja he començat a llegir des d'aquest punt de vista, però més que gens vull concretar i definir els meus objectius de lectura, al marge de l'experiment que estan fent ara que m'obliga a verbalitzar-lo i parlar-lo.

El que entenc és que estic llegint bàsicament amb dos objectius. El primer és avaluar aquest treball, que és un treball de DEA, de projecte de llicenciatura i que jo sóc un dels avaluadors que hauria de participar en el tribunal, per tant estic d'alguna manera avaluant com investigador i estic intentant plantejar si el treball realment complix els requisits que ha de tenir un treball d'investigació o un projecte d'investigació, que permeti a la persona obtenir el títol.

Aquesta és una primera lectura. La segona lectura és una lectura més personal, com professional que treballa en aquest àmbit, que d'alguna manera el que fa és buscar el que li pugui interessar de la investigació. Aquests són dos objectius de lectura que es van relacionant mentre vaig llegint.

No sé, el que puc dir ara és que estic un poc desorientat, estic veient que comença a haver un marc teòric, comencen a aparèixer autors i conceptes, però fins a ara no se m'acclareix sobre què és la investigació. Jo hauria preferit que es posés el marc empíric abans i que se m'expliqués exactament què és el que es va a fer i després posar el marc teòric, no? És clar que en els treballs d'investigació es posa una introducció en la qual s'explora el camp que serà l'objectiu d'estudi, però com existeix

Unidad estratégica desarrollada por la lectora D



Unidad estratégica completa realizada por la lectora E

