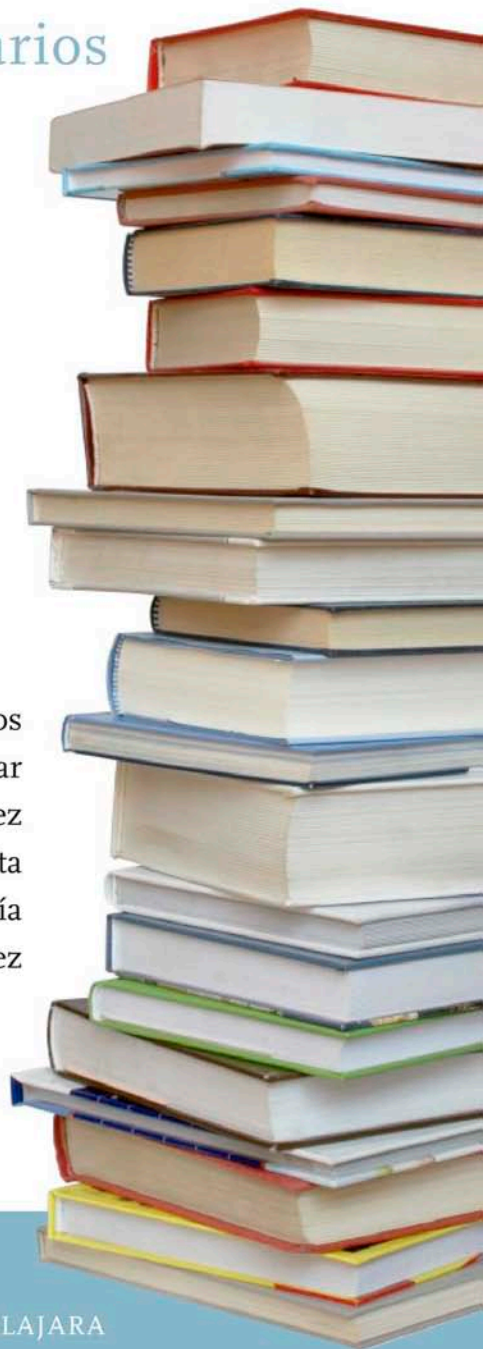


LITERATURA Y LITERACIDAD

enfoques universitarios

Silvia Quezada Camberos
Mayra Margarito Gaspar
Luz Eugenia Aguilar González
Gilberto Fregoso Peralta
Yadira Munguía
Jeanette Marisol Ruiz González



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

LITERATURA Y LITERACIDAD:
enfoques universitarios

LITERATURA Y LITERACIDAD: enfoques universitarios

SILVIA QUEZADA CAMBEROS
MAYRA MARGARITO GASPAR
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ
GILBERTO FREGOSO PERALTA
YADIRA MUNGUÍA
JEANETTE MARISOL RUIZ GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
2017

Este libro es un producto de investigación del Cuerpo Académico Lenguaje, Literatura y Literacidad del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara (CAC740 UDG) y ha sido dictaminado por pares académicos doble ciego.

Primera edición, 2017

D.R.©2017, Los autores
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

D.R.©2017, Ediciones de la Noche
Madero 687, Zona Centro
44100, Guadalajara, Jalisco

ISBN: 978-607-9490-42-3

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Contenido

Lectura y escritura verticales: estrategias de enseñanza-aprendizaje.....	7
<i>Silvia Quezada Camberos y Mayra Margarito Gaspar</i>	
I. Introducción.....	7
II. Categorías de investigación	8
III. Sujetos de estudio, materiales de investigación y análisis	20
IV. Conclusiones.....	31
Diseño de un modelo para la didáctica en lengua y literatura.....	35
<i>Luz Eugenia Aguilar González y Gilberto Fregoso Peralta</i>	
I. Introducción.....	36
II. Acercamiento contextual.....	37
III. Principios y categorías de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) ..	40
IV. Modelo operativo para el análisis, planeación e investigación de la DLL	48
V. El MODDL en el curriculum de la Educación Básica y Media Superior.....	49
VI. Conclusiones	54
Investigación especializada e intervención didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura en el sistema escolarizado	61
<i>Gilberto Fregoso Peralta y Luz Eugenia Aguilar González</i>	
I. Introducción.....	61
II. Desarrollo	63
III. Conclusión	74
Tres ficciones de la burocracia latinoamericana: los laberintos de la vida moderna.....	83
<i>Silvia Quezada Camberos y Jeanette Marisol Ruiz González</i>	
I. Introducción.....	84
II. Materiales y métodos	84
III. Resultados	85
IV. Discusión	90
V. La burocracia como laberinto.....	91
VI. Conclusiones	94

<i>Los enigmas ofrecidos a la casa del placer</i> de Sor Juana con base en la semiótica poética.....	97
<i>Yadira Munguía</i>	
I. Notas teóricas	98
II. Análisis de los Enigmas Ofrecidos a la Casa del Placer.....	101
III. La estructura.....	102
IV. Las isotopías	110
V. Las contraposiciones, eje principal de los enigmas	122

Investigación especializada e intervención didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura en el sistema escolarizado

Gilberto Fregoso Peralta
Luz Eugenia Aguilar González
Universidad de Guadalajara

I. Introducción

EL CAPÍTULO aborda el tema enunciado para el ámbito de la educación formal en todos los niveles, desde el básico hasta el universitario, y tiene el cometido de rescatar hallazgos diversos, productos de pesquisas que abonan a comprender los vínculos del sistema escolar con la lectura en muy diversos países del orbe, y a través de testimonios generados a partir de los años 70 del siglo XX.

Quienes se desempeñan dentro del ámbito de la docencia a cualquier nivel, conocen las limitaciones del estudiantado en materia de lectura como esfuerzo reflexológico, actividad básica que ha pasado a considerarse como mero mecanismo contingente cuya función se reduce a tratar de *entender*, frecuentemente de manera defectuosa, un contenido disciplinar, este sí de importancia académica para profesores y alumnos.

El déficit lector se ha detectado en los sistemas escolares a todo nivel y a escala casi mundial involucrando no sólo a los educandos, pues hay indicios fehacientes de que, entre una proporción significativa de mento-

res y sus discípulos, en México es fácilmente demostrable, suele no haber diferencia notoria al respecto.

A modo de explicar el fenómeno, algunos estudiosos sostienen el aserto según el cual nos adentramos en una era o civilización *icónica* que irá sustituyendo a la *alfabética* por la acción e influencia crecientes de las industrias mediáticas audiovisuales, de ello se colige el analfabetismo funcional tan generalizado cuyas manifestaciones más elocuentes son las dificultades para las expresiones oral, escrita y para la comprensión de la lectura, incluso entre personas con acceso a la escuela hasta niveles post licenciatura, sin olvidar la exclusión de millones con respecto a los procesos de alfabetización; en el mismo tenor, hay quien considera que asistimos al nacimiento de una nueva manera de ser, pensar y sentir a través de una cultura en cuyo seno se enfrentan dos modos de percibir la realidad: uno *intuitivo*, dominado presuntamente por los sentidos y la afectividad, en el que se procesa la información por medio de imágenes y esquemas de manera global, analógica, sensorial; otro deductivo, donde el concepto se enseña y el discurso se presenta en forma encadenada, articulada, secuencial, analítica e inferencial, primordialmente verbal.

No obstante que la información disponible aquí expuesta centra el interés en el rendimiento observado entre algunos educandos a través de experiencias indagativas y/o de intervención, también se mencionan varias pistas sobre las estrategias seguidas por ellos al leer, sus hábitos, los problemas de comprensión y su auto evaluación como lectores, sin dejar de lado al segmento que no suele mencionarse, los profesores. No es secreto que a escala casi mundial, comunidades académicas diversas están insertas en la tendencia generalizada a un desempeño deficiente, por unas causas u otras; acto seguido se reportan algunos de los aspectos que inciden en el desarrollo, alentándolo o impidiéndolo, de sus aptitudes lectoras; conviene resaltar que tal actividad es susceptible de realizarse por cualquier persona pues no requiere de dotes especiales en el terreno intelectual pero sí de la concurrencia de factores como los mencionados en el texto. Concluye exponiendo algunas experiencias personales de los autores y proponiendo algunos criterios de la comunicología, aplicables al análisis de la práctica lectora.

II. Desarrollo

De acuerdo con Perry (1970), hay alumnos universitarios estadounidenses que han asistido a cursos y talleres de lectura e incluso manejan la información conceptual sobre la actividad, pero se niegan a ser lectores consuetudinarios, no la practican; más aún, recogen la preocupación del sistema educativo formal de proporcionar a los jóvenes el conocimiento científico especializado, pero no son capaces de ligar el afán al desarrollo de habilidades relacionadas con la infraestructura intelectual como es la lectura. Johnson (1990) encontró que si el propósito de aproximarse a la lectura de un texto y del tema que aborda es preciso, mejor se entiende, como sucedió con varios grupos participantes en un experimento.

Hickman y Hepler (1982) detectaron a los educandos eficientes, de ese mismo país, relacionando sus experiencias previas con el contenido de lo que leen, es decir, acomodando, asimilando y construyendo significados nuevos para ellos a partir del nexo entre la información previa y la del escrito frente a sus ojos. Añaden que algo tan sencillo como tener claro qué, para qué y cómo leer resulta indispensable a fin de regular la comprensión lectora, en este sentido, asientan, no es lo mismo hojear el periódico y detenerse en alguna nota llamativa que preparar una sesión de clase o consultar materiales, por ejemplo, para elaborar una tesis.

En un experimento con sujetos de sexto año de primaria y universitarios, Guindon y Kintsch (1984) los expusieron a la lectura de cuatro textos relativamente sencillos para los mayores y no tanto para los chicos. Las tasas de error fueron semejantes sin gran diferencia estadística, con una marcada tendencia a construir de manera similar la macroestructura de los textos, tanto en los aspectos explícitos (comprensión) como en los implícitos (interpretación); la única diferencia ostensible fue la velocidad de acceso a los distintos niveles de la estructura proposicional, favorable levemente a los universitarios. Situación parecida a los indicios encontrados por Hermsillo y otros (2002) al comparar la competencia entre estudiantes de sexto de primaria, tercero de secundaria y último semestre de bachillerato.

Forrest y Waller (1984) concluyeron que cuanto mejores propenden a ser los lectores, más intentan desentrañar el sentido del mensaje, aunque

deban repetir varias veces el recorrido por sus páginas, hasta asegurarse de tener un significado con mayor o menor precisión.

Según se desprende del estudio llevado a efecto por Rodríguez y Dubois (1986), hay una relación directa entre la calidad de la lectura juzgada por la comprensión de la misma, y el número de veces que se lee un texto, a mayor número de ocasiones mejor entendimiento; ello sin dejar de reconocer que hay personas cuya destreza se pone de relieve con un solo intento. Otro hallazgo de las mismas investigadoras fue la falta de conciencia mostrada por los estudiantes de licenciatura con respecto a su no comprensión, dado que, a mayor carencia de ella, tendían a calificar de fácil el escrito; en cambio, quienes mostraban un desempeño superior lo consideraban difícil; situación por demás curiosa.

¿Qué formación, experiencia y dedicación tuvieron los profesores de las escuelas por las que transitaban miles de alumnos que hoy no saben leer ni escribir, tras seis (primaria), nueve (primaria y secundaria) y hasta doce años (más el bachillerato) de asistir a las aulas? Pregunta inquietante que incorpora de lleno en el problema a los mentores, muchos de los cuales no están por arriba del desempeño observable en sus discípulos, según Rodríguez y Dubois (1986); Silva (1999); Fregoso y González (2014).

De Vega y otros (1990) se percataron de que las operaciones mentales específicas empleadas por un lector hábil dependen de identificar el tipo particular de texto ante su vista –narrativo, poético, informativo, descriptivo, argumentado, expositivo, coloquial, procedimental– para adaptarse a la estructura de éste, pues los diferentes discursos y géneros son leídos de manera distinta acorde con su especificidad y con los rasgos individuales de cada sujeto; además, que precisar las palabras e ideas claves y luego las secundarias facilita comprender el escrito en su conjunto.

Pruebas sobre rendimiento lector efectuadas por instancias educativas gubernamentales en Jamaica, Chile, Costa Rica, Colombia, Brasil y México indican que la mitad de los estudiantes cursando el cuarto grado de primaria no entienden lo que deletrean, problema vinculado con la reprobación-repetición de ciclos. Uno de los graves problemas en América Latina con respecto a la educación es el de los alumnos repetidores, sobre todo los del primero de primaria. La región gastó 3,500 millones de dólares ese año para financiar a quienes debieron re-cursar cualquier grado de primaria (Schiefelbein y Merx, 1993).

Burón (1996) se dio cuenta de que los jóvenes universitarios con dificultades para comprender los materiales escritos acostumbran memorizar y reproducir detalles, en vez de poner en juego aptitudes metacognitivas, las que aportan el conocimiento de las operaciones mentales diversas que promueven la comprensión y saber cómo, cuándo y para qué deben utilizarse.

Por su parte, Bolla (1997) reveló que alumnos de ingreso a la licenciatura manifestaron una dificultad primaria: la de interpretar las consignas de trabajo, debido tanto al manejo equivocado de la estructura sintáctica del idioma como al desconocimiento lexical, lo que redundó en una comprensión escasa o casi nula. Otro descubrimiento de la misma investigadora consistió en demostrar la imposibilidad –por parte de los educandos– de poder identificar la trama argumental de los escritos abordados y la tendencia a repetir de manera literal (recitar) el contenido de los textos ante la carencia de un vocabulario amplio para expresar los conocimientos en sus propias palabras (paráfrasis), sobre todo con relación a los mensajes de carácter científico.

Contreras y Covarrubias (1999) confirmaron que si el propósito de aproximarse a la lectura de un texto y del tema que aborda es explícito, mejor se entenderá, según ocurrió con varios grupos escolares participantes en experimentos. Para la investigadora María Elena Rodríguez Pérez (1999), los lectores universitarios eficientes son quienes poseen una actitud positiva al realizarla, tienen claros los objetivos, la conciencia de para qué sirve y qué es necesario a fin de comprender los mensajes escritos, la disfrutan, tienen una identidad como tales; hallazgos de ella misma, revelan que los lectores pertenecen a estamentos sociales distintos con recursos culturales también diferentes, lo cual incide en el resultado del proceso, siempre estudiado con énfasis en los ingredientes cognitivos ignorando –sostiene– los de carácter social: actitudes y valores compartidos con los demás miembros de sus respectivas comunidades lingüísticas. Colige que los programas educativos estandarizados no reparan en las diferencias de contextos y poblaciones.

Greybeck (1999) reportó los cursos que ofrecen algunas universidades en el mundo donde se enfatiza la adopción de métodos para el estudio, la comprensión de textos expositivos y las habilidades de organizar y sintetizar información, a modo de imbuir el pensamiento complejo y la metacognición mediante el desarrollo de esta infraestructura intelectual.

Tocante al aspecto lector para los alumnos de nivel universitario, la autora proporciona pruebas de que los alumnos del nivel superior no sólo deben practicar y asimilar ciertos procedimientos de lectura, sino también aprender a valorar su propio rendimiento, el proceso de aprendizaje en su conjunto y la transferencia de estrategias a sus diferentes asignaturas.

En la pesquisa con alumnos de ingreso al Proyecto REST (Reading English for Science and Technology) de la Universidad de Guadalajara, México, entre otros rubros se comparó el dominio del tema inserto en un texto con su comprensión por parte de un grupo de estudiantes (lo ya sabido de antemano frente a la manera como se le presentaba específicamente en un escrito), encontrándose que es necesario centrar la evaluación lectora en los aspectos lógico-estructurales y no en los de conocimiento de la temática abordada, aunque en ambos renglones el resultado mostró la deficiencia marcada de los jóvenes (Rodríguez Pérez, 1999).

Producto de un estudio realizado entre niños y jóvenes escolares mexicanos del Distrito Federal, salió a relucir la importancia que conceden a la lectura para el aprendizaje de los contenidos propios de sus materias, incluso declararon gustar de ella porque les ayudaba a mejorar su desempeño académico o por introducirlos a temas nuevos e interesantes; sin embargo, al preguntárseles qué libros habían leído durante el año, se limitaron a mencionar aquellos obligatorios para sus cursos sin recordar siquiera el título ni el autor. Para la mayor parte de los infantes encuestados, ver la televisión formaba parte importante de su rutina cotidiana, más de la mitad afirmó hacerlo un promedio de tres horas diarias (Silva, 1999).

Acorde con Margarita Gómez Palacio, ex Coordinadora General del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura e investigadora reconocida en dichas destrezas, la definición misma del acto de leer hasta mediados de los setentas en México estuvo centrada en el mero desciframiento y no en la comprensión; hacia 1974 el criterio cambió para centrarse en el segundo aspecto destinado a frenar el índice creciente de reprobación entre los educandos de la primaria, atribuido a su elocuente déficit lectoescritural con respecto al bagaje formal de estudios. Así mismo, reveló que cuando fue rectora de la Universidad de las Américas –conocida institución educativa de carácter privado– se sorprendió con los datos sobre la deficiencia en la comprensión lectora por parte de los

aspirantes a licenciatura, muy por debajo de las expectativas con respecto al nivel ya cursado (Gómez Palacio, 1999).

Dos académicos brasileños averiguaron el nivel de comprensión lectora de textos científicos básicos y las estrategias puestas en juego para la lectura, por parte de jóvenes alumnos de psicología, 113 en primer año y 65 de cuarto; el promedio de aciertos llegó a 46/100 para los primeros y a 53/100 para los segundos, muy por debajo del potencial requerido a fin de concluir los estudios. El déficit no sólo se mostró con respecto a los contenidos disciplinares, sino también a la lógica de exposición de los documentos consultados (Santos y Vendramini, 2000).

Hoewisch (2000) revisó algunos aportes de investigación que testimonian la importancia de la literatura infantil en el gusto de los menores por la lectura. Entre los hallazgos logrados, destacan los expuestos en acto seguido: los chicos con acceso a los acervos bibliográficos familiares aprenden a leer más rápido, más fluido y con una actitud favorable hacia dicha actividad; quienes de ellos leen por placer fuera del trabajo áulico van desarrollando aptitudes notablemente superiores a las de sus compañeros en tal cometido, información no contemplada en la preparación de los profesores. El consumo de literatura infantil no sólo proporciona placer a los críos, también juega un papel importante en facetas diversas de su vida, tanto académicas como de sociabilidad y comunicación. El contacto temprano con la lectura permite estándares superiores de comprensión e interpretación de materiales escritos complejos, con respecto a quienes iniciaron más tarde, asimismo facilita la habilidad para la codificación escrita. La variedad lexical, el desempeño ortológico, el manejo de los significados, la pertinencia y longitud en la construcción sintáctica de enunciados y cláusulas, la asimilación de estructuras discursivas de carácter narrativo, argumentativo, descriptivo, expositivo, instructivo –por mencionar algunas– son ingredientes propios de un buen lector.

Refirió la investigadora cubana Aymée Rivera, que la experiencia profesional diaria de los docentes universitarios de la isla apunta a las serias dificultades que presentan sus estudiantes para comprender textos, por ende se trata de proponer soluciones viables a problema tan acuciante, de manera específica en los aspectos sintácticos referidos a cualquier escrito que a los semánticos centrados en la experiencia previa del sujeto; más

que teorizar –propuso– se trata de emprender acciones concretas y cotidianas de solución (Rivera, A., 2001).

Un especialista estadounidense nos da a conocer que el alcalde de Boston anunció en 1995 el inicio de una campaña con duración de diez años para lograr que los niños alcanzaran el nivel de lectura *consecuente* al concluir el tercer año de la educación primaria, el programa involucraba escuelas públicas, bibliotecas, centros de salud, monitoreos especializados, grupos voluntarios, universidades, empresas y padres de familia en un esfuerzo –recalca– sin precedentes. Seis años después, se implementaba un programa destinado a los estudiantes de secundaria que, en lo general, denotaban un desempeño lector por debajo de los estándares contemplados para egresar de tal ciclo educativo. Las cifras eran elocuentes: de los 14,360 alumnos matriculados en las 18 escuelas secundarias distritales, el 29% del noveno grado y el 57% del onceavo fueron calificados por debajo del nivel básico de lectura luego de haberseles aplicado el examen estandarizado Stanford 9, peor resultado obtuvieron los estudiantes del décimo, quienes fueron sometidos al *Massachussets Comprehensive Assessment System Test*, pues el 74% lo reprobaron e incluso un 34% lo hizo con el segmento específico de lengua inglesa, todo pareció indicar que la campaña implementada desde 1995 había fallado, situación semejante a la reportada por el sistema Miami-Dade de escuelas públicas en la Florida y el Stone Mountain, de Georgia (Blumenfeld, 2001).

Investigadores del Programa de Información y Análisis Institucional de una universidad argentina, pusieron de manifiesto que la mitad de los 6294 aspirantes a ingresar denotaron problemas severos en la decodificación y comprensión de textos incluso a nivel de las instrucciones que las diversas pruebas de ingreso planteaban, ello redundó en una resolución equivocada en la interpretación de la especificidad de lo solicitado, problemas para utilizar el material bibliográfico, incapacidad de trabajar simultáneamente con distintos textos, falencias en la identificación de conceptos centrales y serios inconvenientes en el manejo de los niveles de abstracción lectora. Lo anterior, para todas las carreras sin importar el género ni el origen escolar precedente (Ercolano, 2002).

Investigadores educativos mexicanos adscritos al Instituto Mexicano del Seguro Social, aplicaron un examen de lectura crítica a 26 profesores de diferentes disciplinas, quienes asistían como alumnos al Centro de In-

vestigación Educativa y Formación Docente-Sur de dicha institución en el Distrito Federal. Fue posible integrar dos grupos de trece miembros, uno con médicos y otro de carácter multidisciplinario, para estimar su aptitud hacia la lectura crítica de materiales teóricos sobre sociología educativa (fragmentos conceptuales de Rousseau, Dewey, Freire y Latapí), de acuerdo con dos indicadores: *comprensión* o capacidad para entender las ideas explícitas en un texto; e *interpretación* o capacidad de reconocer y destacar lo implícito de un escrito. El desempeño mostró a seis participantes con puntaje entre 57 y 75 sobre cien, a catorce entre 38 y 56 sobre cien, a cinco con un puntaje entre 19 y 37 sobre cien, y a una persona por debajo de este último nivel (Pérez, 2002).

María Luisa Rivera (2003) refirió indagaciones donde se demuestra que alumnos cursando estudios superiores no entienden lo que leen en las distintas asignaturas, son además incapaces de relacionar dos ideas no vinculadas explícitamente en el texto, de comparar ideas semejantes expresadas en documentos diferentes e incluso pueden haber leído dos o tres veces el mismo escrito sin poder entenderlo.

Con los datos correspondientes a una generación completa de ingreso a un Centro Universitario regional en México, se logró demostrar que las deficiencias observables en la comprensión lectora del alumnado son generalizadas, y no tienen relación significativa con la carrera de adscripción, el género, la procedencia escolar y el promedio de egreso de bachillerato. El autor del estudio señaló que para algunos de sus colegas profesores como para el grueso de sus alumnos, la lectura ha pasado a considerarse como mero mecanismo contingente cuya función se reduce a tratar de *entender*, frecuentemente de manera errónea, un contenido disciplinar este sí de importancia académica (Fregoso, 2004).

Producto de la aplicación trianual del examen PISA de lectura realizada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre 2003 y 2012, ha sido posible colegir la existencia de países como Finlandia, China, Corea del Sur y Canadá cuyos educandos adolescentes logran los mejores rendimientos en tal destreza, no así México, que generalmente disputa el último lugar con Turquía como integrantes de dicha entidad. Para la OCDE el nivel de alfabetismo es un parámetro importante de la habilidad nacional para desarrollar una fuerza de trabajo competitiva a escala global, y que hay naciones como Finlandia donde el 99%

de la población ha sido alfabetizada. Países de gran tradición educativa como España e Italia ocuparon en el conjunto de los exámenes aplicados por el susodicho organismo internacional durante el lapso mencionado, lugares muy cercanos al de nuestros chicos (Andrade, 2007).

Lelio Fernández (2008) relata una experiencia de intervención sobre lectura en la Universidad del Valle, Colombia, consistente en pedir a los estudiantes que en lugar de referir lo que dice Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, leyeran el texto de manera diferente, ahora fijándose en lo que hacía (y no lo que decía) el estagirita en cada párrafo, por ejemplo, enunciar un tema a ser tratado, recopilar opiniones, criticar dichos puntos de vista, argumentar de manera prolija, reiterar su posición ante el asunto referido. El autor se inspiró en el trabajo del profesor Ernst Tugendhat, docente en la Universidad Libre de Berlín, quien durante su visita a la citada Universidad del Valle hacía que sus alumnos numeraran los párrafos de un texto kantiano y luego los distribuía entre los jóvenes para su lectura ordinal en voz alta, tras la cual el alumno debía expresar cómo se relacionaba lo dicho en la cláusula leída con el significado de la previa. Estaba prohibido emitir opiniones personales o referir otros documentos y destinaba cuantiosas horas al entrenamiento de los jóvenes en dicho ejercicio hasta su dominio. Tal era su propuesta para iniciar los estudios de posgrado: dominar en serio la lectura, so pena de hacer de la maestría o del doctorado una mera extensión de la licenciatura. Fernández propone iniciar actividad como esa desde la escuela primaria, al reparar en las limitaciones léxicas del alumnado en todos los niveles del sistema, donde siempre se observa un déficit.

Alberto Rodríguez (2007) llama *drama léxico* a la evidente limitación en el acervo de vocabulario por parte de millones de personas en el mundo periférico, desventaja obvia frente a la propuesta de vocabulario de un texto. Las cifras presentadas por él apabullan. Mientras los niños latinoamericanos manejan entre 2000 y 3000 vocablos, sus pares estadounidenses en cifras del psicolingüista Frank Smith de la Universidad de Harvard, promedian 5000 a los cinco años y 15,000 a los quince. Rodríguez señala que cada palabra no conocida por el lector redundante en una pérdida de elaboración de sentido y de atención al texto.

Rosana Monsanto (2009) reporta un proceso de intervención exitoso tendiente a mejorar las habilidades de lectura de textos en ciencias natu-

rales, con el apoyo de procesadores de información como el mapa conceptual, el mapa mental, el algoritmo y la V de Gowin, entre estudiantes de Educación venezolanos. Los participantes mostraron una mejoría sustantiva en cuanto a tono, fluidez, continuidad, pausa en su destreza lectora y se evidenció en los alumnos la capacidad de realizar operaciones metacognitivas que estimularon y mejoraron la memorización, comprensión y producción oral y escrita con relación a temas textualizados de Ciencias Naturales.

La investigadora colombiana Lina María Maya (2009) evidenció la carencia de estrategias para resumir textos o aplicar las macro reglas en el sentido de Van Dijk, así como la escasa o nula capacidad para la lectura crítica entre estudiantes universitarios. Su base de datos se constituyó con los procesos y productos de lectura por parte de educandos inscritos en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Medellín, quienes hicieron dos cursos de Español I, orientados desde la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso, cuyos resultados se compararon con los obtenidos por otro grupo de Español Bajo Palabra, más tradicional, efectuado en la Facultad de Ciencias Económicas por otros investigadores, el propósito era valorar el nivel de manejo de las habilidades lingüísticas logrado por los jóvenes al finalizar la actividad. Acorde con los hallazgos del experimento, Maya considera necesario que alumnos y profesores compartan un conocimiento dentro de situaciones significativas propias de la realidad, a fin de alcanzar mayor destreza en lectura.

Investigadora en el Instituto Pedagógico de Miranda, Venezuela, Érika Campos (2009) expone los resultados de su pesquisa cuyo objetivo radicó en promover al debate competitivo como estrategia didáctica a fin de desarrollar competencias lectoescriturales, entendida la controversia como un ejemplo de aprendizaje cooperativo promotor del pensamiento crítico. Según sus hallazgos, los debatientes universitarios, al verse obligados a analizar todas las cuestiones vinculadas con un tema, descubren cualidades propias no observadas antes, además de esforzarse para desarrollar su creatividad, buscar evidencias confiables, verificar fuentes, tomar notas, leer más de lo acostumbrado.

El también venezolano e investigador en el Instituto Pedagógico de Caracas, Adrián Thays (2009), da a conocer los resultados de una indagación sustentada en la estrategia de leer metáforas, llevada a cabo durante

el periodo lectivo 2008-II al impartir la asignatura de Lengua Española. De manera particular se analizó el empleo de dicha figura retórica en los artículos de opinión publicados por la prensa de su país, de acuerdo con el planteamiento de Chilton y Schäffer, según el cual, la metáfora como estrategia discursiva es portadora de ideología. Interpretar ejemplos en el uso de tal recurso permite inferir las intenciones del emisor e incrementa la comprensión del texto leído, concluye Thays.

En el ámbito de las Bibliotecas Públicas Municipales, desde la Escuela Universitaria de Alcalá de Henares, España, Juan Núñez (2009) rescata la experiencia de los clubes de lectura para adultos, donde se intersectan la educación formal e informal, esta última considerada por él como una actividad estructurada. Entre los hallazgos de su indagatoria sobresalen la percepción de los participantes sobre su proceso de aprendizaje con la lectura, su acceso al conocimiento y no a la mera información funcional a través de los textos literarios, así como la puesta en común de los significados, donde no siempre se expresa consenso y sí una interlocución democrática a partir de intercambiar puntos de vista.

Un estudio que correlaciona el uso de estrategias metacognitivas con los niveles de comprensión lectora del hipertexto expositivo entre estudiantes universitarios venezolanos, fue realizado por Rosendo y Villasmil (2009) en la Universidad Nacional Experimental. Se registró que los educandos no poseen conocimiento acerca de los niveles de acceso al significado de los textos escritos, pero que aplican los procesos de planificación, supervisión y evaluación de manera inconsciente, a modo de enfrentar las dificultades lectoras, habiéndose registrado un 68.23% de comprensión literal, 55.49% de inferencial y 35.94% de crítica, con un 0,326 de correlación entre las variables de la hipótesis.

Dentro del ámbito de la educación básica en Mérida, Venezuela, Stella Serrano (2009) se propuso averiguar la manera como los profesores incentivan (o no) una cultura para el dominio de la lengua escrita. Mediante entrevistas y observaciones sistemáticas se percató de que las ideas y prácticas de los profesores alejan la aproximación de los chicos a la lectura, al no propiciar interacciones con el entorno. Propone continuar indagando qué piensa y hace el magisterio para mediar el desarrollo de competencias críticas de lectoescritura en los alumnos.

Aguilar y Fregoso (2013) abordaron la polifonía en el texto científico, reparan en que su lectura y su apropiación como objeto de conocimiento repercute en el rigor y originalidad de la escritura, así como en la formación del profesional de cualquier área, quien se debe desprender del sentido común y actuar desde marcos teóricos de referencia en su quehacer profesional. Construyeron un instrumento con el propósito de diagnosticar la lectura de comprensión de paráfrasis, interpretación del autor, citas, notas, sistema de citación, entre otros elementos, los que forman parte de la polifonía textual para construir un perfil sobre las dificultades en la lectura del texto académico. Concluyen diciendo que, aun tratándose de estudiantes de posgrado, no se debe dar por hecho que dominen la lectura del escrito científico. Sugieren convertir los textos en un objeto de conocimiento con lecturas guiadas por los profesores y encaminadas a construir representaciones mentales de los discursos, así como conocimientos teórico-prácticos sobre la disciplina.

Según lo expuesto renglones antes el déficit lector se ha detectado en los sistemas escolares de múltiples naciones, involucrando no sólo a los educandos sino también a los mentores; en México hay indicios por demás plausibles de que entre una proporción significativa del magisterio y sus discípulos suele no haber diferencia notable al respecto, por ello, Dubois (2002) plantea el problema de formar como lectores y escritores a los docentes, mientras Guadalupe Pérez (2002) valora como *bajo* y *muy bajo* el nivel de lectura crítica entre profesores de diferentes disciplinas sometidos a prueba en investigaciones diversas.

Al realizar una pesquisa sobre lectura prosódica, fluidez y precisión, en cuatro grupos de alumnos cursando la licenciatura en Psicología (1°, 3°, 5° y 7° semestres), Fregoso y Aguilar (2016) detectaron que el nivel de desempeño es el equivalente al solicitado para entre el 2° y 3° de secundaria, acorde con los estándares de la Secretaría de Educación Pública. Referente a la prosodia en la fase de expresividad, ninguno de los conjuntos pudo traducir a sonido los signos de exclamación, sólo la mitad los de interrogación y apenas 40% las pausas indicadas por punto, coma, punto y coma, dos puntos.

Respecto a la comprensión lectora o intelección de los significados explícitos, el promedio agregado de los cuatro equipos alcanzó apenas una

notación de 60.7 sobre cien puntos; mientras la inferencial o intelección de los significados tácitos llegó a 39.3 sobre cien puntos.

A resultados semejantes arribaron González y otros (2014) en un estudio patrocinado por la ANUIES, donde la media porcentual de comprensión lectora fue de 58.9 sobre cien puntos y la conclusión explícita fue que los jóvenes de primer ingreso a la educación superior *carecen de un dominio del español*, con una notoria falencia para comprender lo que leen y sin elementos de abstracción para cursar una licenciatura. Se tomó una muestra de 4 mil 351 chicos de primer ingreso a once 11 casas de estudios de la Ciudad de México, siete públicas y cuatro privadas.

III. Conclusión

Ejemplos dilatados y reveladores de un fenómeno que incluye a sujetos particulares, instituciones, ciudades, regiones, países y continentes, donde todo parece indicar que las ideologías políticas y la disponibilidad de recursos socioeconómicos cuantiosos no garantizarían solventar un problema añejo hoy denominador común: la deficiencia lectora.

Ello en un contexto global donde según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 2008 había alrededor de 960 millones de analfabetos en el mundo, de los cuales el 66% son mujeres, además 100 millones de niños sin posibilidad de ingreso a la educación elemental; asimismo, la población adulta que no sabía leer ni escribir era de 830 millones de personas en el orbe hacia el 2010, uno de cada seis individuos mayores de 20 años. En un estudio realizado por este organismo mundial para impulsar el *Decenio de las Naciones Unidas en pro de la alfabetización (2003-2012)*, sostuvo que las mujeres pobres representan dos tercios de la población analfabeta a escala mundial, mientras el 60% de los niños marginados no asisten a la escuela. Sin embargo, a la UNESCO no sólo le preocupa el analfabetismo real sino también el funcional, asociado éste a los bajos estándares de la educación formal e informal tanto en países periféricos como centrales, donde los sujetos que aprendieron alguna vez a leer y a escribir no aplican tal conocimiento de manera activa o significativa. Al celebrar el Día Internacional de la Alfabetización en 2003, el director general de la UNESCO,

Koichiro Matsuura, indicó que prácticamente en todo el mundo se estaba percibiendo que los índices de escolaridad no corresponden con los niveles reales de alfabetización debido a métodos de enseñanza-aprendizaje cada vez más superficiales (UNESCO, 2003).

Deseamos añadir un conjunto de observaciones y experiencias registradas de manera sistemática tras varios años de dedicación a la investigación sobre el tema y al ejercicio profesoral en el contexto de la educación superior mexicana, tal vez menos notorias por reparar en detalles a veces inadvertidos para quienes no se dedican a la docencia, pero reconocidos entre algunos colegas dentro de su práctica cotidiana.

Con relación al plano lexical, los educandos desconocen una gran cantidad de voces, sobre todo neologismos o palabras técnicas propias de las disciplinas científicas, con los que muestran repetidas dificultades prosódicas mediante la repetición de las primeras sílabas una y otra vez hasta conseguir pronunciar el vocablo de manera completa, asimismo para poderlos identificar y no suelen recurrir al diccionario para buscar su significado. Es notoria la pobreza de su acervo en el nivel paradigmático.

En el plano sintáctico pueden identificar el formato de una oración simple (por cierto, sin precisar de buenas a primeras sujeto –explícito o implícito– predicado y los núcleos de ambos), pero les cuesta demasiado trabajo entender las oraciones compuestas articuladas dentro de un párrafo.

El plano semántico se presenta con dificultad para comprender ciertas voces, enunciados, párrafos, capítulos o hasta la totalidad del texto (cuando en efecto se ha hecho el intento por leerlo). Tanto la expresión oral como la escrita son poco inteligibles al emitir mensajes relacionados con su lectura de un texto complejo (académico). El tema se identifica con menos dificultad, pero no la idea o las ideas centrales, cómo se la o se las construye, cuál o cuáles son accesorias, las intenciones explícitas e implícitas del emisor y la actitud del mismo ante su particular propuesta de sentido.

Conviene pues reconocer la importancia que tiene para el alumno el aprendizaje y práctica de la lectura reflexológica, como indispensable a propósito de incentivar en la persona actitudes de análisis, síntesis y crítica, deseosa de saber, de buscar información relevante, de ir más allá del conocimiento adquirido dentro y fuera del sistema escolar. De manera muy puntual, el nivel de licenciatura necesita superar los obstáculos reseñados para que el estudiante acceda a la comprensión de los discursos científicos.

cos –base de su condición académica– y a su correlato escrito: ponencias, proyectos, artículos de opinión, artículos expositivos, ensayos, resúmenes, reseñas... Por cierto, incrementar los índices de titulación en México eliminando el diseño, desarrollo y sustentación oral de la tesis ha contribuido, también, a inhibir un proceso de curiosidad intelectual, disciplina para el trabajo, búsqueda, consulta y manejo sistemático de información académica, generación de dato, abstracción compleja y argumentación fundamentada. Numerosos alumnos que cursan estudios de pregrado y posgrado se muestran incapaces de leer documentos especializados, merced a una escasa competencia lexical y semántica, no pueden entender los enfoques diversos en torno a un objeto de conocimiento, comparar tesis por vía de diferencias y concordancias, precisar intencionalidad y sustento de los autores.

Factor dejado fuera del debate o que no alcanza el relieve necesario es el docente. El papel de los profesores en materia del desempeño lector es de relevancia cardinal acorde con tres actitudes: prohijando su habilitación y reforzamiento ligados a objetivos y contenidos de enseñanza-aprendizaje; asumiéndola como contingente frente a la trascendencia de los contenidos; sustituyéndola ante las *bondades* de los recursos didácticos de talante icónico, hoy tan de moda, cuyo uso se restringe a copiar y pegar textos que más tarde serán leídos de manera literal en clase. Es claro que el magisterio mayoritario a cualquier nivel educativo en México, sean cuales fueren las causas, no está capacitado en materia de lectoescritura, lo mismo concerniente a los aspectos teóricos (saber) que a los prácticos (aplicar); sin ambages, el personal docente en funciones debería haber desarrollado las habilidades de lectura y escritura por lo menos al nivel de su desempeño laboral; al estar sub-educados, no satisfacen la demanda acuciante de fomentar la lectura entre sus pupilos, con las consecuencias ya conocidas. Dar por sentado que estos desde el primer año de la educación primaria *ya saben leer*, es una actitud a todas luces negada por el trabajo ordinario con los jóvenes de las licenciaturas y comportamiento generalizado entre los mentores. Sin embargo, el fenómeno no es privativo de nuestro país, algunos investigadores estadounidenses reconocen que en su ámbito los docentes están poco capacitados para la demanda urgente de abordar los procesos lectoescriturales y reclaman que se incrementen los niveles de certificación magisterial tocante a esas aptitudes, pues al no

haberlo hecho se está poniendo en riesgo –señalan– la educación de niños y jóvenes (Moats, 1995; Moats y Foorman, 2003; González, 2014).

La lectura es componente primordial del aprendizaje, el preceptor debe demostrar cómo la lengua escrita es un ingrediente básico de su propia infraestructura intelectual y de su capacidad para apoyar la formación de otras personas. Al detectar el déficit lector del estudiante es recomendable no verlo como un problema ajeno a la responsabilidad del profesorado, pues ello redundaría en un aprendizaje exiguo de las asignaturas. Cuando el educador maneja un procedimiento explícito y consciente de aproximación a la lectura, diseña mejor sus estrategias y recursos de carácter didáctico, logra rendimientos superiores por parte de sus pupilos. A ese respecto, la capacitación magisterial durante su etapa formativa debería perfeccionarse, así como las actividades de actualización; los mentores, en lo general, han optado por teorizar los procesos lectoescriturales y no en llevarlos a la práctica.

Desde nuestra formación y ejercicio profesional, pensamos que todo texto implica una propuesta de sentido que invita a ser leída acorde con el significado *preferente* o *intencional* con el que fue cifrada y que requiere de un análisis de contenido para elucidarla. Empero, en ese interactuar entre los receptores y los significados propuestos por el mensaje se suscita una especie de *concertación* a partir de la cual se comprende, interpreta, acepta, rechaza –de manera parcial o total– lo allí contenido.

Todo texto por su estructura, formato, intencionalidad y codificación propias, privilegia una manera de ser leído y a la vez comprendido; con referencia a los escritos de talante expositivo o con afán didáctico lo *cerrado* del código facilita cierta univocidad en la comprensión-interpretación, no así en aquellos preferentemente estéticos donde la polisemia se enseña para dejar al destinatario la iniciativa de *completar* la obra estimulando su imaginación o apelando a su actividad proyectiva, lo *abierto* del código facilita la tarea. En ambos casos, el receptor se concibe como un polo activo y no como un mero depositario de los efectos buscados por el emisor al redactar su mensaje; hay concertación de sentido.

Otro aspecto relevante importado desde la teoría de la comunicación, útil para concebir el proceso lector, tiene que ver con las *mediaciones* interpuestas entre el mensaje y el destinatario. Hay una gama muy variada de mediaciones vinculadas con factores psicosociales, económicos y cultura-

les: La personalidad de quien realiza el acto de leer, su estructura cognitiva, el género, la edad, la etnia, la clase social, la educación formal e informal a la que ha sido expuesto, la creencia religiosa, su interacción con los demás dentro de un entorno, su historia personal, la disponibilidad de acceso a tecnología y a fuentes de información, las preferencias sexual y política, la calidad objetiva y subjetiva de vida, entre otras posibles.

Cuentan también las mediaciones situacionales donde ocurre el fenómeno de la recepción: hábitat, casa, escuela, biblioteca, parque, plaza pública, lugar de trabajo, transporte público o privado, lugar de esparcimiento, si es un ambiente ruidoso o con luz suficiente.

Un tercer tipo de mediaciones son las institucionales o agencias de sociabilidad: familiares, laborales, escolares, políticas, deportivas, eclesásticas o gremiales por mencionar algunas.

Las concepciones mecanicistas referidas a la apropiación de mensajes contemplan a un sujeto decodificador, incapaz de poner en juego elemento alguno que lo involucre de manera activa en el proceso, su función cual si se tratara de una esponja consistiría en absorber la información a manera de una calca; siendo que entre el estímulo y la respuesta nada parece mediar, la influencia del texto es decisiva.

Otra postura propone a las diferencias individuales como un principio de atención y percepción selectivas, donde el condicionamiento o influjo del mensaje comienza a relativizarse pues la estructura psicológica de cada quien modifica la respuesta; aquí el efecto es más variable que uniforme y el sujeto viene a ser el polo activo del nexo al mediar su personalidad entre el estímulo y la respuesta.

Una siguiente considera la existencia de colectividades o grupos tan homogéneos como amplios, cuya interpretación de los mensajes es relativamente uniforme dada la similitud etaria, genérica, educativa, de ingreso económico, religiosa, política, de calidad de vida, de hábitat, de capital cultural acumulado. Piensan que, pese a la heterogeneidad de la sociedad contemporánea, hay personas con características semejantes por cuanto se refiere a costumbres, habilidades e ideologías merced a una situación objetiva y a una posición subjetiva compartidas dentro de la estructura social. Dicha pertenencia a categorías sociales media entre el estímulo y la respuesta; sujetos colectivos estratificados y textos específicos interactúan.

Un último punto de vista corresponde a quienes interponen entre emisión y recepción el conjunto de normas culturales vigentes en una sociedad, entendidas como los acervos de significación con los que el lector se enfrenta al texto y que pueden incidir de un modo u otro –facilitando u obstaculizando– al momento de intentar comprender lo allí incluido; pautas, por lo demás, susceptibles de reforzarse, cambiar o pasar inadvertidas en contacto con el escrito.

Concerniente a una teoría general de la lectura –como hemos visto– tampoco hay consensos, a manera de denotar un manejo mediano del tema nos hemos atrevido a proponer algunos elementos básicos en los cuales reflexionar.

Referencias

- Aguilar, L. E. y Fregoso, G. (2013). “La lectura de la polifonía y la intertextualidad en el texto científico”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, número 57, México, abril/junio.
- Andere, E. (2007). *¿Cómo es la mejor educación en el mundo? Políticas educativas y escuelas en 19 países*. México: Santillana.
- Blumenfeld, S. (2001). “Boston’s ongoing reading problem”, en Stage Right, Boston, <<http://www.enterstageright.com.com/archive/articles/0701boston.htm>> [Consulta, febrero 2007].
- Bolla, L. (1997). *Algunas dificultades en el abordaje de consignas y textos universitarios*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Campos, É. (2009). “El debate competitivo como estrategia pedagógica para desarrollar competencias en lectura y escritura”. Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura. Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Contreras, O. y Covarrubias, P. (1999). “Desarrollo de habilidades metacognitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios”, en *Educación. Revista de Educación*, nueva época, núm. 8, Jalisco, México, <<http://educar.jalisco.gob.mx/08/8educar.html>> [Consulta marzo 2005].
- De Vega, M. y otros (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dubois, M. E. (1980). “El rol del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. El factor olvidado en la formación de los maestros”,

- en *Lectura y Vida: revista latinoamericana de lectura*, núm.4, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, p. 32-35.
- Entrevistador anónimo. (1999). “El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura, entrevista con Margarita Gómez Palacio”, en *Educación. Revista de Educación*, nueva época, núm. 8, México, Educación Jalisco <<http://educar.jalisco.gob.mx/08/8educar.html>> [Consulta marzo 2007].
- Ercolano, S. (09/12/2002). “La mitad de los ingresantes a la Universidad Nacional del Litoral no sabían leer”, en *Boletín Ciudad Universitaria*, Buenos Aires <<http://www.paginadigital.com.ar/articulos/eagenda/unlu82.html>> [Consulta junio 2005].
- Fernández, L. (2008): “Recuerdos de unas experiencias de lectura”, en Universidad ICESI, Colombia, <http://biblioteca.universia.net.html> [Consulta junio 2009].
- Forrest, D. y Waller, G. (1984). *Cognition, metacognition and reading*. New York: Springer-Verlag.
- Fregoso, G. (2004). *Los problemas del estudiante universitario con la lectura. Un estudio de caso*. México: Universidad de Guadalajara.
- Fregoso, G. y Aguilar, L. E. (2014). *La enseñanza del español en los textos escolares para el nivel primaria*. México: Ediciones de la noche.
- Fregoso, G.; Aguilar, L. E. y Rodríguez, J. (2016). “Evaluación de lectura prosódica y de comprensión en estudiantes universitarios”, en *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 38, México, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- González, R. O. (Coord). (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Guindon, R. y Kintch, W. (1984). “Priming micropropositions: evidence for the primacy of macropropositions in the memory for text”, en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, No. 20, New York, San Francisco, Londres, Elsevier, p. 267-275.
- Greybeck, B. (1999). “La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos de educación superior”, en *Educación. Revista de Educación*, nueva época, núm. 8, México, Educación Jalisco <<http://educar.jalisco.gob.mx/08/8educar.html>> [Consulta marzo 2007].
- Hermosillo, J. y otros (2002). “Valoración de la performance lectoescritural en sujetos de primaria, secundaria y preparatoria. Un estudio comparativo”. Trabajo final de investigación de los alumnos para acreditar el curso *Psicolingüística Evolutiva*, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara, México.
- Hickman, J. y Hepler, S. (1982). “The book was okay. I love you: social aspects of response to literature”, en *Theory into practice*, vol. 21, No. 4, Cambridge, p. 278-283.
- Hoewisch, A. (2000). “Children’s literature in teacher preparation programs”, en *e-Journal Online*, February, Newark, International Reading Association

- <<http://www.readingonline.org/critical/hoewisch/index/html>> [Consulta, abril 2007].
- Moats, L. (1994). "The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language", en *Annals of dyslexia*, vol. 44, No. 1, New York, Springer, p. 81-102.
- Moats, L. y Foorman, B. (2003). *Measuring teacher's content knowledge of language and reading*. Longmont, Colorado: Sopris West Educational Services.
- Maya, L. M. (2009). "La lingüística textual en los procesos de literacia en ámbitos universitarios". Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura. Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Monsanto, R. (2009). "Lectura y escritura de textos sobre ciencias naturales, una experiencia didáctica con procesadores de información". Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura. Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Núñez, J. (2009). "La educación no formal en los clubes de lectura". Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura. Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Pérez, G. y otros (2002). "Lectura crítica de textos teóricos. Estrategia para el desarrollo de la aptitud", en *Revista Médica*, vol. 40, No. 2, Instituto Mexicano del Seguro Social, p.167-171.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*, New York: Holt-Rinehart-Winston.
- Rivera, A. (2001). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. Pinar del Río, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Rafael M. de Mendive".
- Rivera, M. L. (2003). "Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior", en *Revista Digital UMBRAL 2000*, núm. 12, <www.reduc.cl/reduc/nieva.pdf> [Consulta abril 2007].
- Rodríguez, A. (2007). "Una experiencia de enseñanza de la lectura en la escuela rural", en Universidad ICESI, Colombia, <http://biblioteca.universia.net.html> [Consulta junio 2009].
- Rodríguez, M. E. (1999). "La universalidad del proceso de lectura y sus implicaciones para la enseñanza del inglés en México", en *Educación. Revista de Educación*, nueva época, No. 8, Educación Jalisco, <<http://educar.jalisco.gob.mx/08/8educar.html>> [Consulta marzo, 2007].
- Rodríguez, M. E. y Dubois, M. E. (1986). *Proyecto de investigación H-120/86*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.

- Rosendo, J. y Villasmil, J. (2009). “Estrategias metacognitivas y niveles de comprensión lectora del hipertexto expositivo en los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda”. Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura. Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Santos, A. y Vendramini, C. (2000). *Estrategias de comprensión de lectura en universitarios*. Campinas, Brasil: Universidad de San Francisco.
- Schefelbein, E. y Merckx, A. (1993). *Comprensión de lectura de niños de áreas rurales y urbanas marginadas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO/UNICEF.
- Serrano, S. (2009). “Pensamiento del profesor y acceso a la cultura escrita”. Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura. Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Silva, M. I. (1999). “Una mirada a la escritura de niños y jóvenes escolares de la Ciudad de México”, en *Educación. Revista de Educación*, nueva época, núm. 8, Educación Jalisco, <<http://educar.jalisco.gob.mx/08/8educar.html>> [Consulta, febrero 2007].
- Thays, A. (2009). “Lectura crítica de metáforas en artículos de opinión de la prensa nacional”. Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura. Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- UNESCO (2003). En dirección electrónica: <<http://www.unesco.org/general/fre/>>

Literatura y literacidad: enfoques universitarios
se terminó de imprimir en enero de 2017
en los talleres de Ediciones de la Noche,
Guadalajara, Jalisco.

edicionesdelanoche@gmail.com

Los temas abordados en este libro responden a la necesidad educativa sobre los procesos lingüísticos y literarios a nivel profesional en nuestro país. Es de tomar en cuenta el interés de los autores por fomentar y aumentar el conocimiento en las líneas de investigación relativas a la literatura y la literacidad universitarias. Por cuanto toca a la actualidad académica de los temas tratados, señalo que algunos tienen una clara incidencia en el ámbito del aprendizaje escolarizado de nivel superior. También toman en consideración teorías actuales semióticas, lingüísticas y de la comunicación, e incluso se revisan algunas obras contemporáneas para problematizar los efectos de cierta ideologización política en la vida privada.

La obra presenta a su vez un carácter inédito y original en sus aportaciones, en algunos casos se aplican lecturas técnicas contemporáneas a textos del pasado, o se vinculan varias obras literarias que no parecen haber sido emparentadas de esa forma en la literatura temática; inclusive se toca desde el ámbito literario el tema de las emociones.

Rómulo Ramírez Daza y García



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Centro Universitario de
Ciencias Sociales y Humanidades

ISBN 978-607-9490-42-3



9 786079 490423