



Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Lenguas



Licenciatura en Español Lengua Materna y Lengua Extranjera

Directora

Mgtr. María Fernanda Freytes

Las estrategias léxicas para la comprensión de textos
académicos

Alumna

Bergeron-Lescano, Sofía; D.N.I. 38.331.548

Córdoba, 2016



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Dedicatoria

Muchas gracias a todos aquellos que colaboraron en la escritura de esta tesis:
a quienes me apoyaron y guiaron por este largo camino,
a quienes sacrificaron su tiempo para la realización o corrección de este trabajo,
a quienes me alentaron, a quienes insistieron que nunca bajara los brazos...

Dedico esta tesis a todos ustedes:

A mi madre,

A mi familia,

A mis profesores,

A mi facultad,

A todos aquellos que participaron.

Gracias.

Índice

I. Planteamiento del problema.....	4
II. Objetivos.....	9
III. Hipótesis y variables.....	10
IV. Marco teórico.....	11
V. Metodología.....	17
VI. Resultados.....	20
1.Encuesta inicial.....	20
2. Primera prueba de lectocomprensión.....	22
3. Breve análisis del entrenamiento.....	27
4. Segunda prueba de lectocomprensión.....	29
5. Grupo de control: encuesta inicial.....	35
6. Grupo de control: prueba de lectocomprensión.....	36
7. Comparación general.....	40
VII.Conclusiones.....	42
VIII.Bibliografía.....	48
IX. Anexo.....	51
A. Consentimiento informado para participar en la investigación.....	52
B. Enlaces para acceder a los instrumentos.....	55
C. Fragmento empleado en la primera prueba.....	56
D. Fragmento empleado en la segunda prueba y la prueba de control.....	59

I. Planteamiento del problema

A continuación, presentamos un estudio descriptivo sobre el uso de estrategias léxicas para la comprensión de textos del género académico, escritos propios del ámbito académico (ver marco teórico). De modo específico, nos centraremos en su aplicación a textos expositivos, ensayos, artículos de revistas científicas y conferencias especializadas. Se trata de aplicar los aportes del estudio del léxico de la lingüística cognitiva a un nuevo ámbito, el universitario, para observar cómo puede mejorarse la comprensión lectora de los textos específicos que circulan en este medio. Para ello, se emplearán técnicas encuadradas en un paradigma mixto. Determinaremos la utilidad de la enseñanza de estrategias léxicas en la lectura, ya que la comprensión resulta una habilidad esencial para la producción escrita, así como para el desempeño del individuo como estudiante universitario y futuro profesional. Existen numerosos estudios sobre la lectocomprensión y la adquisición del léxico en los distintos ámbitos académicos (pre-escolar, primario, secundario y universitario). Se nombrarán algunos de ellos en este apartado pero solo hemos considerado con más detenimiento aquellos que resultan pertinentes para la temática y el alcance de esta investigación (estrategias léxicas para alumnos universitarios de entre 17 y 25 años).

Al ingresar al ámbito universitario, el estudiante se enfrenta con un mundo desconocido. Debe desenvolverse con nuevos horarios, en nuevos espacios, con nuevas maneras de socialización y también, en lo que respecta al estudio, con nuevos géneros textuales. La universidad y la vida profesional requieren que el alumno trabaje con el género académico, cuyas formas discursivas poseen características propias y distintivas entre las cuales se destaca su función primordial: exponer un tema y argumentar en torno a él.

En esta relación entre escrito y alumno suelen surgir obstáculos. Muchos estudiantes encuentran difícil leer textos propios del ámbito universitario. Se manifiestan problemas para la comprensión lectora. Esto se debe, en parte, al tipo de conocimiento al que aluden los escritos, ya que, por lo general, la información es alejada del ámbito de experiencia más inmediato. Sin embargo, al conocimiento abstracto se suma otro impedimento: el léxico. En el género académico, el lenguaje asume un papel determinante. El discurso es elaborado, con un grado de abstracción importante, y las palabras adquieren sentidos específicos.

Si bien muchas autoridades educativas, profesores e investigadores, como por ejemplo Carlino (2005), Menti, Abchi y Borzone (2011), Rosenberg, Stein y Menti (2011) y Bienmiller y

Boote (2006), han reconocido el papel fundamental del léxico en el aprendizaje, en la práctica, muy poco se suele tener en cuenta su importancia para el proceso educativo. Los andamiajes, en términos de Bruner (1977), resultan insuficientes para el desarrollo de habilidades lectoras. En el aula, el diccionario surge como herramienta de apoyo para el empleo y la ampliación del léxico. No obstante, debe destacarse que el uso de este instrumento no alcanza para suplir la falta de conocimiento del alumno. El estudiante requiere de estrategias flexibles, que se adapten al vocabulario y a la situación específica de cada texto, para lograr un mejor entendimiento.

De este modo, al carecer de formación específica, pocos alumnos saben cómo adaptar sus estrategias de comprensión lectora y cómo emplear estrategias léxicas para subsanar sus dificultades. Los estudiantes ignoran cómo actuar frente a este nuevo uso del léxico y fracasan en su interpretación, lo cual, a su vez, conlleva problemas en la producción escrita de textos del ámbito académico. Esto se ha podido comprobar a partir de numerosos estudios como los análisis de la comprensión lectora de alumnos universitarios de González Moreyra (1998), Vázquez (2005), Velásquez Rivera, Cornejo Valderrama y Roco Videla (2008), y Caldera y Bermúdez (2007). En la Universidad Nacional de Córdoba, destacamos la tesina sobre dificultades generales en la comprensión lectora realizada por Medina (2007).

En la tesis final de licenciatura de Medina, realizada en el año 2007, se investigó la comprensión lectora y los procesos inferenciales en alumnos ingresantes a la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desarrolló con el objetivo de “conocer el grado de comprensión de los textos escritos de los ingresantes” y “conocer qué tipo de inferencias lleva a cabo cada alumno en la interacción con el texto” (Medina, 2007, p. 4). Para ello, se les solicitó a los 142 participantes que respondieran un cuestionario de 5 preguntas inferenciales sobre un texto expositivo. A partir de los resultados obtenidos, se concluyó que los alumnos “demostraron una marcada dificultad para la respuesta a este tipo de preguntas en las que subyacen ciertas operaciones cognitivas” (Medina, 2007, p. 36), lo cual, a su vez, se vio reflejado en la producción escrita. Esto llevó a aseverar que “un gran porcentaje de alumnos no domina las estrategias básicas de lectura y presenta marcadas dificultades para elaborar una respuesta coherente” por lo que “no puede acceder a la comprensión del texto escrito” (Medina, 2007, p. 37).

Por ello, el desarrollo de la competencia léxica y de la comprensión lectora resulta una herramienta indispensable para que el alumno universitario se desempeñe de manera eficiente en sus estudios y en su futura vida profesional.

A su vez, destacamos una investigación realizada en el año 2002 por Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte de la Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad Nacional de Córdoba.

El estudio fue financiado por Fondecyt y Secyt y analizó la importancia del conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito para la comprensión textual. Las investigadoras partieron de un modelo de conocimiento metacognitivo referido a la lectura comprensiva en el cual distinguen el conocimiento procedimental, condicional y declarativo. Este último, a su vez, se subdivide en distintas estrategias: de lectura, evaluación, planificación y remediales. A partir de ello, elaboraron un cuestionario de selección múltiple para medir el desarrollo de dicho conocimiento. Luego, aplicaron el instrumento a una muestra de 540 alumnos de Chile y Argentina a fin de evaluar el instrumento, así como “probar las bondades y la factibilidad del modelo que lo fundamenta” (Peronard et al., 2002, p. 140). A partir de las muestras obtenidas, se determinó que el conocimiento metacomprendido “ayuda a realizar conductas estratégicas adecuadas” y que la variación en uno de los tipos de conocimiento metacognitivo “incide en los otros, por cuanto explica linealmente la variabilidad de los otros” (Peronard et al., 2002, p. 139). Dado el hecho de que las estrategias léxicas constituyen una manera de adquirir conocimiento de tipo metacomprendido declarativo y condicional, los resultados de la investigación efectuada por Peronard et al. sustentan la realización de este trabajo.

Encontramos tres estudios referidos específicamente a la aplicación de estrategias léxicas. Ellos se centran en los problemas de comprensión de los alumnos de la escuela secundaria y los efectos y beneficios del uso de estrategias léxicas en ese nivel.

Un primer estudio fue realizado por Lescano en el 2001 en el marco de una tesis de maestría acerca del desarrollo de la competencia léxica en el último ciclo de la EGB en Argentina. Apoyándose en la semántica de orientación cognitiva, la lingüística textual y el análisis del discurso, el estudio se realizó con el objetivo de “dar cuenta del desarrollo del léxico del alumno de EGB no en su etapa de adquisición, sino en la entrada de la adolescencia” (Lescano, 2001, p. 8). La investigadora se propuso conocer las dificultades que enfrentan los alumnos con respecto al uso del léxico para luego “desarrollar estrategias cognitivas que les permitan utilizar el léxico como herramienta para la comprensión y escritura de textos” (Lescano, 2001, p. 8). A partir de las muestras obtenidas, se concluyó que los alumnos mostraban grandes dificultades para la comprensión del léxico y que, debido a la enseñanza de estrategias léxicas, el porcentaje de habilidades adquiridas aumentó considerablemente: “la instrucción sistemática en el aprendizaje léxico incidió significativamente en el desarrollo de la competencia léxica” (Lescano, 2001, p. 17).

En el año 2005, otro estudio relativo a esta temática fue realizado por Vega. Esta investigación se centró en el enriquecimiento léxico en estudiantes de la EGB a partir del uso de estrategias didácticas. Si bien no se mencionan específicamente las estrategias léxicas, consideramos

que las estrategias didácticas y actividades planteadas responden a esta propuesta. El estudio se realizó con el objetivo de “mejorar el nivel de desempeño léxico (de los alumnos), mediante actividades que les permitan a los jóvenes de Tercer Ciclo de la Educación General Básica adquirir un mayor dominio de la expresión escrita y oral” (Vega, 2006, p. 174). A partir de la metodología implementada, pudo observarse cómo el uso de actividades orientadas al desarrollo de la competencia léxica “benefició (a los alumnos) para lograr aprehender el léxico” (Vega, 2006, p.185).

Por último, se destaca un estudio realizado por Giammatteo, Albano y Basualdo (2005). En este proyecto, se analizó el desarrollo de la competencia léxica a partir del uso de estrategias léxicas en alumnos del secundario, tanto del ciclo de Educación General Básica como del ciclo Polimodal, en Argentina. Para ello, las autoras se centraron en la comprensión lectora y, más específicamente lingüística, de textos expositivo-explicativos y literarios. La investigación se llevó a cabo con el fin de estudiar “la competencia léxica de los estudiantes en relación, no con la etapa de adquisición propia de la infancia, sino con el proceso continuo de su desarrollo, especialmente el que es producto de la educación sistemática, y en estrecha vinculación con la lecto-escritura” (Giammatteo et al., 2005, p. 31). Se buscó investigar los efectos del aprendizaje de estrategias léxicas en la comprensión del alumno. Dado que el estudio se encontraba aún en curso al momento de la publicación del artículo, las investigadoras solamente pudieron brindar resultados parciales. Sin embargo, aún en esa etapa, consideraron que las estrategias enseñadas permitieron desarrollar las habilidades y destrezas léxicas de los estudiantes.

De este modo, los objetos de estudio y resultados de las investigaciones anteriores son de especial interés para este trabajo, ya que plantean la severa problemática que enfrentan los alumnos con respecto al léxico en el nivel secundario, dificultad que continúa en el ámbito universitario y que obstaculiza el crecimiento profesional del individuo. A su vez, estos estudios permiten observar la eficacia de la enseñanza de las estrategias léxicas y del uso de actividades orientadas al desarrollo de la competencia léxica para ayudar en la solución de este problema. Sin embargo, no se han encontrado proyectos que hayan investigado los beneficios del aprendizaje de estrategias léxicas en el nivel universitario. Hemos encontrado un trabajo de doctorado orientado específicamente a las dificultades de los alumnos con el discurso predominante en este ámbito, aunque sin destacar específicamente las estrategias léxicas.

Este estudio fue realizado por Carlino en el año 2005 y se centraba principalmente en la escritura académica en el nivel universitario y su relación con la comprensión lectora. Si bien no se mencionan las estrategias léxicas, consideramos que los métodos empleados hacen alusión a esta propuesta, aplicándola a los trabajos de escritura. Con el objetivo de mejorar el nivel de los escritos

académicos de sus alumnos a través de la práctica y una mejor comprensión textual, la investigadora propuso cuatro situaciones didácticas a sus estudiantes durante un año académico: elaboraciones rotativas de síntesis de clases, tutorías para escritos grupales, preparaciones de examen, y la elaboración de respuestas escritas a preguntas sobre la bibliografía. Carlino establece que “con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento” (2005, p. 25). A partir de la metodología implementada, pudo observarse cómo el uso de actividades orientadas al desarrollo de la comprensión lectora brindó la oportunidad de “revisar pensamiento y lenguaje juntos (así como de) aprender las formas de estructurar (...) los conocimientos de una disciplina según los cánones de la comunidad que la practica” (Carlino, 2005, p. 50).

La comprensión lectora es una herramienta esencial para la vida profesional y el entendimiento del léxico, una vía fundamental para lograrla. Por ello, consideramos necesario estudiar las dificultades relativas a la competencia léxica que presentan los estudiantes universitarios al trabajar con un texto del género académico así como el rol que juegan las estrategias léxicas en este nivel educativo.

En virtud de lo anterior, formulamos las siguientes preguntas:

¿Con qué dificultades relativas a la comprensión léxica se encuentran los alumnos al leer textos del género académico?

¿Las dificultades en la comprensión lectora de textos de este género en el aula universitaria puede subsanarse con el uso de estrategias léxicas adecuadas?

II. Objetivos

Objetivo general:

- Contribuir al conocimiento sobre la relación entre léxico y comprensión lectora.
- Analizar la utilidad de la enseñanza de estrategias léxicas para mejorar la comprensión lectora de textos del género académico en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Córdoba.

Objetivos específicos:

- Identificar las dificultades existentes para la comprensión lectora en los textos del género académico de un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba a partir de una primera prueba de lectocomprensión.
- Brindar un entrenamiento en el uso de estrategias léxicas para la comprensión de textos del género académico a un grupo de alumnos de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Evaluar la diferencia entre el nivel de comprensión lectora y léxica del grupo de alumnos previo al entrenamiento y después de él.
- Comparar los resultados obtenidos por el grupo entrenado con aquellos de un grupo de control.
- Describir cómo la enseñanza de estrategias léxicas puede influir en la comprensión lectora de alumnos universitarios de la Universidad Nacional de Córdoba.

III. Hipótesis y variables

A fin de dar respuesta al problema y a los objetivos planteados en el presente estudio, se formula la siguiente hipótesis causal:

H₁: El entrenamiento de alumnos universitarios en el uso de estrategias léxicas mejorará su comprensión lectora de textos del género académico.

Variables independientes

- Uso de estrategias léxicas
- Textos del género académico

Variable dependiente

- La comprensión lectora

La hipótesis de investigación formulada busca establecer una relación tentativa de causa y efecto entre las variables consideradas. Hemos elegido este tipo de hipótesis, ya que buscamos no solo conocer las posibles causas de las dificultades de comprensión lectora de los alumnos universitarios, sino principalmente las soluciones que podrían remediarlas.

Hemos determinado estas variables, ya que consideramos que existe una fuerte correlación entre ellas. Los textos del género académico, propios de este ámbito, dificultan la lectura de los estudiantes universitarios, dado que el tipo de conocimiento al que aluden los escritos es información alejada del ámbito de experiencia más inmediato y se expresa mediante un discurso elaborado, con un grado de abstracción importante. También incluimos el manejo de las estrategias léxicas, ya que consideramos que ellas pueden remediar dichas dificultades, facilitando la lectura y, por lo tanto, mejorando la comprensión. De este modo, es a partir de la interacción de estas variables que se construye la variable dependiente: el nivel de comprensión lectora del alumno.

IV. Marco teórico

Para realizar este proyecto y dar respuesta a las preguntas formuladas, partiremos de tres perspectivas interrelacionadas: cognitiva, discursiva y semántica.

La perspectiva cognitiva

Desde la perspectiva cognitiva, realizaremos este proyecto a partir de aportes del campo de la psicolingüística. Específicamente, nos basaremos en el modelo cognitivo interactivo y estratégico de Van Dijk y Kintsch (1983). Según estos autores, los usuarios de una lengua emplean muchas y diversas estrategias a la hora de comprender un texto. Estas tácticas involucran los distintos niveles del lenguaje (fonológico, sintáctico, semántico, pragmático).

El modelo establece que el proceso de comprensión se lleva a cabo en distintas etapas que se complementan y construyen una representación mental significativa del contenido semántico y pragmático del texto en el sujeto lector. Es, principalmente, en la primera parte de este proceso de comprensión que se ponen en juego las estrategias léxicas. De ser empleadas correctamente, estas permitirían la construcción de hipótesis acertadas del contenido del texto hasta conformar su imagen global o macroestructura. Según estos autores, la comprensión y la producción son procesos activos, constructivos y predictivos. En consecuencia, el vocabulario solamente puede aprenderse en relación con la comprensión de un escrito en un contexto comunicativo determinado y con la participación activa del sujeto.

De este modo, la necesidad de desarrollar estrategias léxicas de tipo semántico viene justificada por teorías que propugna la psicolingüística en las que se defiende la estructuración del lexicón en la memoria de largo plazo a partir de criterios de naturaleza, esencialmente, semántica.

La perspectiva discursiva

Dado que deseamos trabajar las estrategias léxicas en relación con un género específico, resulta necesario hacer una breve referencia a la perspectiva discursiva.

En su texto, *Estética de la creación verbal* (1998), Bajtin propone la noción de “género discursivo” para comprender cómo se realizan nuestras comunicaciones. Para ello, resulta fundamental considerar el concepto de esferas de la praxis humana. Estas son los ámbitos de actividad humana e indican cómo los usuarios de una lengua “dividen” su realidad en partes. Resulta, a su vez, necesario considerar otro concepto: el enunciado. Estos son unidades de la comunicación a través de las cuales realizamos todas nuestras interacciones (Bajtin, 1998, p. 260). Estas unidades se

articulan para conformar un “género discursivo”, entendiéndose por esto un conjunto de enunciados estables que posee una temática, una estructura y un estilo propios y que se relaciona de manera estrecha con la sociedad, la cultura y las esferas de la praxis humana.

Siguiendo el planteo de Bajtin (1998), podemos clasificar los géneros discursivos en dos tipos: primarios y secundarios. Los géneros primarios son aquellos que se relacionan de manera inmediata con los enunciados de otros, el contexto de la enunciación y todos sus componentes. Los géneros secundarios, en cambio, son construcciones más complejas. Estos géneros retoman los enunciados de los primarios para reelaborarlos bajo “condiciones de la comunicación cultural más compleja” (Bajtin, 1998, p. 4). Es decir, los géneros secundarios incorporan los géneros primarios y cortan su relación directa con la realidad, con el contexto inmediato, con los enunciados de otros. De este modo, se obtiene un producto más desarrollado y organizado. Esto último suele verse acentuado por el hecho de que los géneros secundarios son escritos, lo cual implica que sufren un proceso de mayor reflexión, edición y reelaboración que la que puede lograrse en la oralidad. A medida que aumenta la rigidez y estandarización de la estructura de estos textos, disminuye la capacidad que poseen para “absorber” el estilo individual.

Dentro de los géneros secundarios, surge otro concepto fundamental: el género académico. Muchos autores han planteado la dificultad para establecer las características de este género ya que podría considerarse parte de un continuum de textos. Siguiendo la propuesta de Hyland (2011), lo delimitaremos teniendo en cuenta los siguientes niveles:

- El nivel contextual. Desde esta mirada, el discurso académico es aquel que se utiliza en contextos académicos, como el universitario. Por lo tanto, es un género que se plantea con un propósito académico, con el objetivo de construir conocimiento, y que resulta como manifestación de una comunidad específica. También se considera el rol importante que desempeñan las interacciones y los participantes en este género. Según Hyland (2011), los académicos “no solo producen textos que representan de manera plausible una realidad externa, (...) (sino que) usan el lenguaje para reconocer, construir y negociar relaciones sociales” (2011, p. 196, en inglés). La interacción implica, en su esencia, una toma de posición con respecto al tema.

- El nivel textual. En este plano, se destaca el juego entre lo expositivo y lo argumentativo. Además, el género académico se caracteriza por ser altamente elaborado, con un uso del lenguaje claro y “objetivo”. Prima la impersonalidad en el texto, con lo cual el autor se oculta de manera permanente. En este nivel, se incluyen los rasgos lingüísticos predominantes en este tipo de discurso. Entre ellos, destacamos el uso abundante de organizadores textuales, una sintaxis que mantiene el orden canónico de la oración, un alto grado de nominalizaciones y la eliminación de la redundancia

así como de adjetivos.

Con respecto al léxico de este género, Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio (2008) analizan el vocabulario de estos discursos considerando su valor semántico, su contexto general y su importancia para la enseñanza del idioma. De acuerdo con ello, el discurso académico se caracteriza por incorporar vocabulario del ámbito formal, el cual, a su vez, se subdivide de la siguiente manera:

- a. Palabras cultas: son palabras que pertenecen al registro formal.
- b. Términos científicos: son todos aquellos vocablos comunes a distintas disciplinas y ámbitos de conocimiento.
- c. Términos disciplinares: son todos aquellos vocablos que provienen del lenguaje general, pero al ser adoptados por una disciplina en particular, modifican su significación.
- d. Términos técnicos: son todas aquellas palabras específicas de una disciplina en particular.

La perspectiva semántica

Las palabras forman un conjunto que se denomina el léxico. Este puede definirse como el sistema de palabras que compone una lengua, que “constituye una vía de acceso al conocimiento y, conjuntamente con las estructuras de la lengua, colabora eficazmente en el desarrollo y la formación del pensamiento crítico y reflexivo” (Giammatteo & Albano, 2012, p. 20). El léxico es “una interfaz que vincula los diferentes niveles de representación que intervienen en la organización de la lengua (...) que nos conduce hacia el exterior y nos muestra las conexiones de la lengua con el denominado conocimiento de mundo o enciclopédico.” (Giammatteo & Albano, 2012, p. 22). Sin embargo, se destaca que este término también puede referirse a las palabras empleadas de manera frecuente por una persona o un texto. En la actualidad, este conjunto personal de palabras suele denominarse "lexicón mental".

Introducido por el enfoque lexicalista, la noción de "lexicón mental" se ha definido de diferentes maneras. Se lo denomina "red de unidades léxicas", "diccionario mental", "sistema individual" del lenguaje (Cervero & Pichardo Castro, 2000). Todas estas consideraciones siempre han girado en torno a un eje central: las relaciones establecidas entre las unidades del lenguaje en la mente del hablante. El lexicón mental es tanto conocimiento y habilidad respecto del léxico de un idioma. Es un sistema personal que posee cada individuo a partir de su experiencia con el lenguaje, conformado por una serie de signos organizados y estructurados que se relacionan entre sí, de manera muy similar a las relaciones paradigmáticas establecidas por Saussure (Hall & Marin, 2007).

Es en este punto que resulta necesario mencionar las estrategias léxicas como manera de construir el lexicón mental. Si consideramos el concepto de estrategia, esta puede ser definida como

una actitud que adopta el sujeto para salvar alguna dificultad que se produce en una tarea determinada. Es decir, las estrategias léxicas son aquellas actitudes y planes que orientan la acción del sujeto para mejorar su comprensión de un texto y adquirir nuevo vocabulario. Son estrategias de comprensión lectora a partir de las cuales el alumno podrá incorporar nuevo léxico a su vocabulario receptivo, y con el tiempo, a su vocabulario productivo. Existen numerosas estrategias y diferentes maneras de clasificarlas. En este proyecto, consideraremos lo planteado por Giammatteo et al. (2008), así como la propuesta de trabajo con estrategias léxicas de Tamola de Spiegel (2008).

Según la propuesta de Giammatteo et al. (2008), las estrategias léxicas se clasifican de la siguiente forma:

- Estrategias léxico-gráficas. Ayudan con la ortografía de las palabras (uso de grafías y acentuación).

- Estrategias morfosemánticas. Posibilitan la extracción, identificación y comprensión de toda información relativa a la morfología y su significado en la palabra. Es decir, con ellas podemos identificar la estructura de la palabra, sus formantes e incorporar nuevas maneras de presentar la información.

- Estrategias morfo-sintácticas. Permiten reconocer y realizar relaciones sintagmáticas adecuadas así como utilizar construcciones características de determinados textos.

- Estrategias sintáctico-semánticas. Estas se relacionan con la estructura sintáctica de la oración y su correcta comprensión desde el punto de vista semántico. En este sentido, admiten realizar construcciones oracionales completas y con sentido sin incurrir en redundancias u omisiones innecesarias.

- Estrategias léxico-sintácticas: Se vinculan con las relaciones sintagmáticas en el aspecto léxico. Es decir, posibilitan el conocimiento de patrones léxicos (colocaciones, restricciones, información presupuesta, etc.) y ayudan a la comprensión, evitando incoherencias, ambigüedades, etc.

- Estrategias léxico-textuales: Refieren al uso y reconocimiento del vocabulario en contexto.

Giammatteo et al. plantean que logran diferentes objetivos según el tipo de texto:

- En textos expositivos permite "extender, reducir o especializar el significado léxico, transmitir de manera clara las ideas y realizar operaciones como definir, reformular, explicar, etc." (Giammatteo et al., 2008, p. 39)
- En textos literarios admiten "emplear los términos en sentidos no-literales, utilizar de modo deliberadamente ambiguo las palabras y hacer un uso innovador y creativo del lenguaje". (Giammatteo et al., 2008, p. 39)

- En textos argumentativos o de opinión posibilitan la presentación de los argumentos fundamentados y un encadenamiento lógico de las ideas.

- Estrategias léxico-cognitivas. Con ellas, el sujeto relaciona el léxico con su conocimiento del mundo, muestra la influencia de un marco conceptual en el vocabulario y demuestra los significados abstractos y connotativos de las expresiones según su uso contextual.

- Estrategias léxico-semánticas. Se vinculan con las relaciones paradigmáticas entre palabras.

- Estrategias pragmático-discursivas. Se relacionan con la competencia sociocultural del sujeto pues enseñan cómo emplear el lenguaje según su aspecto pragmático, es decir, según la situación comunicativa o contexto extralingüístico. Permiten utilizar y comprender el léxico de manera adecuada según el registro, tipo textual, las necesidades de los hablantes y las variaciones diatópicas, diastráticas y diafásicas. Estas últimas se definen como las variaciones lingüísticas que surgen por “diferencias en el espacio geográfico”, “en los estratos socio-culturales de la comunidad lingüística”, y “en los tipos de modalidad expresiva” (Coseriu, 1981, p. 12), respectivamente.

Con un fin didáctico, consideramos las estrategias léxicas según la clasificación de Tamola de Spiegel (2008):

1. Actualización de matrices semánticas. Propicia la interrelación con palabras del mismo campo semántico o de solidaridades léxicas presentes o ausentes en el texto. Esta estrategia apunta a la organización gráfica y mental de la información por relación y categorización de unidades léxicas a partir de un concepto central. Para ello, se trabaja con mapas semánticos y grillas de análisis de rasgos semánticos.
2. Utilización del contexto. Considera la importancia de la elaboración de cuadros y diagramas que organicen la información gráfico-verbal del contenido explícito e implícito en el texto. Para ello, se trabaja con segmentos textuales semánticamente equivalentes, complementarios o descriptivos, así como relaciones léxicas (hiperonimia, antonimia y sinonimia).
3. Análisis de palabras en segmentos significativos. Apunta a la capacidad del lector para reconocer y aplicar los conocimientos de las unidades componenciales que conforman las unidades léxicas de la lengua. Para ello, se trabaja con relaciones entre palabras de una misma familia y con el reconocimiento del significado de diferentes morfemas.
4. Reconocimiento de palabras. Contempla el conocimiento de la información morfo-sintáctica y ortográfica de las unidades léxicas. Se trabaja con relaciones funcionales así como con claves ortográficas y semántico-sintácticas.
5. Actualización de matrices semánticas. Aquí se considera el uso de recursos que permiten

comprender palabras desconocidas cuyo significado no se ha podido descifrar a partir de las estrategias anteriores. Se trabaja con diccionarios, enciclopedias y libros de texto.

Consideramos que ambos modelos son compatibles y se complementan pues la propuesta de Tamola de Spiegel (2008) completa la clasificación de Giammatteo et al. (2008) y la concreta.

V. Metodología

Conforme a la hipótesis y los objetivos establecidos, esta investigación será de tipo explicativa. Buscaremos probar nuestra hipótesis y analizar relaciones de causa y efecto entre las variables, a saber, el género discursivo, el uso de las estrategias léxicas y el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Para lograr este propósito, emplearemos un paradigma metodológico mixto. Debido al carácter de nuestro objeto de estudio, consideramos que resultará útil apelar tanto al paradigma cualitativo como cuantitativo, ya que cada uno permitirá abordar el problema desde un punto de vista diferente y complementario. Se empleará el método hipotético-deductivo con el cual partiremos de la hipótesis anteriormente formulada a fin de comprobarla o refutarla. A partir de ello, se procederá a deducir conclusiones acordes con los hechos observados.

Muestra

Para estudiar el impacto del uso de estrategias léxicas para la comprensión lectora, realizaremos un experimento en el que buscaremos evaluar la eficacia de su enseñanza. Para ello, tomaremos una muestra de aproximadamente 40 (cuarenta) alumnos, seleccionados de manera aleatoria, que concurran a la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Este grupo de participantes (desde ahora llamado “grupo 1”) será entrenado en el uso de estrategias léxicas. Sus resultados se compararán con aquellos de un grupo de control (desde ahora llamado “grupo 2”) de aproximadamente 20 (veinte) alumnos que no recibirán dicho entrenamiento. Todos los participantes serán jóvenes de entre 17 y 25 años y cursarán cualquier año de su respectiva carrera.

Instrumentos y procedimiento

Los participantes de ambos grupos deberán responder a una encuesta inicial de tipo cerrada. Se buscará determinar los problemas de comprensión generales que tienen los participantes con textos académicos en el ámbito universitario, así como el perfil del estudiante para una correcta interpretación de los resultados de la encuesta.

Antes de comenzar el entrenamiento, se les solicitará a los participantes del grupo 1 que completen una prueba para evaluar su nivel de comprensión lectora. Allí, se proporcionará un fragmento de la obra *Curso de lingüística general* (1916) de Ferdinand de Saussure y preguntas sobre su contenido. El examen se dividirá en dos partes:

- En la primera, se proporcionará el texto junto con preguntas sobre su contenido. Dichas preguntas contemplarán el reconocimiento del tema del texto, la comprensión de palabras y fragmentos específicos, la identificación de estrategias empleadas por el autor, así como la interpretación del contenido general del texto. Los alumnos tendrán 30 minutos para realizar esta sección.
- En la segunda, se solicitará completar un breve resumen integrador del texto leído. Los participantes tendrán 5 minutos para ello.

Luego, el entrenamiento se realizará en cinco sesiones a distancia. Cada sesión se centrará en una estrategia, según lo planteado por Tamola de Spiegel (2008), y consistirá de tres partes:

- Una explicación de la estrategia, así como de técnicas e instrumentos adicionales que pueden facilitar su aplicación.
- Un texto del género académico junto con una serie de ejercicios y preguntas que contemplen la aplicación práctica de la estrategia y una integración de los conocimientos adquiridos.
- Algunas preguntas para verificar la comprensión del contenido del texto.

Además, los participantes podrán interactuar mediante un grupo en Facebook a fin de realizar consultas y lograr un proceso de aprendizaje integral.

El examen final será similar a la prueba de comprensión lectora inicial que completaron los participantes, con otro fragmento de la obra *Curso de lingüística general* (1916) de Ferdinand de Saussure. En el caso del grupo 2, este examen consistirá solamente en las dos partes antes descritas. En el caso del grupo 1, dicho examen contará con una sección previa adicional en la que los alumnos deberán aplicar las estrategias léxicas a fin de evaluar su impacto en el nivel de comprensión lectora.

Todas las instancias de evaluación, así como las sesiones de entrenamiento serán realizadas de manera virtual mediante *Surveygizmo*. *Surveygizmo* es una compañía que brinda un software de encuestas en-línea. Esta herramienta permite construir encuestas y pruebas así como recolectar las respuestas de los participantes que las completan por internet. Hemos elegido este programa ya que admite emplear un cronómetro para las pruebas, descargar el material teórico de cada sesión y controlar quienes acceden a cada parte mediante una contraseña individual. A su vez, permite que todos los participantes accedan a las pruebas y las sesiones desde la comodidad de sus hogares.

Análisis de datos

A partir de las respuestas brindadas por los participantes en las pruebas de lectocomprensión, se interpretarán las calificaciones de la siguiente manera:

- Primer nivel: Independiente (puntajes por encima del 75%). El participante es un lector autónomo. Se realiza la comprensión lectora con fluidez y precisión y se entiende la estructura total del texto.

- Segundo nivel: Dependiente (puntajes de entre 45%-75%). El participante requiere de apoyo pedagógico específico para este tipo de textos. Se logra una comprensión global aproximada.
- Tercer nivel: Deficitario (puntajes por debajo del 45%). El participante tiene serias dificultades para la comprensión del texto.

El análisis de los datos recolectados se realizará de dos maneras:

- Se emplearán técnicas estadísticas, a fin de observar patrones de conducta, tendencias y áreas en las que los alumnos demuestren tener más dificultades.
- Se utilizará el análisis de contenido y matrices de análisis para estudiar las respuestas brindadas en la primera sección de la segunda prueba de lectocomprensión, así como las implicancias de los datos estadísticos.

Los resultados iniciales de los participantes del grupo 1 serán comparados con sus resultados finales. También se compararán sus resultados finales con aquellos del grupo 2.

VI. Resultados

1. Encuesta inicial

La encuesta inicial fue realizada a 69 jóvenes, alumnos de la Facultad de Lenguas en la Universidad Nacional de Córdoba. Analizaremos el resultado de los 42 participantes que completaron todo el proceso de entrenamiento en el uso de estrategias léxicas.

Se solicitó a los encuestados que respondieran a través de Internet, mediante un cuestionario de *Surveygizmo*. La encuesta se efectuó entre el 13/07/2015 y el 3/12/2015. Cada cuestionario incluía el consentimiento para realizar la investigación, cinco preguntas para recopilar información personal de los participantes, y seis preguntas para establecer un perfil del alumno a fin de conocer sus dificultades en la comprensión de textos académicos. Los 42 participantes, cuyos resultados se analizan a continuación, respondieron a todas las preguntas.

1.A. Perfil de los alumnos

La encuesta fue respondida por alumnos que cursaban materias de distintos años de sus respectivas carreras. La mayoría, el 57% de los encuestados, llevaba un año de estudio en la Facultad. Un 4% estaba en su segundo año, un 11%, en su tercer año y un 12%, en su cuarto año de estudio, como puede observarse en el gráfico. El 1% llevaba 5 años en la facultad y el 15%, la primera minoría, más de 5 años.

A su vez, más del 67% de los encuestados había cursado menos de seis materias de su carrera, correspondientes al primer año de cursado. El 7% había cursado entre seis y doce materias, el 14% había cursado entre trece y dieciocho materias y el 12%, más de dieciocho. A partir de ello, observamos que gran parte de los encuestados no han podido avanzar conforme con el cronograma establecido para su carrera. En promedio, llevan un año de retraso.

Estos datos se complementan con el análisis del promedio general (aproximado) de los alumnos. El 22,4% tiene un promedio general menor que 4 (estos



Gráfico 1

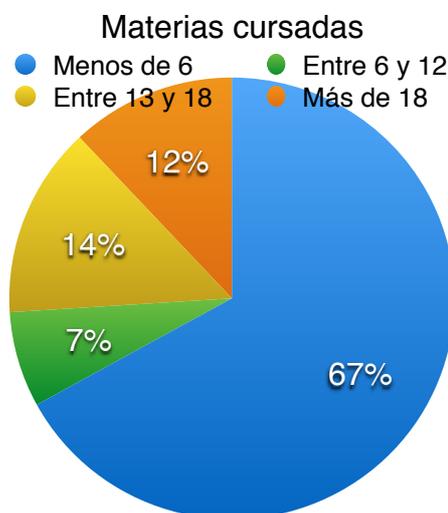


Gráfico 2

llevan, en la universidad, más de cuatro años). El 49,3% tiene un promedio general de entre 4 y 6, el 22,3% tiene un promedio de entre 6 y 8, y solo el 6% restante tiene un promedio mayor que 8. Resulta interesante destacar que, de este último 6%, el 88% corresponde a alumnos que llevan sus carreras al día.

Si observamos la relación entre los datos obtenidos y la cantidad de libros que los alumnos leen por año, (pregunta 6) vemos que las personas con menos años de cursado leen la mayor cantidad de libros por placer. De aquellos que leen más de 5 libros por año (45%), el 95% lleva su carrera al día. En principio, estos resultados nos permitirían establecer que existe cierta correlación entre la lectura y el desempeño en la universidad. Mientras más leen los alumnos por placer, mejor les va en el estudio, quizás debido al hecho de que la lectura permite enriquecer el léxico mental.

1.B. Dificultades generales para la comprensión de textos académicos

En la pregunta 4, se solicitó que los participantes marcaran, en una escala del uno al cinco, la dificultad que tenían para abstraer la idea principal de un texto. La opción 1 representaba una mayor facilidad, mientras que la opción 5 representaba una mayor dificultad. Aquí nos encontramos con datos interesantes: el 62% de los encuestados marcó la opción 3 y un 27% eligió la opción 4. Otro 11% indicó la opción 2. Esto establecería que, en general, los alumnos, más allá de sus notas, reconocen que tienen problemas para trabajar con los textos y extraer su idea principal. Por lo tanto, los promedios no se relacionarían necesariamente con una mayor facilidad para la comprensión textual global.

Las dificultades para la comprensión textual fue indagada en la pregunta 5. Determinamos una escala progresiva de opciones entre el 1 y el 5, donde la opción 1 indicaba que los textos académicos resultaban muy fáciles de comprender y la opción 5, que eran muy difíciles. Como puede observarse, los alumnos consideran que los textos universitarios son de una dificultad media o media-alta. El 18% considera que son de una dificultad media-baja.

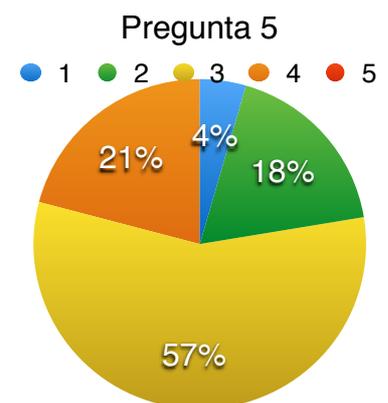


Gráfico 3

Al relacionar estos datos con los promedios de los encuestados, en general, encontramos que aquellos que reconocen tener mayores dificultades con los textos académicos son, a su vez, quienes tienen los promedios más altos y quienes llevan menos años de estudio en la universidad. En cambio, el 4% que indicó que los textos que lee son “muy fáciles” habían indicado que tenían un promedio menor que 4 y realizaron comentarios como:

- “Por ahí es medio difícil decidir las respuestas de las preguntas 4 y 5, y que depende de qué texto de qué materia. Por ejemplo, los de lengua inglesa no me resultan difíciles de entender, pero sí los de lingüística 1”.
- “Desde chica tuve problemas de comprensión. Me cuesta generar un pensamiento crítico sobre lo que veo”

Esto nos permite realizar algunas observaciones. En primer lugar, resultará necesario abarcar una variedad de escritos en el curso a fin de observar si las estrategias léxicas pueden emplearse en distintos textos del género académico. Además, consideramos que el reconocimiento de las dificultades propias es un elemento clave para solucionar los problemas de comprensión pues, debido a ello, los alumnos acudirían a más recursos y más estrategias. Aquellos con los promedios más bajos y con más años en la facultad indicaron que los textos que leen son menos difíciles y realizaron comentarios como: “En realidad no tengo problemas de comprensión. Mi problema es la manera de enseñar y tomar de los profes”. Volveremos a analizar estos comentarios a partir de los resultados de la primera prueba de lectocomprensión. No obstante, sería necesario incorporar ejercicios de concientización durante el entrenamiento a fin de que los participantes realicen un trabajo de auto-reflexión para reconocer aquellas áreas que deben trabajar.

2. Primera prueba de lectocomprensión

Después de completar la encuesta, los participantes recibieron un correo electrónico con el enlace de la primera prueba de lectocomprensión, sus instrucciones y una contraseña para ingresar. El uso de contraseña garantizaba que cada persona pudiera realizar la prueba solo una vez y en el tiempo estipulado.

La primera prueba de lectocomprensión consistía en 8 preguntas en las que se trabajaba con un fragmento del *Curso de Lingüística General* (1961) de Ferdinand de Saussure de aproximadamente 950 palabras. Elegimos este libro debido a que es complejo en su aspecto léxico y sintáctico y a que su contenido resulta pertinente y, al menos parcialmente, conocido por los participantes, alumnos de la Facultad de Lenguas.

La prueba estaba dividida en dos secciones. En la primera, se realizaban siete preguntas sobre el contenido y partes específicas del texto. Los participantes contaban con 30 minutos para leer el fragmento y responderlas. En la segunda, debían completar un breve resumen del texto con sinónimos y paráfrasis de las ideas principales. Contaban con 5 minutos para ello. Todas las preguntas eran de tipo cerrada, con 4 opciones de respuesta. Las preguntas y sus opciones de

respuesta se ordenaban de manera aleatoria. A continuación, indicamos cuál era el objetivo de cada una de ellas.

- Pregunta 1: Inferir el tema del texto. Para ello, los participantes debían verificar cuáles era las ideas principales que se manifestaban en todos los párrafos.
- Pregunta 2: Pregunta de vocabulario. Los estudiantes debían demostrar que comprendían el significado de una palabra eligiendo un sinónimo apropiado según el contexto.
- Pregunta 3: Pregunta de contenido. Se debía demostrar la comprensión de los dos temas esenciales del texto: la lingüística interna y externa. Para algunos de los casos, se debía inferir la información.
- Pregunta 4: Pregunta de contenido. Se debía demostrar la comprensión general de ciertos fragmentos del texto. En todos los casos, se debía reconocer si la reformulación correspondía o no a lo dicho originalmente en el escrito.
- Pregunta 5: Pregunta sobre el uso retórico. Se solicitaba reconocer la función que cumplía un ejemplo en el texto.
- Pregunta 6: Pregunta de inserción de texto. A partir del sentido de cuatro párrafos diferentes, el participante debía reconocer al final de cuál de ellos podía insertarse una oración específica. Para esto, debía comprenderse no solo la lógica de los párrafos sino también los vínculos entre las oraciones.
- Pregunta 7: Pregunta de reconocimiento de la idea principal. Se brindaba un fragmento y los alumnos debían reconocer qué opción parafraseaba correctamente su contenido primordial.
- Pregunta 8: Completar un resumen. En la última pregunta, los estudiantes debían completar un resumen con palabras o frases que parafraseaban el texto. Para ello, era necesario haber comprendido el escrito en su totalidad.

Tal como puede observarse por el tipo de preguntas realizada, la prueba apuntaba a evaluar la lectocomprensión general de los participantes, no solamente su destreza léxica, ya que nuestro objetivo es determinar la utilidad de las estrategias léxicas para la lectocomprensión en su totalidad.

De los 69 participantes iniciales, solo 61 realizaron la primera prueba. De ellos, analizamos los resultados de los 42 alumnos que completaron todo el proceso de entrenamiento.

Con respecto a la pregunta 1, el 40,5% determinó correctamente el tema del fragmento: los elementos internos y externos de la lingüística. El 16,6% pudo aproximarse a la idea central, sin reconocerla de manera completa. El 42,9% restante brindó respuestas que no se relacionan más que con algún párrafo específico, lo cual demuestra cierta falencia para identificar las ideas recurrentes y

más importantes de un texto. Si el alumno no logra entender de qué está escribiendo el autor, difícilmente podrá comprender lo que expresa sobre ello.

En la pregunta 2, había dos respuestas correctas. El 66,6% pudo identificar a ambas y el 88% pudo determinar al menos una. Solo el 12% restante no identificó ninguna de las dos opciones y las confundió con un sinónimo para otro contexto o con otra palabra que sonaba similar pero cuyo significado no se relacionaba con el contenido del fragmento. En general, los alumnos no demostraron mayores dificultades con esta habilidad lo cual sugiere cierta capacidad para inferir el significado a partir del contexto. Por lo tanto, parecería que la inferencia léxica no resulta un área que requiere de mucha atención durante el curso.

En la pregunta 3 comenzaron a surgir nuevas dificultades. Los participantes obtuvieron, en promedio, un 50% de respuestas correctas. Demostraron tener problemas con aquellas opciones que parafraseaban el contenido original y que requerían cierto grado de inferencia. Es decir, si bien tienen la capacidad de inferir el significado de una palabra específica, no lograrían trasladar esta habilidad al marco de una frase. No reconocen sinónimos de otras palabras importantes en un contexto de uso específico. Sin embargo, identificaron la oposición básica que estructuraba al texto y al menos uno de sus rasgos. Esto resulta interesante al considerar las respuestas de la pregunta 1: los alumnos reconocieron la oposición básica pero no lograron trasladar este conocimiento a la identificación del tema del texto.

Esto se complementa con las respuestas brindadas en la pregunta 4. El 54,7% de los alumnos identificaron todas las respuestas correctas. Aquellas frases que resumían de modo general la temática no resultaron difíciles ya que un 97,6% pudo responderlas de manera correcta. No obstante, a medida que avanzaba el grado de abstracción y paráfrasis, los alumnos revelaban sus dificultades con el léxico. Ignoraban el uso de sinónimos en el texto y demostraban que no habían comprendido el significado de palabras importantes como “término artificial” en el párrafo 7 del fragmento.

En la pregunta 5, el 66,6% de los encuestados reconoció efectivamente un ejemplo y su función en el texto. El 23,8% eligió una respuesta parcialmente correcta. De este modo, consideramos que el reconocimiento de técnicas retóricas no es un área que requiere trabajo.

En la pregunta 6, en cambio, solo un 38% de los encuestados acertó en su respuesta. El 62% restante eligió opciones cuyo contenido no se relacionaba de manera alguna con la frase propuesta. Esto sugiere, en principio, que los alumnos no logran abstraer la idea principal de un párrafo ni relacionar su contenido con el vocabulario o las características gramaticales de una frase. Por lo tanto, resultaría importante trabajar especialmente con el campo semántico como una herramienta

que ayuda a reconocer lazos de parentesco entre diferentes palabras que se refieren a una misma área.

Esto último coincide con lo observado en la pregunta 7. Nuevamente, los alumnos demostraron graves falencias en el reconocimiento de la idea principal de un fragmento para relacionarlo con otra oración que la parafraseaba. Es decir, si bien lograban emplear la inferencia léxica como mecanismo para esclarecer el significado de una palabra, no es una técnica que apliquen si la consigna no lo indicaba explícitamente. Aquí tampoco se recurrió al campo semántico para ayudar en la selección de la respuesta. De este modo, un 42,8% de los participantes respondió correctamente.

En la pregunta 8, hubo tres informaciones que los alumnos debían recuperar del texto:

- La cantidad de áreas en las que se divide la lingüística interna y externa. El 54,7% de los participantes reconoció que la estructura general del texto se dividía en cuatro secciones. Esto podría relacionarse con el reconocimiento del tema ya que, en general, aquellos que respondieron correctamente a esta pregunta respondieron correctamente a la primera pregunta.
- Reconocimiento de sinónimos. Aquí, el 47,6% estableció correctamente el sinónimo de una de las palabras en el texto. Esto indicaría más dificultades para aquellas cuestiones que requieren un cierto grado de vocabulario propio así como la capacidad de trasladarlo al texto.
- Reconocimiento de relaciones de oposición. Aquí, los encuestados debían ser capaces de reconocer la oposición básica del texto y la relación existente entre sus partes. El 61,9% respondió correctamente.

Resumimos los resultados de los alumnos en los siguientes cuadros y gráficos:

Pregunta	Tipo de pregunta	Respuestas correctas	Comentarios
1	Tema	40,5%	Problemas para identificar ideas recurrentes.
2	Vocabulario	66,6%	No hubo mayores problemas para inferir sinónimos de una palabra específica.
3	Contenido	50%	Hubo dificultades para determinar el sentido de la paráfrasis. Los alumnos no aplican la inferencia léxica en contexto por sí solos.
4	Contenido	54,7%	Hubo dificultades para determinar el sentido de la paráfrasis. Los alumnos no aplican la inferencia léxica en contexto por sí solos.
5	Uso retórico	66,6%	No hubo dificultades o detalles relevantes.
6	Inserción de texto	38%	Falta de comprensión del contenido general de un párrafo. No se recurre al campo semántico para determinar la respuesta.

Pregunta	Tipo de pregunta	Respuestas correctas	Comentarios
7	Reconocimiento de la idea principal	42,8%	Falta de comprensión del contenido general de un párrafo. No se recurre al campo semántico para determinar la respuesta.
8	Resumen	54,7%	No hubo detalles relevantes.

Porcentaje de respuestas correctas

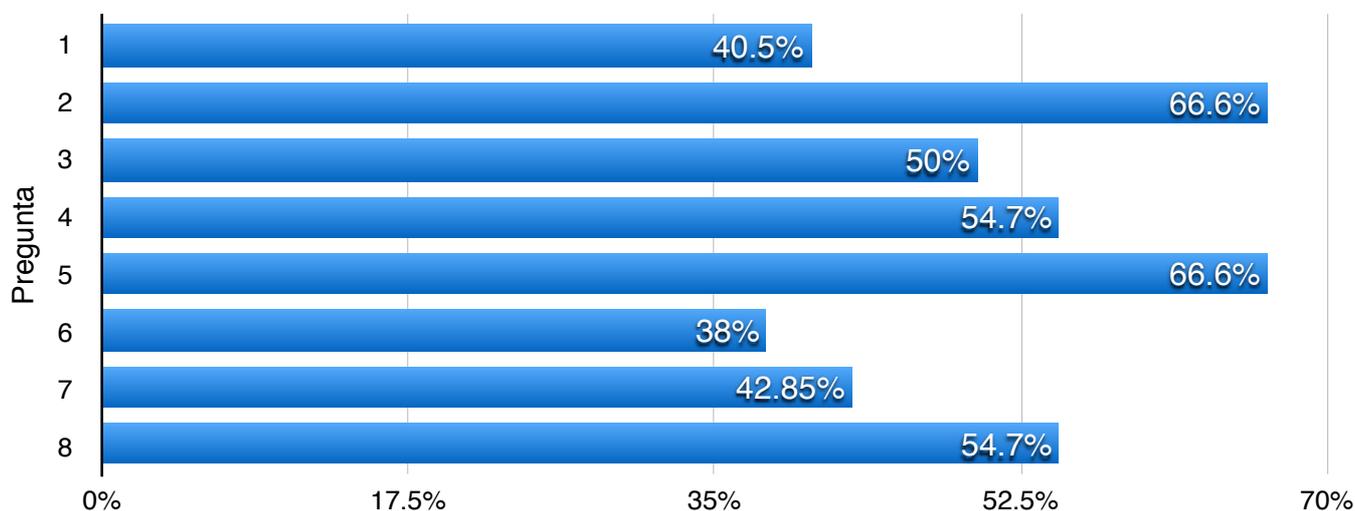


Gráfico 4

Puntajes según la cantidad de materias cursadas

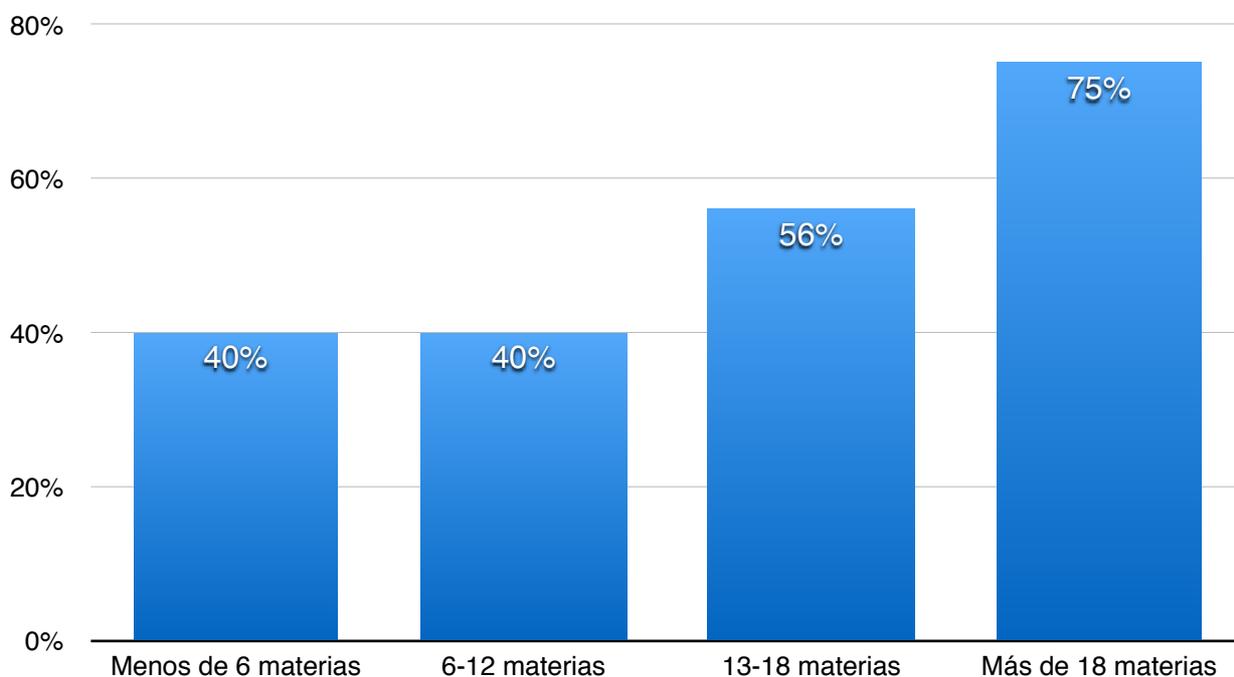


Gráfico 5

Tal como puede observarse en el gráfico 5, en general, fueron los alumnos con menos materias cursadas quienes obtuvieron los puntajes más bajos. A medida que aumentaba la cantidad de

materias realizadas, también incrementaban progresivamente los puntajes obtenidos. Esto sugeriría que, tal como mencionamos al comienzo de este trabajo, el problema de comprensión de los alumnos se debería a su falta de experiencia con el género académico. A medida que los alumnos se familiarizan con los rasgos propios de este género y encuentran ciertas estrategias para avanzar en su carrera, mayor es la comprensión que demuestran en la prueba.

En promedio, los alumnos demoraron 21 minutos y 51 segundos en realizar la prueba y obtuvieron un 51,9% de respuestas correctas. Aquellos que marcaron que los textos que leían en la universidad eran de dificultad media-alta (mejores promedios) demostraron ser, en general, lectores dependientes, según lo establecido en nuestra sección de metodología y análisis de datos. Todos aquellos que indicaron que sus problemas académicos se debían a los profesores (promedios más bajos) obtuvieron resultados que los clasifica como lectores deficitarios.

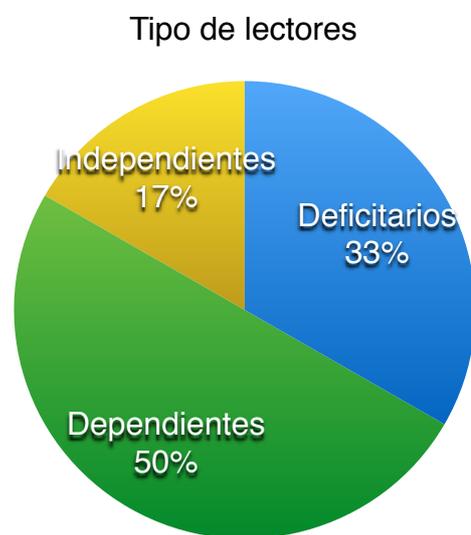


Gráfico 6

3. Breve análisis del entrenamiento

Aquellos alumnos que completaron todo el proceso de entrenamiento demostraron un progreso sostenido a medida que avanzaban en la realización de las sesiones. Los estudiantes participaban activamente y, en algunos casos, volvían a realizar las actividades una vez que habían obtenido más herramientas en las sesiones posteriores. Para esta investigación, solo realizaremos un breve análisis de los puntos más destacados de cada sesión.

La primera sesión trabajaba con las nociones de campo semántico y rasgo semántico así como la manera en que estos conceptos ayudan a determinar el tema de un texto. Se realizaron ejercicios con un texto expositivo relativamente sencillo y cooperativo. Los alumnos no demostraron mayores dificultades. En general, reconocieron correctamente relaciones de meronimia, hiperonimia y sinonimia en los campos semánticos así como otras relaciones de parentesco léxico. Mientras más palabras reconocían, más completo era el tema que proponían. En promedio, aquellos que incluían al menos nueve palabras en el campo semántico escribían un tema de al menos diez palabras, más específico y elaborado que el de aquellos que incluían menos de nueve palabras. Es por ello que consideramos que esta técnica es útil para adelantar, identificar y trabajar la temática de un texto.

En la segunda sesión, se empleaba la inferencia léxica y las relaciones léxicas para determinar la estructura de un texto. Se realizó la ejercitación con los mismos textos expositivos de

la primera sesión a fin de profundizar su comprensión. Los participantes no demostraron dificultades para el desarrollo de las actividades. El 95,2% respondió correctamente al menos al 90,4% de las preguntas y reconoció la función de las relaciones léxicas en los textos. Por ejemplo, mencionaron que “el primer texto establece una clasificación, por lo cual se emplea la hiperonimia. El segundo plantea diferencias entre dos cuestiones. La antonimia ayuda a contrastar aspectos diferentes del tema”. A su vez, algunos alumnos mencionaron que el hecho de invitarlos a reflexionar sobre estas relaciones les permitió comprender mejor el vínculo entre las ideas del fragmento.

En la tercera sesión se utilizó la familia léxica, la derivación y la sufijación como herramientas para acceder al significado de la palabra y desarrollar el lexicón mental relacionando un término con otros, conocidos o desconocidos. Aquí, incluimos un ejercicio de concientización en el cual se solicitaba analizar una tira humorística donde el humor surgía debido al desconocimiento de la palabra “psicoanálisis” por parte de uno de los personajes. Salvo dos participantes que consideraron que el problema se debía a “falta de conocimiento del mundo”, los demás reconocieron el aspecto morfológico del asunto y lo emplearon en sus propias definiciones. Un 23,8% de los alumnos complementó su definición con su propio conocimiento del mundo estableciendo que el psicoanálisis es “un método terapéutico”. Luego, se propuso un fragmento de un ensayo y se plantearon ejercicios para integrar los conocimientos adquiridos en las sesiones 1 a 3. Los estudiantes obtuvieron un 81% de respuestas correctas al analizar el significado de las palabras a través de su composición morfológica. En aquellos casos en los que los participantes se equivocaron, eligieron un significado similar o posible que no se aplicaba al contexto en el que se empleaba el término. En los ejercicios de comprensión general, los alumnos demostraron mejores resultados que en la primera prueba. Distinguieron las posturas presentadas en el fragmento y el 76% de ellos reconoció la tesis sostenida por el autor. A su vez, el 78,5% pudo identificar el tema del texto, lo cual demostró un gran avance del 40,5% de la primera prueba de lectocomprensión.

En la cuarta sesión, se trabajó con información morfo-sintáctica y ortográfica con énfasis especial en las colocaciones léxicas y el uso y significado de los conectores. Se empleó un fragmento de un artículo de una revista científica. Aquí, los alumnos demostraron tener más dificultad con los ejercicios de la sesión. Solo un 50% de ellos pudo reflexionar sobre la importancia del orden sintáctico de las palabras e identificar el tipo de relación que establecían los conectores. No obstante, el 81% respondió correctamente a los ejercicios relacionados con las sesiones previas y el 81% reconoció correctamente el tema del texto.

Finalmente, en la quinta sesión, se planteó la búsqueda de información conceptual fuera del texto, es decir, la búsqueda de información en el diccionario. Para ello, se propusieron actividades

con un fragmento de una conferencia brindada por Umberto Eco. Los ejercicios de concientización y aquellos relacionados con las sesiones anteriores se resolvieron correctamente. Sin embargo, el uso del diccionario pareció dificultar la identificación de la definición de la palabra. En promedio, solo en el 59,5% de los casos se eligió la definición correcta para el contexto. En el 40,5% restante se optó por otra acepción del término que aparecía en el diccionario pero que no era aplicable al escrito. Esto sugeriría que sería importante trabajar más con el proceso de selección de una definición del diccionario y que, al menos en un principio, resultaría más conveniente emplear la inferencia léxica por medio de las herramientas brindadas en las otras sesiones.

La sexta sesión fue una integración teórica de todas las herramientas adquiridas y cómo aplicarlas. No se propuso una ejercitación.

De los 61 alumnos que realizaron la primera prueba de lectocomprensión solo 53 completaron todas las sesiones. La mayoría de ellos abandonó después de la primera sesión (4 participantes) o de la segunda (3 participantes). Al enviarles los recordatorios e inquirir sobre el porqué, el 87,5% estableció que se debía a “falta de tiempo”.

4. Segunda prueba de lectocomprensión

Una vez realizadas las seis sesiones, los participantes recibieron un correo electrónico con el enlace de la segunda prueba de lectocomprensión y sus instrucciones. Se trabajaba con un fragmento del *Curso de Lingüística General* (1961) de Ferdinand de Saussure de aproximadamente 900 palabras. Elegimos este libro para mantener el nivel de complejidad conceptual, léxica y sintáctica y así obtener resultados comparables con la primera prueba.

La prueba consistía de tres partes. En la primera, se les solicitaba a los participantes que completaran un cuadro similar al que se había empleado durante las sesiones de entrenamiento. Había 9 ejercicios que guiaban la realización del cuadro, integrando las diferentes estrategias aprendidas. Para ello, los participantes no tenían límite de tiempo pero se esperaba que lo realizaran en aproximadamente 40 minutos. Luego, en la segunda parte, había siete preguntas sobre el contenido y partes específicas del texto, a saber:

- Pregunta 1: Inferir el tema del texto.
- Pregunta 2: Pregunta de vocabulario.
- Pregunta 3: Pregunta de contenido.
- Pregunta 4: Pregunta de contenido.
- Pregunta 5: Pregunta sobre el uso retórico.
- Pregunta 6: Pregunta de inserción de texto.

- Pregunta 7: Pregunta de reconocimiento de la idea principal.

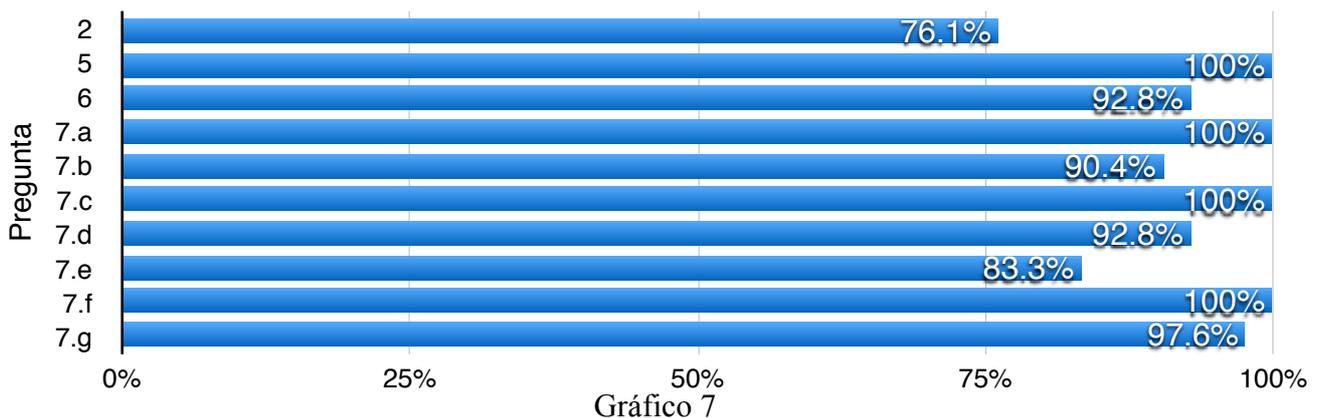
Para ello, los participantes contaban con 20 minutos. Finalmente, en la tercera parte, debían completar un breve resumen del texto con sinónimos y paráfrasis de las ideas principales. El tiempo otorgado era de 5 minutos. Salvo la primera parte, todas las preguntas eran de tipo cerrada, con 4 opciones de respuesta. Las preguntas y sus opciones de respuesta se ordenaban de manera aleatoria.

De los 53 participantes que completaron todas las sesiones, solo 42 realizaron la segunda prueba de lectocomprensión. Al inquirir sobre el porqué, muchos no respondieron y aquellos que lo hicieron indicaron que era por “falta de tiempo”.

4.1. Sección 1

Los participantes incluyeron términos similares en sus cuadros. Tomaron palabras complejas, desconocidas, claves y/o algunas de las incluidas en las preguntas de guía. La mayoría de las definiciones fueron inferidas por los alumnos a partir de la información contextual y morfológica que ofrecía el fragmento. En general, los errores fueron mínimos tal como se indica en el gráfico 7.

Porcentaje de respuestas correctas - Sección 1



A su vez, resulta interesante destacar que la mayoría de los participantes (71,4%) describieron de forma aceptable el tema del fragmento empleando las palabras y relaciones trabajadas en su cuadro así como las ideas principales del texto. Los alumnos no tuvieron problemas para aplicar las herramientas aprendidas durante el entrenamiento. Esto también fue destacado en numerosos comentarios donde se indicaba, por ejemplo, que “no fue un problema para mí completar el cuadro. Siento que fue parecido a lo que hice en las sesiones (...)”. Algunos cuadros incluían más términos que otros, pero los participantes trabajaron con al menos 15 palabras. Para realizar esta sección, los alumnos demoraron, en promedio, 50 minutos.

4.2. Secciones 2 y 3

Estas secciones eran similares a aquellas incluidas en la primera prueba de lectocomprensión.

En la pregunta 12, el 78,5% identificó el tema del fragmento: la dualidad interna de la lingüística. El 21,5% restante indicó una respuesta que se relacionaba solo con alguna parte del texto. Esto indica una mejora de 38 puntos con respecto a los resultados obtenidos en este tipo de pregunta en la primera prueba. Dado que la mayoría de los participantes se había aproximado al tema en la sección anterior, seguramente les resultó mucho más fácil determinar la idea general que sostiene el fragmento. Algunos incluso lo indicaron entre sus comentarios: “Me encantó. Como fui limitando las ideas, palabras, campos en la sección 1, pude entender qué intentaba decir el autor”. De este modo, el reconocimiento de las palabras claves y los ejes en torno a los cuales se estructura el texto habrían permitido identificar las ideas que se repetían. Esta fue, sin duda, el área más positivamente afectada por el entrenamiento.

En la pregunta 13, había dos respuestas correctas. El 71,4% pudo identificar a ambas y el 90,4% indicó al menos una. El 9,6% restante no identificó ninguna de las dos opciones. Hubo aquí una leve mejoría comparado con la primera prueba. Podría establecerse que se pulió la capacidad de inferencia léxica a partir de la información contextual que reconocían los alumnos. No obstante, la modificación fue leve por lo que también podría atribuirse a otros factores. Deberían compararse los resultados con aquellos del grupo de control.

En las preguntas 14 y 15, ambas de contenido, hubo una mejoría notable. En el caso de la pregunta 14, los participantes obtuvieron, en promedio, un 76,2% de respuestas correctas. Los alumnos reconocieron la oposición básica que estructuraba al texto, la cual ya se había trabajado en la sección 1, y pudieron trasladar este conocimiento a las preguntas realizadas. Demostraron un mejor manejo de sinónimos y antónimos para determinar a qué tipo de lingüística se refería la afirmación. Fueron más capaces de aplicar la inferencia léxica en un contexto en el que no se lo solicitaba de manera explícita.

La pregunta 15 tuvo resultados similares. Hubo un 73,8% de respuestas correctas. Al igual que en la primera prueba, un 96,7% de los alumnos respondió de manera correcta a la afirmación que resumía de manera general la temática del texto. Pero en este caso, como en la pregunta 14, los estudiantes demostraron un mayor reconocimiento de sinónimos y antónimos con lo cual pudieron responder correctamente a medida que avanzaba el grado de abstracción y paráfrasis. Varias palabras incluidas en este punto como “simultaneidad” y “sucesivo” se encontraban al menos en el 59,5% de los cuadros realizados en la sección 1.

En la pregunta 16, el 66,6% de los encuestados reconoció efectivamente una analogía y su función en el texto. Este es el mismo porcentaje de respuestas correctas que obtuvo la pregunta 5

(pregunta de uso retórico) en la primera prueba. De acuerdo a ello, podemos establecer que las estrategias léxicas no contribuirían al reconocimiento de la función retórica de un fragmento.

En la pregunta 17, destacamos una gran mejoría en los porcentajes de respuestas correctas: un 73,8% respondió acertadamente. En la primera prueba, solo lo hizo un 38%. Hubo una diferencia de 35,8 puntos entre ambas pruebas, el segundo mayor avance después de la pregunta de reconocimiento del tema. Esto sugiere, en principio, que los participantes lograron abstraer la idea principal del párrafo así como relacionar su campo semántico con el contenido de la oración. De este modo, podemos inferir que el trabajo con el campo semántico en la sección anterior habría ayudado a reconocer lazos de parentesco y sinonimia entre diferentes palabras referidas a una misma área.

Esto último también se vería reflejado en la pregunta 18. El 71,4% de los participantes identificó la idea principal de un fragmento, mientras que, en la primera prueba, solo lo había hecho el 42,8%. Los alumnos fueron capaces de reconocer el campo semántico predominante, el significado de términos complejos así como sinónimos, hiperónimos y antónimos en la paráfrasis.

Por último, en la pregunta 19, hubo tres informaciones que los alumnos debían recuperar del texto:

- El objeto de estudio de la lingüística sincrónica. El 78,4% reconoció todas las respuestas posibles. Esto podría deberse al reconocimiento de relaciones de sinonimia entre “sincrónico” y las opciones, así como entre las dos respuestas correctas entre sí.
- El objeto de estudio de la lingüística diacrónica. Nuevamente, el 78,4% identificó la respuesta correcta. Esto se explica a partir de los resultados del espacio anterior: aquellos que reconocieron correctamente el objeto de estudio de la lingüística sincrónica pudieron reconocer el de su antónimo.
- Argumento principal para la subdivisión de la lingüística. Aquí, el 73,8% reconoció la relación entre las diferentes partes del texto y la idea que los párrafos condensaban. Creemos que el trabajo en la sección 1 con los campos semánticos, conectores y temas del texto colaboraron en la obtención de estos logros.

Resumimos los resultados de los alumnos en los siguientes cuadros y gráficos:

Preg.	Tipo de pregunta	Respuestas correctas (1)	Respuestas correctas (2)	Diferencia (en puntos)	Comentarios
12	Tema	40,5%	78,5%	38	Área en el que se demostró el mayor avance. Ayudó la identificación de ejes, campos semánticos e ideas principales.
13	Vocabulario	66,6%	71,4%	4,8	Las estrategias léxicas mejoraron levemente la capacidad de inferencia léxica.

Preg.	Tipo de pregunta	Respuestas correctas (1)	Respuestas correctas (2)	Diferencia (en puntos)	Comentarios
14	Contenido	50%	76,2%	26,2	Los alumnos pudieron realizar la inferencia léxica por sí solos. Reconocieron sinónimos, antónimos y el campo semántico.
15	Contenido	54,7%	73,8%	19,1	Los alumnos pudieron realizar la inferencia léxica por sí solos. Comprendieron correctamente las paráfrasis.
16	Uso retórico	66,6%	66,6%	0	No hubo modificaciones. Las estrategias no modificaron este aspecto.
17	Inserción de texto	38%	73,8%	35,8	Mejor comprensión del contenido general de un párrafo. Se recurre al grupo semántico para determinar la respuesta.
18	Reconocimiento de la idea principal	42,8%	71,4%	28,6	Mejor comprensión del contenido general de un párrafo. Se recurre al grupo semántico para determinar la respuesta.
19	Resumen	54,7%	76,2%	21,5	Mejora relacionada con la comprensión del tema y el reconocimiento de sinónimos y antónimos.

Porcentaje de respuestas correctas
Comparación entre la primera y la segunda prueba

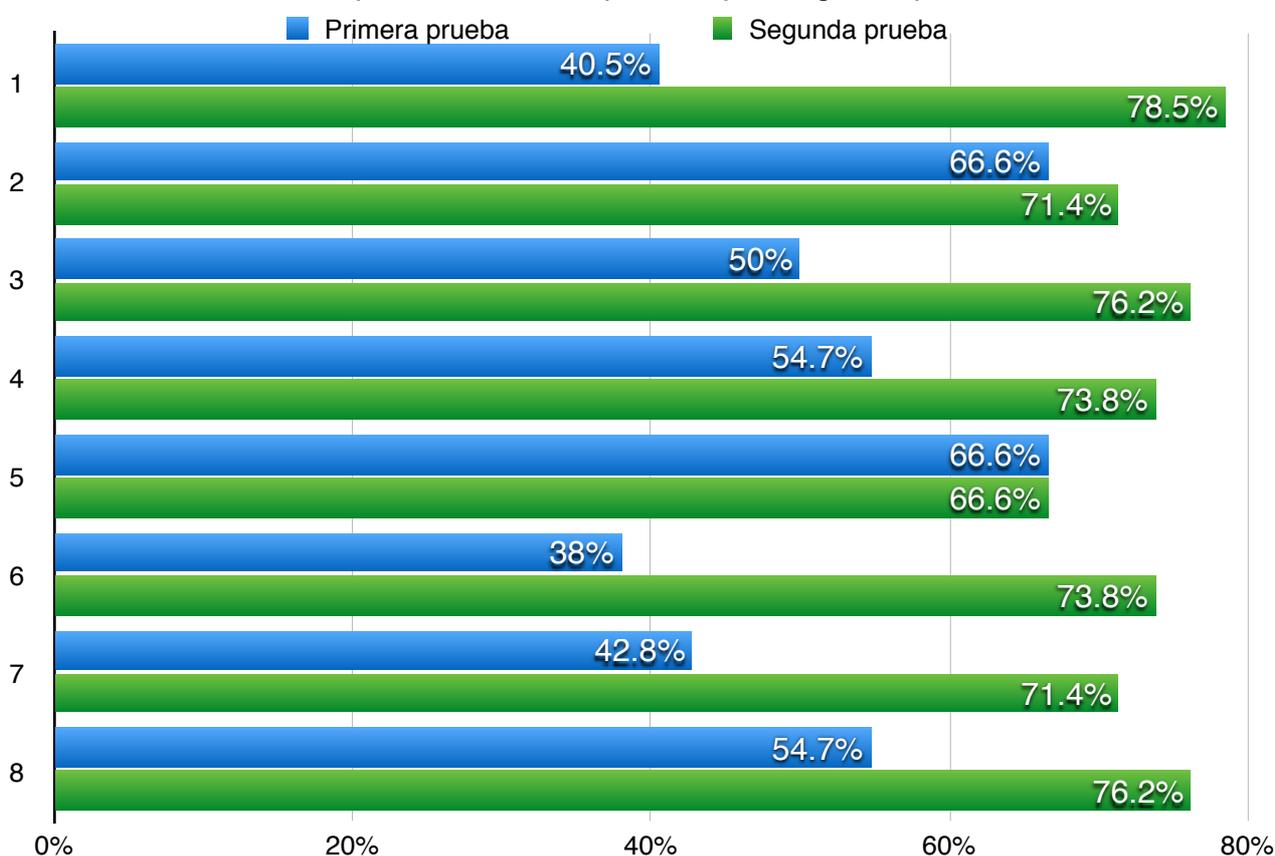


Gráfico 8

Resultados según las materias cursadas
Comparación entre la primera y la segunda prueba

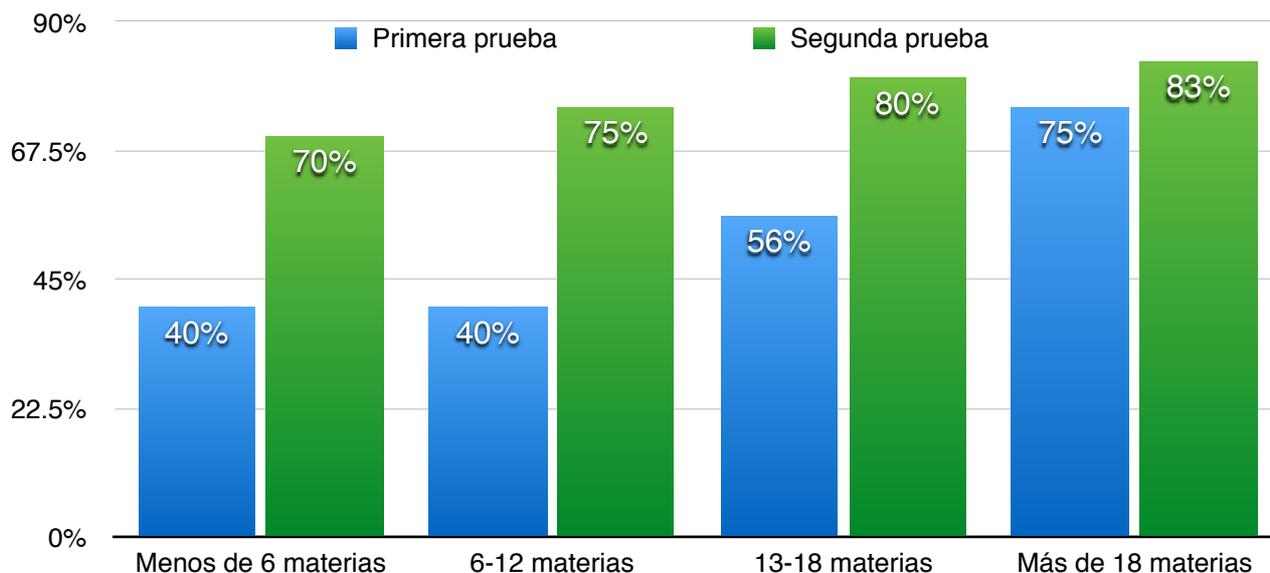


Gráfico 9

En promedio, los alumnos demoraron 70 minutos en realizar la totalidad de la prueba. Si comparamos los resultados obtenidos en la primera y segunda prueba, observamos una mejoría de 21,75 puntos y un puntaje promedio de 77%. Aquellos que habían demostrado ser lectores deficitarios o dependientes en la primera prueba mejoraron sus resultados entre 13 y 32 puntos. Mientras más bajo era el puntaje en la primera prueba, mayor fue el avance en la segunda. Así, salvo dos excepciones, todos los lectores deficitarios pudieron ser reclasificados como lectores dependientes y, en tres casos, como lectores independientes. A su vez, la mayoría de los lectores dependientes pudieron ser reclasificados como independientes.

Tipo de lectores

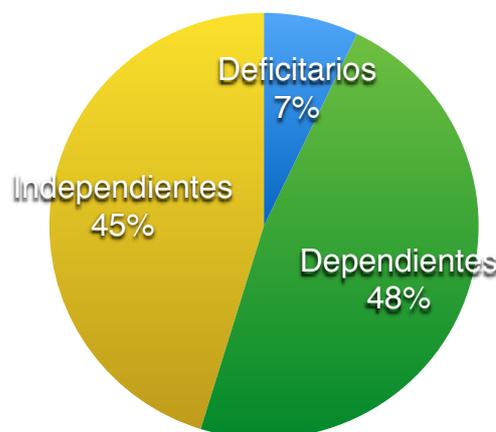


Gráfico 10

Es de destacar que aquellos participantes que obtuvieron un puntaje muy alto en la primera prueba lograron solo un mínimo avance. Podríamos establecer que, en estos casos, el entrenamiento no influyó en forma notable. En una primera lectura, esto significaría que las estrategias léxicas permiten establecer una base de comprensión de aproximadamente 75% o, dicho de otro modo, permiten que los alumnos lleguen al nivel de lectores independientes. Una vez superado este nivel, el empleo de otras estrategias ayudaría a los estudiantes a llegar a un 100% de comprensión del texto.

Otro punto importante fue el cambio de actitud que se observó entre los lectores deficitarios y dependientes, sobre todo en aquellos estudiantes que habían indicado que sus problemas de

aprendizaje se debían a los profesores y las metodologías de enseñanza empleadas. Sus comentarios fueron:

- “Me pareció excelente el curso. Aprendí un montón sobre cómo leer con más atención”
- “Me encantó el entrenamiento. Creo que ahora puedo enfrentar mis materias desde otro punto de vista. Quizás el problema no estaba solo en los profes...”
- “Te agradezco el tiempo y la dedicación. Los resultados del curso se han notado en las notas de mis últimos exámenes”

5. Grupo de control: encuesta inicial

A fin de poder efectuar una comparación y determinar si el entrenamiento fue el elemento que influyó en los resultados del grupo 1, se le solicitó a otro grupo de alumnos (grupo 2), sin entrenamiento previo, que realizara una prueba de control. Este último grupo estuvo conformado por 20 alumnos de la Facultad de Lenguas en la Universidad Nacional de Córdoba.

Los encuestados del grupo 2 respondieron a través de Internet, mediante un cuestionario de *Surveygizmo*. Cada cuestionario incluía el consentimiento para realizar la investigación, cinco preguntas para recopilar información personal, y seis preguntas para establecer un perfil del alumno a fin de conocer sus dificultades en la comprensión de textos académicos.

5.A. Perfil de los alumnos del grupo 2

La encuesta fue respondida por estudiantes que cursaban materias de distintos años de sus respectivas carreras. El 40% de ellos llevaba cuatro años de estudio en la facultad. Solo un 10% estaba en su primer año. Un 5% llevaba dos años; el 20%, tres años y otro 20% cinco años. El 15% restante llevaba más de cinco años en la facultad. Esto marca una gran diferencia con respecto a los participantes del primer grupo ya que la mayoría de ellos estaba en su primer año de estudio.

El grupo 2 estaba conformado de la siguiente manera:

el 40%, había cursado más de 18 materias. El 30% había cursado menos de 6. El 5% había cursado entre 6 y 12 materias y el 25%, entre 13 y 18 materias. Nuevamente, podemos ver que gran parte de los encuestados no ha avanzado conforme con el cronograma establecido para su carrera.



Gráfico 11

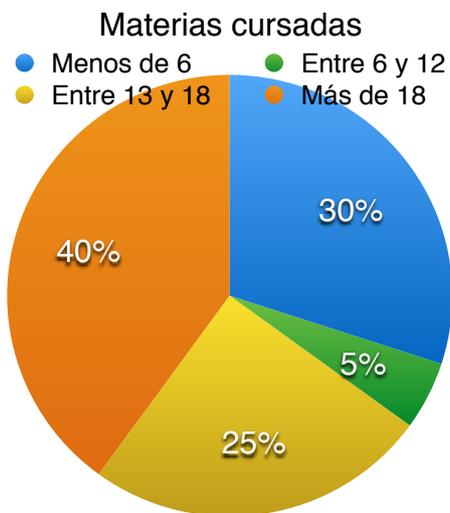


Gráfico 12

Estos datos se complementan con el análisis del promedio general (aproximado) de los alumnos. El 15% tiene un promedio general menor que cuatro. El 30% tiene un promedio general de entre cuatro y seis, el 35% tiene un promedio de entre 6 y 8, y el 20% restante tiene un promedio mayor que ocho.

Al considerar las respuestas a la pregunta 6, vemos que el 60% de los encuestados leen entre 3 y 5 libros por año. No se ha podido establecer una clara relación entre la cantidad de libros leídos por placer y el promedio de los participantes.

5.B. Dificultades generales para la comprensión de textos académicos

En la pregunta 4, se solicitó que los participantes marcaran, en una escala del uno al cinco, la dificultad que tenían para abstraer la idea principal de un texto. La opción 1 representaba una mayor facilidad, mientras que la opción 5, una mayor dificultad. Los resultados fueron los siguientes: el 45% marcó la opción 3 y un 35% eligió la opción 4. Otro 15% indicó la opción 2 y un 5%, la opción 5. De este modo, casi la totalidad de los participantes consideró que los textos que lee son de dificultad media a sumamente difícil.

En la pregunta 5, se indagó específicamente sobre las dificultades para la comprensión textual. Determinamos una escala progresiva de opciones entre el 1 y el 5, donde la opción 1 indicaba que los textos académicos resultaban muy fáciles de comprender y la opción 5, que eran muy difíciles. Como puede observarse, al igual que en el otro grupo, gran parte de los alumnos consideran que los textos universitarios son de una dificultad media o media-alta. El 15% considera que son de una dificultad media-baja.

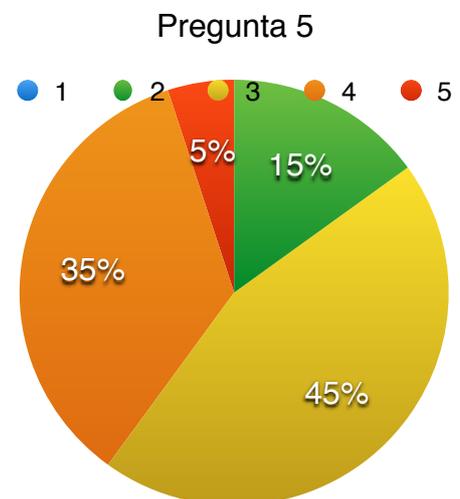


Gráfico 13

6. Grupo de control: prueba de lectocomprensión

Después de completar la encuesta, los participantes del grupo 2 recibieron un correo electrónico con el enlace de la prueba de lectocomprensión, sus instrucciones y una contraseña para ingresar. La prueba de este grupo se componía de dos partes. La primera se correspondía con la sección 2 de la segunda prueba de lectocomprensión del grupo 1 y la segunda parte, con la sección 3.

Consistía de 8 preguntas en las que se trabajaba con el fragmento sobre lingüística sincrónica y diacrónica del *Curso de Lingüística General* (1961) de Ferdinand de Saussure.

En la primera parte, se realizaban siete preguntas sobre el contenido del texto. Los participantes contaban con 30 minutos para leer el fragmento y responderlas. En la segunda, debían completar un breve resumen del texto con sinónimos y paráfrasis de sus ideas principales. Contaban con 5 minutos para ello. Las preguntas eran todas de tipo cerrada, con cuatro opciones de respuesta. Las preguntas y sus opciones de respuesta se ordenaban de manera aleatoria.

En la pregunta 1, el 50% determinó correctamente el tema del fragmento. El 50% restante brindó respuestas que solo se relacionan con un párrafo específico, lo cual, al igual que en la primera prueba del grupo 1, demuestra una falencia para identificar las ideas recurrentes y más importantes de un texto.

En la pregunta 2, había dos respuestas correctas. El 65% pudo determinar a ambas. Todos aquellos que reconocían una de las respuestas correctas identificaban la otra. Estos resultados sugieren cierta capacidad para inferir el significado a partir del contexto y del conocimiento previo. No obstante, en este grupo, no está completamente desarrollada.

En la pregunta 3, los participantes obtuvieron, en promedio, un 55% de respuestas correctas. Se observó una menor dificultad con la afirmación sobre la lingüística diacrónica y aquella que era categóricamente incorrecta (65% y 60% de respuestas correctas, respectivamente). Los problemas surgieron con aquellas frases y conceptos más abstractos que requerían cierto grado de inferencia. A su vez, destacamos algo que también sucedió en la primera prueba de lectocomprensión del grupo 1: los alumnos reconocieron la oposición básica del texto pero no trasladaron este conocimiento a la identificación del tema.

Se obtuvieron resultados similares en la pregunta 4. Hubo un 61,25% de respuestas correctas. Las frases que resumían la temática no resultaron difíciles para los alumnos, ya que un 75% y un 60% pudo responderlas de manera correcta. No obstante, a medida que avanzaba el grado de abstracción y paráfrasis y se distinguía una lingüística de la otra, los alumnos revelaban sus dificultades con el léxico. Demostraban que no habían comprendido el significado de palabras importantes como “sucesiones” en el párrafo 4 del fragmento.

En la pregunta 5, el 45% de los estudiantes reconoció la función principal de una analogía en el texto. El 15% eligió una respuesta parcialmente correcta. Esta área demostró una diferencia importante con respecto a los resultados del grupo 1 (66,6%).

En la pregunta 6, un 45% de los encuestados respondió correctamente. A partir de las opciones que eligió el 55% restante, inferimos que los alumnos no abstraieron la idea principal de los

párrafos ni relacionaron su contenido con el léxico de una frase. No identificaron el campo semántico predominante ni las relaciones semánticas entre las palabras ya que no vincularon términos como “historia política” con “instituciones políticas”.

En la pregunta 7 también hubo una dificultad para reconocer el campo semántico, sinónimos y antónimos ya que solo el 40% respondió correctamente. Aquí también, los alumnos demostraron graves falencias en el reconocimiento de la idea principal de un fragmento para relacionarlo con el contenido de otra oración. Tampoco pudieron reconocer las relaciones lógicas entre las ideas del párrafo original.

Por último, en la pregunta 8, los alumnos debían recuperar la siguiente información del texto:

- El objeto de estudio de la lingüística sincrónica. Hubo un 55% de respuestas correctas. En general, los participantes reconocieron una relación de sinonimia entre “sincrónico” y sus sinónimos, así como entre las dos opciones correctas entre sí.
- El objeto de estudio de la lingüística diacrónica. Hubo un 50% de respuestas correctas. A su vez, el 70% de las respuestas incorrectas (35% del total) se debió a que los estudiantes eligieron opciones del mismo campo semántico que “sucesivos” (la respuesta correcta).
- Argumento principal para la subdivisión de la lingüística. El 50% del total de las respuestas reconocía el vínculo entre las ideas del fragmento. Resulta interesante destacar que otro 30% fue para una opción que no resumía de manera alguna el contenido del texto y que incluso lo contradecía (“en la lingüística porque se trabaja con valores que no se relacionan entre sí sino que existen independientemente del sistema”). El 20% restante tomó una opción intermedia. Esto sugeriría que si bien muchos estudiantes identificaron el tema, no lo comprendieron completamente.

Los siguientes cuadros y gráficos muestran un resumen y una comparación de los resultados:

Preg.	Tipo de pregunta	Respuestas correctas - Segunda prueba (G1)	Respuestas correctas (G2)	Diferencia (en puntos)	Comentarios
1	Tema	78,5%	50%	28,5	Problemas para identificar ideas recurrentes.
2	Vocabulario	71,4%	65%	6,4	No hubo mayores problemas para inferir sinónimos de una palabra específica. No obstante, gran parte de los alumnos eligió una opción que no tenía sentido alguno en el contexto.
3	Contenido	76,2%	55%	21,2	Hubo dificultades para comprender los conceptos y temas más abstractos.

Preg.	Tipo de pregunta	Respuestas correctas - Segunda prueba (G1)	Respuestas correctas (G2)	Diferencia (en puntos)	Comentarios
4	Contenido	73,8%	61,25%	12,55	Hubo dificultades para comprender los conceptos y temas más abstractos.
5	Uso retórico	66,6%	45%	21,6	Debe investigarse con más detenimiento.
6	Inserción de texto	73,8%	45%	28,8	Falta de comprensión del contenido de un párrafo. No se recurre al grupo semántico o a las relaciones léxicas.
7	Reconocimiento de la idea principal	71,4%	40%	31,4	Falta de comprensión del contenido de un párrafo. No se recurre al grupo semántico o a las relaciones léxicas.
8	Resumen	76,2%	51,6%	24,5	Hubo dificultades con sinónimos.

Porcentaje de respuestas correctas

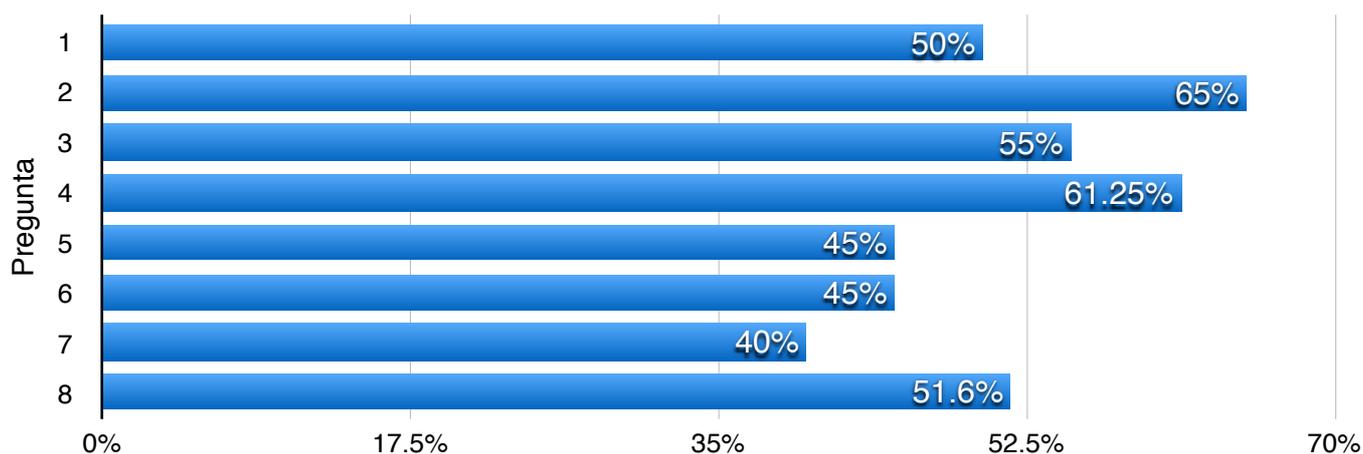


Gráfico 14

Puntajes según la cantidad de materias cursadas

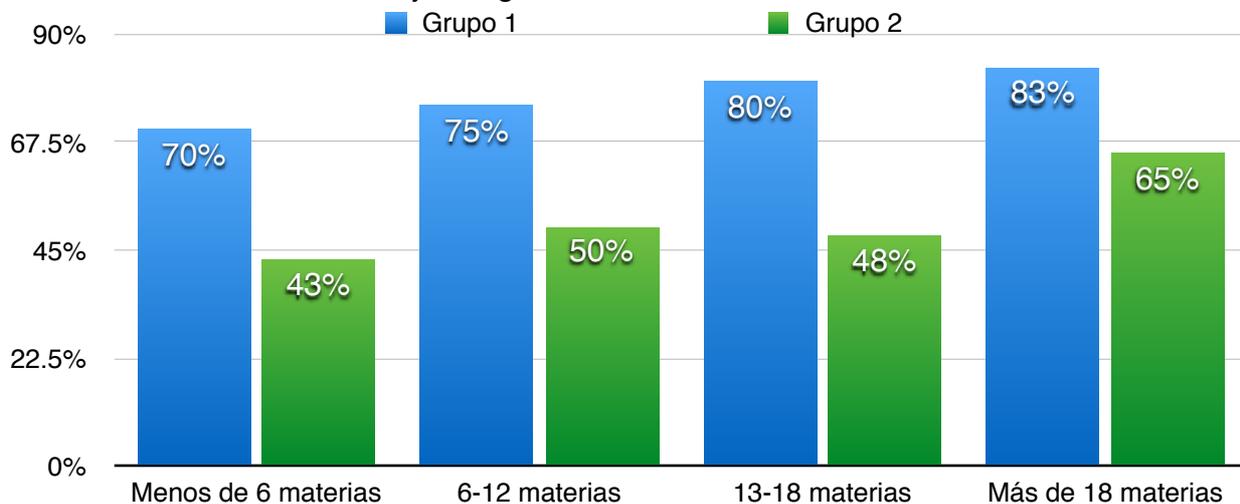


Gráfico 15

En promedio, los alumnos demoraron 22 minutos y 35 segundos en realizar la prueba y obtuvieron un 51% de respuestas correctas. Aquellos con mejor promedio académico y con mayor cantidad de materias cursadas demostraron ser, en general, lectores dependientes o independientes, según lo establecido en nuestra sección de metodología y análisis de datos. Aquellos con promedios más bajos obtuvieron resultados que los clasifica como lectores deficitarios.



Gráfico 16

7. Resumen y comparación general

A continuación, presentamos tres cuadros para ilustrar la comparación general entre los resultados de ambos grupos.

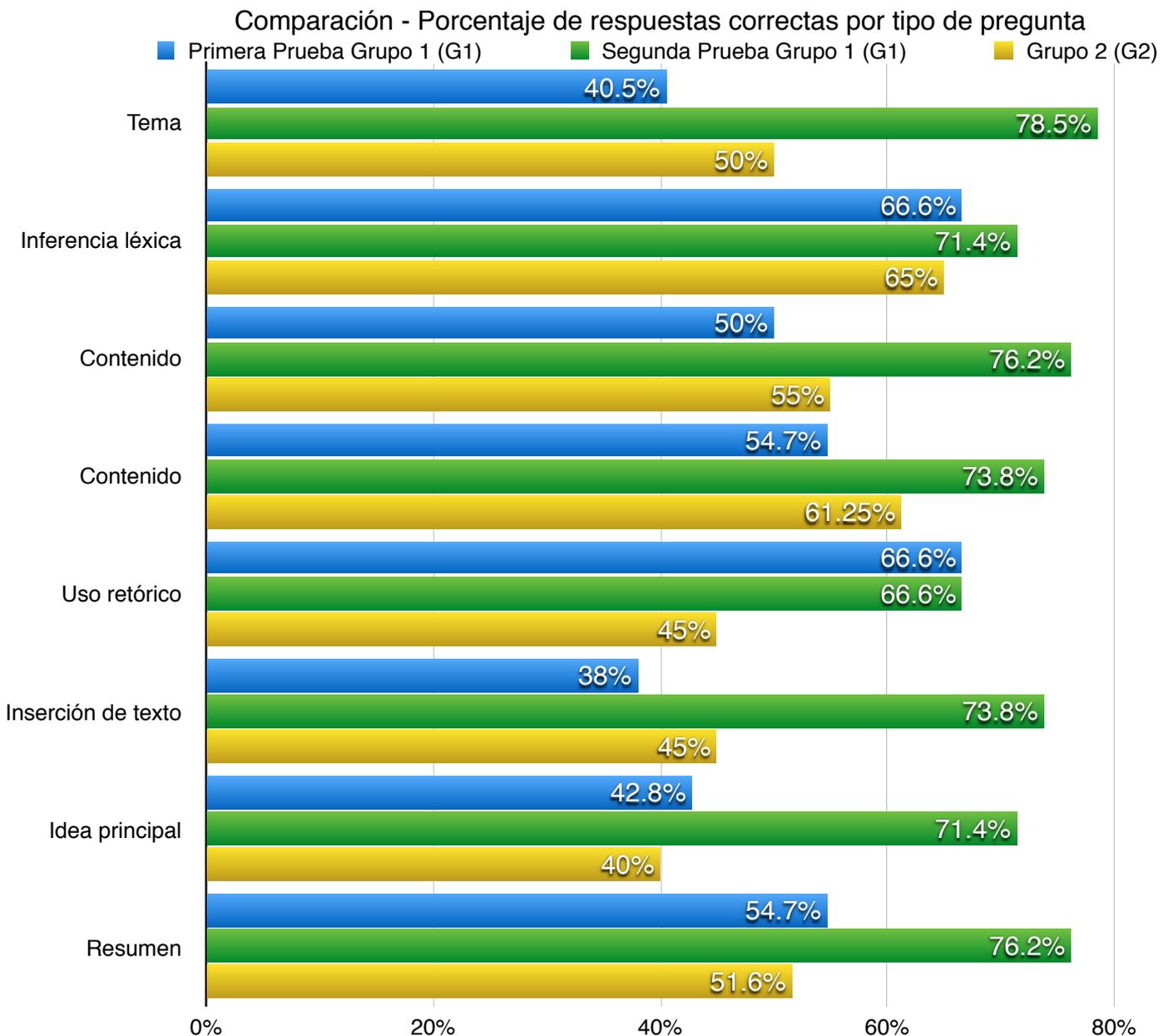


Gráfico 17

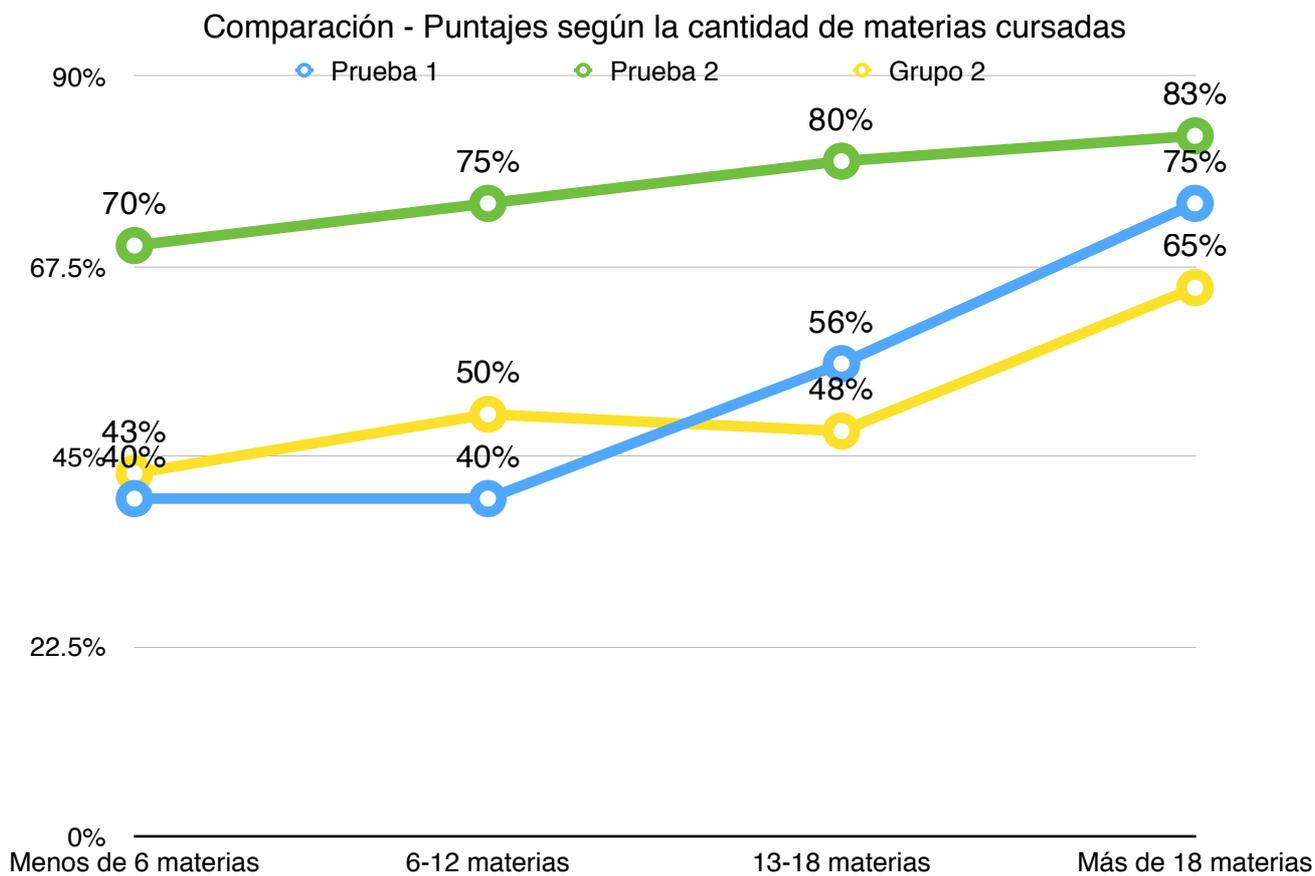


Gráfico 18

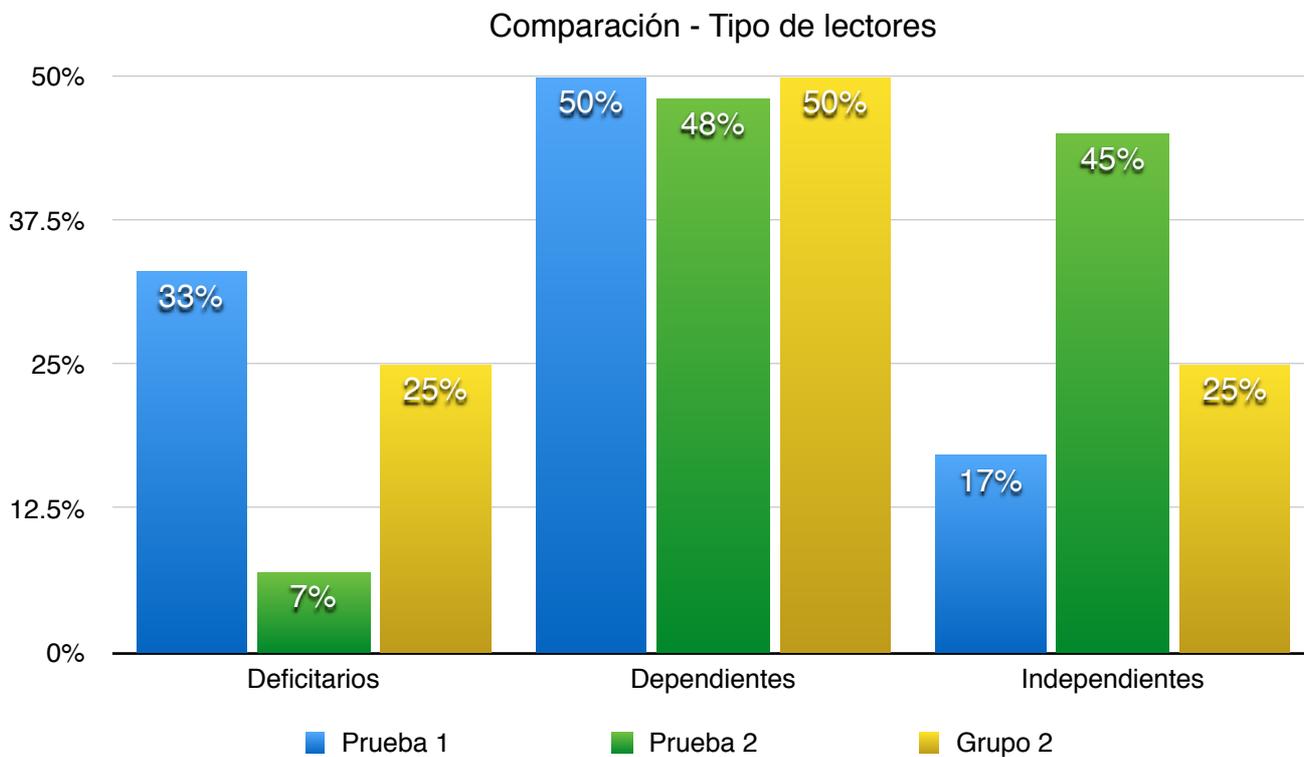


Gráfico 19

VII. Conclusiones

De acuerdo a los datos analizados en el apartado anterior, observamos que los alumnos del grupo 1 tuvieron un gran avance en la segunda prueba con respecto a la primera, así como una diferencia significativa con el grupo 2. Dependiendo del tipo de pregunta, los participantes obtuvieron puntajes entre 4,8 y 38 puntos más altos que aquellos de la primera prueba y entre 6,5 y 31,4 puntos más altos que aquellos del grupo 2. A continuación detallamos el proceso de los estudiantes.

La recolección de datos de la primera prueba (grupo 1) muestra problemas de comprensión del léxico, en todas sus dimensiones. Se detectaron dificultades con el campo semántico, las relaciones de sinonimia y antonimia, así como con la inferencia léxica en contexto. A partir de dichos problemas, advertimos que los estudiantes tenían más facilidad con los ejercicios guiados que implicaban menos inferencia. Esto indicaría una necesidad de ir desde una menor hacia una mayor complejidad. Se sugeriría trabajar con estrategias más “sencillas” y ejercicios guiados para luego avanzar gradualmente hacia actividades y preguntas complejas.

Durante las sesiones, los alumnos demostraron un progreso gradual en su lectocomprensión. Se aplicaron las estrategias con distintos géneros de diversa complejidad y en ninguno de los casos se observaron problemas para la realización de los ejercicios. A medida que los participantes iban adquiriendo nuevas herramientas, mejoraba su capacidad de trabajar con los textos.

En promedio, hubo un incremento de 25,1 puntos entre la primera y la segunda prueba de lectocomprensión. Los participantes del grupo de control son quienes nos permiten confirmar este avance ya que obtuvieron resultados iguales y, en varios casos, menores que aquellos de la primera prueba del grupo 1. En promedio, su puntaje fue de 51%, casi el mismo resultado que la primera prueba de lectocomprensión del grupo 1 (51,9%).

Resultados en cada tipo de pregunta

A continuación, consideraremos los resultados de los alumnos del grupo 1 en cada una de las áreas evaluadas en las pruebas.

Inferencia del tema

Los participantes del grupo 1 obtuvieron 38 puntos más en la segunda prueba y 28,5 puntos por encima de los resultados del grupo 2. Sin duda, esta fue el área en la que hubo mayor progreso. Antes de las sesiones, identificamos ciertos impedimentos para el reconocimiento de las ideas

recurrentes o de la posición del autor del texto, dificultades que también se manifestaron en el grupo 2. El trabajo con los campos semánticos y las relaciones léxicas facilitó el reconocimiento de la estructura así como de las ideas más importantes del escrito. Al comprender la estructura y el tema del texto, los resultados de las demás áreas también incrementaron. De este modo, consideramos que las estrategias léxicas son de suma utilidad para mejorar la capacidad de inferir el tema.

Inferencia léxica

Los estudiantes no tuvieron dificultad con esta área desde un comienzo. La mayoría podía inferir el significado de una palabra a partir del contexto al solicitárselo específicamente. También observamos la capacidad para inferir el significado a partir del contexto y del conocimiento previo en los alumnos del grupo 2 o de control. Tras el entrenamiento, esta habilidad demostró un avance de 4,8 puntos comparado con la primera prueba y una diferencia de 6,4 puntos por encima de los participantes del grupo 2. Ciertamente, la habilidad fue pulida a partir del trabajo con las relaciones léxicas si bien no afectó significativamente los resultados.

Comprensión del contenido

Al comienzo del curso, los participantes demostraron graves dificultades para responder a las preguntas que hacían referencia al contenido del fragmento, con tan solo un 50% de respuestas correctas. Seguramente, la dificultad en el reconocimiento de la idea central se correlacionaba con la comprensión del contenido. Principalmente, hubo problemas para determinar el sentido de las oraciones que parafraseaban el texto y para la aplicación de la inferencia léxica cuando no se la solicitaba expresamente. Los estudiantes del grupo 2 obtuvieron resultados similares, con dificultades manifiestas para la comprensión de contenidos más abstractos. A partir del trabajo de entrenamiento, los estudiantes demostraron una mejoría de hasta 26,2 puntos sobre su primera prueba y de 21,2 puntos por encima de los resultados de los alumnos del grupo de control. Emplearon la inferencia léxica por sí solos y reconocieron relaciones de sinonimia, antonimia e hiperonimia entre las afirmaciones y el texto original. Las sesiones mejoraron su capacidad para comprender las paráfrasis.

Reconocimiento de uso retórico

Los resultados con respecto a esta área fueron inconclusos. Los participantes no demostraron dificultades relevantes en la primera prueba ni progreso en la segunda con un 66,6% de respuestas correctas en ambos casos. No obstante, sí hubo una gran diferencia entre sus resultados y aquellos

del grupo de control ya que, en promedio, obtuvieron 21,6 puntos más que aquellos del grupo 2. Esto llevaría a pensar que las estrategias léxicas habrían afectado positivamente el desempeño en esta área. De lo contrario, los miembros del grupo 1 tienen una facilidad inherente para resolver este tipo de pregunta. Resultaría interesante, en una investigación futura, indagar sobre la posibilidad de que se identifiquen palabras claves relacionadas con las funciones retóricas mediante las estrategias léxicas. Es decir, las estrategias quizás resultan útiles para este tipo de preguntas si se relacionaran con términos claves de cada función. De lo contrario, esta área requeriría otro tipo de entrenamiento.

Inserción de texto

En general, los participantes progresaron significativamente con respecto a su capacidad de relacionar el contenido de una oración con el de un párrafo. Tanto en la primera prueba como en el grupo de control, esta fue un área en la que se observaban problemas importantes. Al finalizar el curso, los estudiantes obtuvieron puntajes más altos en la segunda prueba con 35,8 puntos más en este tipo de pregunta y con 28,8 puntos por encima de los resultados del grupo 2. Con las sesiones, los estudiantes aprendieron a aplicar las estrategias léxicas como herramienta para comprender el contenido general de un párrafo y relacionaron su campo semántico y sus conectores con aquellos de la oración por insertar.

Reconocimiento de la idea principal

Aquí también hubo un progreso importante. En la primera prueba de lectocomprensión, los alumnos habían tenido marcadas dificultades para sintetizar la idea principal de un párrafo. Había falta de atención al sentido así como problemas para comprender el significado de ciertas palabras. Observamos problemas similares en el grupo de control. Con el entrenamiento, los alumnos tuvieron un avance de 28,6 puntos y obtuvieron 31,4 puntos más que el grupo 2. Mediante el trabajo con los rasgos gramaticales y semánticos de las oraciones, se logró una mejor comprensión del contenido lo cual se observó en una mayor capacidad de reconocer la idea principal.

Resumen

Por último, trabajamos con la capacidad de los alumnos de sintetizar ciertos aspectos del fragmento propuesto. Sin duda, la dificultad para comprender el tema y las relaciones entre los diferentes párrafos también se manifestó en esta área. De este modo, tanto en la primera prueba como en la del grupo 2, solo se obtuvo un 54,7% y un 51,6% de respuestas correctas, respectivamente. Con el curso, los alumnos progresaron en su habilidad de comprender e inferir

información del texto por su cuenta lo cual se manifestó en un progreso de 21,5 puntos y una diferencia de 24,5 puntos en comparación con el grupo 2.

Tras las sesiones, hemos observado una mejora generalizada en la capacidad de lectocomprensión. Es por ello que consideramos que las falencias de los alumnos pueden resolverse mediante el uso de las estrategias léxicas, sobre todo en lo que respecta a la inferencia del tema, el reconocimiento de ideas principales y la inserción de texto. Consideramos que resultaron sumamente útiles las estrategias estudiadas en la primera y cuarta sesión. Sería necesario trabajar más la quinta para que los alumnos desarrollen la capacidad de identificar la acepción correcta en un diccionario.

Es en este punto que quisiéramos destacar una observación interesante sobre el grupo de alumnos en el que el entrenamiento resultó más eficaz y permitió un mayor progreso. Si bien prácticamente todos los participantes mejoraron su lectocomprensión en alguna medida, la diferencia fue abrumadora en aquellos que tenían menos de 13 materias cursadas. En promedio, estos estudiantes mejoraron sus puntajes entre 30 y 35 puntos con respecto a la primera prueba y obtuvieron 27 y 25 puntos más que los alumnos del grupo de control. A medida que aumentaba la cantidad de materias cursadas, mayor era el puntaje promedio en la primera prueba y menor la diferencia entre los resultados. Esto nos permite confirmar lo mencionado en el planteamiento del problema: las dificultades de los alumnos se podrían deber a su falta de familiarización con el género académico. Aquellos con menos materias cursadas, ya sea porque son repitentes o por su ingreso reciente a la universidad, disponen de menos técnicas y estrategias para enfrentar las particularidades del género propio del ámbito universitario. Es por ello que las estrategias léxicas les resultaron tan útiles como herramienta. En la medida en que hayan cursado más materias, podríamos pensar que los estudiantes habrían adquirido más estrategias y estarían más familiarizados con los rasgos y el léxico del género académico así como más capacitados para trabajarlo. Esto explicaría el menor progreso de aquellos con más materias cursadas: las estrategias léxicas permiten llegar a un nivel base promedio de, aproximadamente, un 77% de comprensión. Es así como incrementó exponencialmente la cantidad de lectores independientes tras el curso (28% más) y disminuyó significativamente la cantidad de lectores deficitarios (26% menos) si bien la cantidad de lectores dependientes se mantuvo casi sin cambios.

Por todo lo mencionado anteriormente consideramos que resultaría sumamente provechoso incluir estrategias de este tipo y el estudio de los rasgos del género académico en las primeras materias de la universidad, en el cursillo de ingreso así como el primer y segundo año de cursado. Es en estos niveles que los alumnos poseen la menor cantidad de recursos para comprender los textos

que leen y avanzar satisfactoriamente. A nuestro entender, esto tiene graves consecuencias para su progreso en el nivel universitario: el fracaso en los primeros años de estudio conlleva la desmotivación y, eventualmente, el abandono de la carrera. Resultaría necesario tomar cierto tiempo al inicio para reflexionar sobre los textos y las estrategias de lectura y estudio. De lo contrario, al estudiante le demorará más tiempo terminar su formación profesional.

Esto se relaciona con otro aspecto que queda expuesto en los datos analizados. La falta de reconocimiento de las dificultades propias es, en realidad, uno de los mayores obstáculos que enfrentan los alumnos para lograr la comprensión textual. Si el estudiante pone excusas, culpa a los profesores y se siente “avergonzado” del no entender, jamás reconocerá el problema y no podrá buscar ayuda para enfrentarlo y resolverlo definitivamente. Es por ello que consideramos que el primer paso por realizar en un curso relacionado con la lectocomprensión es proponer ejercicios de concientización, actividades que permitan que el alumno cuestione su propio conocimiento y no considere que esta competencia “básica” ya se ha adquirido. Este fue nuestro objetivo al incorporar los ejercicios de concientización con humor a partir de la sesión 3, como manera de abrir al alumno hacia nuevos conocimientos. Sería necesario, además, resaltar las dificultades generales de los escritos académicos universitarios y sus diferencias con los textos del nivel secundario. Fundamentalmente, debería destacarse que la dificultad en la comprensión es parte de un proceso natural que solo exige un nuevo entrenamiento para adecuarse al ámbito discursivo en el que el individuo se encuentra.

La importancia del cambio de actitud fue un aspecto que pudo observarse entre los participantes del grupo 1. Todos aquellos que indicaron en la encuesta que sus dificultades en la facultad se debían a los profesores obtuvieron resultados que los encuadraba dentro de la categoría de lectores deficitarios a partir de la primera prueba de lectocomprensión. Después de las sesiones, cuando esa actitud cambió y el alumno se volvió más abierto al aprendizaje y la adquisición de herramientas, los resultados de la segunda prueba fueron mejores y los estudiantes reconocieron sus dificultades y cómo trabajarlas.

En general, las respuestas resultaron satisfactorias y cumplieron con nuestras expectativas. Nos permitieron avanzar con respecto a nuestros objetivos y demostraron diferentes áreas en las que resultaría interesante continuar investigando. En un estudio futuro, se podría considerar más detenidamente cómo las estrategias léxicas ayudan en cada tipo de pregunta, enfocarse solo en su influencia en los alumnos repitentes o investigar más a fondo sus efectos en los lectores independientes. Ante los inconvenientes que tuvimos para que todos los alumnos completaran el proceso de entrenamiento, podría realizarse el experimento en otras condiciones como, por ejemplo,

con un grupo homogéneo y bajo la instrucción de un profesor en una clase. De este modo, podría minimizarse el abandono del experimento.

En conclusión, las estrategias léxicas son una herramienta de estudio y lectocomprensión de suma importancia. Su aprendizaje es un proceso complejo al cual hemos logrado aproximarnos en esta investigación. Hemos observado cómo, en tan solo cinco sesiones, ha mejorado significativamente la lectocomprensión de los alumnos así como sus calificaciones en las materias que cursan, de acuerdo a sus propios comentarios. Nos gustaría imaginar lo útil que podrían resultar al ser impartidas de manera gradual y constante en el ámbito universitario. Esperamos que nuestras reflexiones y conclusiones resulten provechosas para investigadores y profesores.

Nuestro más profundo agradecimiento a todos aquellos que colaboraron en la realización y corrección de este trabajo.

VIII. Bibliografía

- Alfonso, S. G., & Falbo, S. M. (1995). *Yo hablo castellano, ¿y vos? Taller de expresión oral y producción escrita*. Buenos Aires: A-Z editora.
- Bajtin, M. (1998). El problema de los géneros discursivos. En Bajtin, *Estética de la creación verbal* (248-293). Méjico: Siglo Veintiuno Editores.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44-62.
- Bonorino, M. P., & Cuñarro, M. (2008). Cómo se establecen relaciones entre significados. En M. Giammatteo, & H. Albano, *Lengua. Léxico, gramática y texto* (págs. 133-155). Buenos Aires: Biblos.
- Bosque, I. (2001). Sobre el concepto de "lugar común" desde el punto de vista gramatical. En *Pandora. Revue d'Études Hispaniques*, 1, 31-45.
- Bruner, J. S. (1977). Early social interaction and language acquisition. *Studies in mother-infant interaction*, 271-289.
- Caldera, R., & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE
- Cervero, M. J. & Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Printing Book S.L.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos
- Duo de Brottier, O. (2008). Estrategias léxicas. En L. Cubo de Severino (comp.), *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora* (11-33). Córdoba: Comunicarte.
- Eco, U. (2003). *Resistirá*. Conferencia en inglés del 1/11/2003 pronunciada en la reapertura de la Biblioteca de Alejandría.

- Fundación litterae: Material de los cursos de: lexicología y lexicografía españolas. Buenos Aires.
- Giammatteo, M., Albano, H. y Basualdo, M. (2001). Una investigación sobre competencia léxica. Habilidades y destrezas para acceder a los textos. *Filología*, XXXIII (1-2), 31-57. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/13GIAMMATTEOetal.pdf> el 28/07/2015.
- Giammatteo, M., Albano, H., Trombetta, A. y Ghio, A. (2008). El aprendizaje léxico: una propuesta de estrategias múltiples. En M. Giammatteo y H. Albano (comp.), *Lengua. Léxico, gramática y texto: un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples* (17-43). Buenos Aires: Biblos.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2012). *El léxico: de la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Biblos
- Hall, B. y Marín, M. (2007). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba
- Hyland, K. (2011). 10 Disciplines and Discourses: Social Interactions in the Construction of Knowledge. En Starke-Meyerring, D., Paré, A., Artemeva, N., Horne, M. y Yousoubouva, L. (comp.), *Writing in Knowledge Societies* (193-214). South Carolina: Parlor Press.
- Lescano, M. (2001). Desarrollo de la competencia léxica en el tercer ciclo de la E.G.B. *Filología*, XXXIII (1-2), 8-20. Recuperado de <http://www.martalesscano.com.ar/Pdf/desarrollodecompetencia.pdf> el 28/07/2015.
- Martín García, J. (1999). *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros S.L.
- Medina, F. (2007). *La comprensión lectora y los procesos inferenciales en alumnos ingresantes a la Facultad* (tesis). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Menti, A., Abchi, V. S. & Borzone, A.M. (2011). Enseñar vocabulario a través de la escritura de textos expositivos. *Cadernos de Psicopedagogia*, (AHEAD), 00-00.
- Moreyra, R. G. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, N. 1, 43-65.
- Pagani, G. (2008). Cómo se construyen textos. En M. Giammatteo, & H. Albano, *Lengua. Léxico*,

- gramática y texto (págs. 133-155). Buenos Aires: Biblos.
- Pagani, G. (2012). Del diccionario al uso. En M. Giammatteo, & H. Albano, *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética* (págs. 51-77). Buenos Aires: Biblos.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua español. Manual*. Madrid: Espasa Libros
- Rosemberg, C. R., Stein, A., & Menti, A. (2011). Orientación Educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización: Evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y la escuela. *Orientación y sociedad*, 11, 00-00.
- Saussure, F. D. (1961). *Curso de Lingüística General*, 1926. Buenos Aires, Losada.
- Tamola de Spiegel, D. (2008). Desarrollo de estrategias léxicas. En L. Cubo de Severino (Ed.), *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (239-270). Córdoba: Comunicarte.
- Van Dijk, T. y W. Kintsch W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vázquez, A. (2005). ¿ Alfabetización en la universidad. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 1*, (1).
- Vega Castro, G. (2006). Estrategias metodológicas para el enriquecimiento léxico en estudiantes de Tercer Ciclo de la Educación General Básica. *Revista Educación*, N. 30 (1), 173-185. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44030111.pdf> el 28/07/2015.
- Velásquez Rivera, M., Cornejo Valderrama, C., & Roco Videla, Á. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 123-138.
- Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

IX. Anexo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE LENGUAS

Trabajo final de Licenciatura:

Licenciatura en Español Lengua Materna y Lengua Extranjera

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN

Título del proyecto: Las estrategias léxicas para la comprensión de textos académicos

Alumna investigadora: Sofía Bergeron-Lescano, tesista

Facultad de Lenguas

Avenida Valparaiso s/n

Ciudad Universitaria, Córdoba 5000

(0351) 434-3214

Docente supervisor: Mgtr. María Fernanda Freytes, directora y profesora titular

Facultad de Lenguas

Avenida Valparaiso s/n

Ciudad Universitaria, Córdoba 5000

(0351) 434-3214

Introducción/Objetivo: Está invitado a participar en un estudio de investigación realizado bajo la dirección de Sofía Bergeron-Lescano, estudiante de la Facultad de Lenguas. El objetivo del estudio es determinar la utilidad de la enseñanza de estrategias léxicas para mejorar la comprensión lectora de textos del género académico en estudiantes universitarios. Los resultados de este estudio podrán contribuir al conocimiento sobre la comprensión lectora así como al desarrollo de técnicas para mejorar el desempeño académico y profesional de los participantes.

Procedimientos: En el estudio participarán aproximadamente 50 personas. Cada participante realizará una tarea de lectocomprensión inicial y será instruido en el uso de estrategias léxicas. Se realizarán cinco sesiones virtuales en las cuales se proveerá un material teórico sobre distintas estrategias léxicas junto con ejercicios prácticos. Después de realizar la primera prueba de lectocomprensión y cada vez que el participante complete una sesión, se le enviará un enlace para acceder a la siguiente, descargar los materiales y completar las actividades. Los participantes podrán interactuar mediante un grupo en Facebook. Al finalizar, se realizará otra prueba de comprensión lectora. Cada

uno de las tareas y/o sesiones llevará un tiempo máximo de 60 minutos para completar. Las sesiones tendrán lugar de manera virtual.

Posibles molestias y riesgos: La participación en este estudio no implica ningún riesgo.

Beneficios: A partir de este estudio, se espera que los participantes obtengan experiencia en el uso de estrategias específicas para facilitar la comprensión lectora de textos académicos del ámbito universitario a fin de mejorar su desempeño académico y profesional.

Al final del estudio, se realizará un sorteo entre los primeros 50 participantes que hayan completado todo el proceso de entrenamiento. Los premios serán:

Primer premio: Un voucher para el bar de la Facultad de Lenguas con un valor de \$25.

Segundo premio: Un voucher para el bar de la Facultad de Lenguas con un valor de \$15.

Tercer premio: Un voucher para el bar de la Facultad de Lenguas con un valor de \$10.

Participación voluntaria: Su participación en este estudio es voluntaria y puede negarse a responder a cualquier pregunta o discontinuar su participación en cualquier momento sin sanción ni pérdida de beneficios a los cuales de alguna otra manera usted podría tener derecho.

Consideraciones financieras: Participar en este estudio no implica ningún costo más allá de su tiempo.

Confidencialidad: Los datos obtenidos serán recolectados vía pruebas y cuestionarios virtuales. Los datos recolectados serán accesibles para la investigadora principal. La investigadora protegerá su confidencialidad mediante la desvinculación y codificación de los datos. La investigadora puede publicar los resultados de este estudio, pero los nombres de las personas o cualquier característica identificadora no serán utilizados en ninguna publicación.

Preguntas/Personas de contacto: Si tiene algunas preguntas sobre la investigación ahora o en el futuro, contacte a la investigadora responsable, Sofia Bergeron-Lescano al siguiente correo electrónico: estrategiaslexicas@gmail.com .

Declaración de consentimiento:

“He leído la descripción anterior de la investigación y la comprendo. He sido informado de los riesgos y beneficios involucrados, y todas mis preguntas han sido respondidas a mi entera satisfacción. Además, se me ha asegurado que cualesquiera preguntas futuras que pudiera tener también serán respondidas por el investigador responsable de este estudio de investigación. Acepto voluntariamente participar en este estudio.

Por el hecho de aceptar este formulario de consentimiento, no he anulado ninguno de mis derechos legales que de alguna otra forma yo tendría como individuo.

Puedo descargar este consentimiento en la página inicial de la primera encuesta.”

B. Enlaces para acceder a los instrumentos

Para acceder a los instrumentos en la plataforma virtual *Surveygizmo*, puede ingresar a los siguientes enlaces empleando el nombre de usuario y la contraseña “**Jurado**”.

- Encuesta inicial: <http://tinyurl.com/oev37nb>
- Primera prueba de lectocomprensión: <http://tinyurl.com/outenav>
- Sesión 1: <http://tinyurl.com/p9yrn48>
- Sesión 2: <http://tinyurl.com/qxbbdxk>
- Sesión 3: <http://tinyurl.com/q9s7lac>
- Sesión 4: <http://tinyurl.com/pbflgts>
- Sesión 5: <http://tinyurl.com/pcvn39a>
- Integración: <http://tinyurl.com/oe3ohkb>
- Segunda prueba de lectocomprensión: <http://tinyurl.com/p6k5sto>
- Encuesta inicial para el grupo 2: <http://tinyurl.com/pzsvjok>
- Prueba de lectocomprensión para el grupo 2: <http://tinyurl.com/pzmcwsx>

C. Fragmento empleado en la primera prueba

(1) Nuestra definición de la lengua supone que descartamos de ella todo lo que sea extraño a su organismo, a su sistema, en una palabra, todo lo que se designa con el término de «lingüística externa». Esta lingüística externa se ocupa, sin embargo, de cosas importantes, y en ella se piensa sobre todo cuando se aborda el estudio del lenguaje.

(2) Son, en primer lugar, todos los puntos en que la lingüística toca a la etnología, todas las relaciones que pueden existir entre la historia de una lengua y la de una raza o de una civilización. Las dos historias se mezclan y guardan relaciones recíprocas. Esto recuerda un poco las correspondencias consignadas entre los fenómenos lingüísticos propiamente dichos.

(3) En segundo lugar hay que mencionar las relaciones entre la lengua y la historia política. Grandes hechos históricos, como la conquista romana, han tenido una importancia incalculable para un montón de hechos lingüísticos. La colonización, que no es más que una forma de conquista, transporta un idioma a medios diferentes, lo cual entraña cambios en ese idioma. Se podría citar en apoyo toda clase de hechos: así Noruega adoptó el danés al unirse políticamente a Dinamarca; verdad que hoy [hacia 1910] los noruegos tratan de librarse de esa influencia lingüística. La política interior de los Estados no es menos importante para la vida de las lenguas: ciertos gobiernos, como el suizo, admiten la coexistencia de varios idiomas; otros, como Francia, aspiran a la unidad lingüística. Un grado avanzado de civilización fomenta el desarrollo de ciertas lenguas especiales (lengua jurídica, terminología científica, etc.).

(4) Esto nos lleva a un tercer punto: las conexiones de la lengua con las instituciones de toda especie, la Iglesia, la escuela, etc. Éstas, a su vez, están íntimamente ligadas con el desarrollo literario de una lengua, fenómeno tanto más general cuanto que él mismo es inseparable de la historia política. La lengua literaria sobrepasa por todas partes los límites que parece trazarle la literatura: piénsese en la influencia de los salones, de la corte, de las academias. Por otra parte, aquí se plantea la gran cuestión del conflicto que se alza entre la lengua literaria y los dialectos locales; el lingüista debe también examinar las relaciones recíprocas de la lengua de los libros y de la lengua corriente; pues toda lengua literaria, producto de la cultura, llega a deslindar su esfera de existencia de la esfera natural, la de la lengua hablada.

(5) Por último, todo cuanto se refiere a la extensión geográfica de las lenguas y a su fraccionamiento dialectal cae en la lingüística externa. Sin duda, éste es el punto en donde la distinción entre ella y la lingüística interna parece más paradójica: hasta tal extremo está el fenómeno geográfico estrechamente asociado con la existencia de toda lengua; y, sin embargo, en realidad, la geografía no toca al organismo interno del idioma.

(6) Se ha pretendido que es absolutamente imposible separar todas estas cuestiones del estudio de la lengua propiamente dicha. Es un punto de vista que ha prevalecido sobre todo desde que tanto se ha insistido en esos «realia». Así como una planta queda modificada en su organismo interno por factores extraños: terreno, clima, etc., así el organismo gramatical ¿no es verdad que depende constantemente de factores extraños al cambio lingüístico? Parece que se explican mal los términos técnicos, los préstamos que hormiguean en la lengua, si no se tiene en cuenta su procedencia. ¿Es posible distinguir y apartar el desenvolvimiento natural, orgánico, de un idioma, de sus formas artificiales, tales como la lengua literaria, que se deben a factores externos y por tanto inorgánicos? ¿No estamos viendo constantemente desarrollarse una lengua común al lado de los dialectos locales?

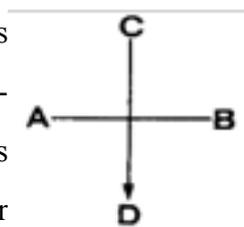
(7) Creemos que el estudio de los fenómenos lingüísticos externos es muy fructífero; pero es falso decir que sin ellos no se pueda conocer el organismo lingüístico interno. Tomemos como ejemplo los préstamos de palabras extranjeras: lo primero que se puede comprobar es que de ningún modo son un elemento constante en la vida de una lengua. Hay, en ciertos valles retirados, dialectos que, por así decirlo, jamás han admitido un solo término artificial venido de afuera. ¿Diremos que esos idiomas están fuera de las condiciones regulares del lenguaje, que son incapaces de darnos una idea de lo que es el lenguaje, y que esos dialectos son los que piden un estudio «teratológico» por no haber sufrido mezcla? Pero, ante todo, las palabras de préstamo ya no cuentan como tales préstamos en cuanto se estudian en el seno del sistema; ya no existen más que por su relación y su oposición con las palabras que les están asociadas, con la misma legitimidad que cualquier signo autóctono. De un modo general, nunca es indispensable conocer las circunstancias en que una lengua se ha desarrollado. Para ciertos idiomas, como el zenda y el paleoslavo, ni siquiera se sabe exactamente qué pueblos los han hablado; pero esta ignorancia en nada nos impide estudiarlos interiormente ni darnos cuenta de las transformaciones que ha sufrido. En todo caso, la separación de los dos puntos de vista se impone, y cuanto con mayor rigor se observe mejor será.

(8) La mejor prueba es que cada uno de ellos crea un método distinto. La lingüística externa puede amontonar detalle sobre detalle sin sentirse oprimida en el torniquete de un sistema. Por ejemplo, cada autor agrupará como mejor entienda los hechos relativos a la expansión de una lengua fuera de su territorio; si se estudian los factores que han creado una lengua literaria frente a los dialectos, siempre se podrá echar mano de la simple enumeración; si se ordenan los hechos de un modo más o menos sistemático, eso será no más que por necesidades de la claridad.

(9) Para la lingüística interna la cosa es muy distinta: la lingüística interna no admite una disposición cualquiera; la lengua es un sistema que no conoce más que su orden propio y peculiar. Una comparación con el ajedrez lo hará comprender mejor. Aquí es relativamente fácil distinguir lo que es interno de lo que es externo: el que haya pasado de Persia a Europa es de orden externo; interno, en cambio, es todo cuanto concierne al sistema y sus reglas. Si reemplazo unas piezas de madera por otras de marfil, el cambio es indiferente para el sistema; pero si disminuyo o aumento el número de las piezas tal cambio afecta profundamente a la «gramática» del juego. Es verdad que para hacer distinciones de esta clase hace falta cierta atención. Así en cada caso se planteará la cuestión de la naturaleza del fenómeno, y para resolverlo se observará esta regla: es interno todo cuanto hace variar el sistema en un grado cualquiera.

D. Fragmento empleado en la segunda prueba y la prueba de control

- (1) Pocos lingüistas se dan cuenta de que la intervención del factor tiempo es capaz de crear a la lingüística dificultades particulares y de que coloca a su ciencia ante dos rutas absolutamente divergentes.
- (2) La mayoría de las otras ciencias ignoran esta dualidad radical; el tiempo no produce en ellas efectos particulares. La astronomía ha señalado que los astros sufren notables cambios, pero con eso no se ha creído obligada a escindirse en dos disciplinas. La geología razona casi constantemente sobre sucesiones; pero cuando llega a ocuparse de los estados fijos de la tierra no hace de ello un objeto de estudio radicalmente distinto. Hay una ciencia descriptiva del derecho y una historia del derecho; nadie las opone. La historia política de los Estados se mueve enteramente en el tiempo; sin embargo, si un historiador hace el cuadro de una época no tenemos la impresión de salirnos de la historia.
- (3) Por el contrario, la dualidad de que venimos hablando se impone ya imperiosamente a las ciencias económicas. Aquí, en oposición a lo que ocurre en los casos precedentes, la economía política y la historia económica constituyen dos disciplinas netamente separadas en el seno de una misma ciencia; las obras aparecidas recientemente sobre estas materias acentúan la distinción. Procediendo así se obedece, sin darse uno cuenta cabal, a una necesidad interior: pues bien, es una necesidad muy semejante la que nos obliga a escindir la lingüística en dos partes, cada una con su principio propio. Y es que aquí, como en economía política, estamos ante la noción de valor, en las dos ciencias se trata de un sistema de equivalencia entre cosas de órdenes diferentes: en una, un trabajo y un salario, en la otra, un significado y un significante.
- (4) Verdad que todas las ciencias debieran interesarse por señalar más escrupulosamente los ejes sobre que están situadas las cosas de que se ocupan; habría que distinguir en todas según la figura siguiente: 1° eje de simultaneidades (AB), que concierne a las relaciones entre cosas coexistentes, de donde está excluida toda intervención del tiempo, y 2° eje de sucesiones (CD), en el cual nunca se puede considerar más que una cosa cada vez, pero donde están situadas todas las cosas del primer eje con sus cambios respectivos.
- (5) Para las ciencias que trabajan con valores esta distinción es una necesidad práctica y, en ciertos casos, una necesidad absoluta. En este terreno se puede desafiar a los científicos a que no podrán



organizar sus investigaciones de una manera rigurosa si no tienen en cuenta los dos ejes, si no distinguen entre el sistema de valores considerados en sí y esos mismos valores considerados en función del tiempo.

- (6) Al lingüista es a quien se impone esta distinción más imperiosamente, pues la lengua es un sistema de puros valores que nada determina fuera del estado momentáneo de sus términos. Mientras un valor tenga por uno de sus lados la raíz en las cosas y en sus relaciones naturales (como es el caso en la ciencia económica: por ejemplo, un campo vale en proporción a lo que produce), se puede hasta cierto punto seguirlo en el tiempo, aunque sin olvidar nunca que a cada momento depende de un sistema de valores contemporáneos. Su vinculación con las cosas le da a pesar de todo una base natural, y por eso las apreciaciones que se le apliquen nunca son completamente arbitrarias; su variabilidad es limitada. Pero ya hemos visto que en lingüística los datos naturales no tienen puesto alguno.
- (7) Añadamos que cuanto más complejo y rigurosamente organizado sea un sistema de valores, más necesario es, por su complejidad misma, estudiarlo sucesivamente según sus dos ejes. Y ningún sistema llega en complejidad a igualarse con la lengua: en ninguna parte se advierte una equivalente precisión de valores en juego, un número tan grande y tal diversidad de términos en dependencia recíproca tan estricta. La multiplicidad de signos, ya invocada para explicar la continuidad de la lengua, nos prohíbe en absoluto estudiar simultáneamente sus relaciones en el tiempo y sus relaciones en el sistema. He ahí la razón de que distingamos dos lingüísticas. ¿Cómo las llamaremos? Los términos que se ofrecen no son apropiados por igual para señalar la distinción. Así historia y «lingüística histórica» no son utilizables, porque evocan ideas demasiado vagas; como la historia política comprende tanto la descripción de épocas como la narración de los acontecimientos, podría imaginarse que al describir estados de lengua sucesivos se estudia la lengua según el eje del tiempo; para eso habría que encarar separadamente los fenómenos que hacen pasar a la lengua de un estado a otro. Los términos evolución y lingüística evolutiva son más precisos, y nosotros los emplearemos con frecuencia; por oposición se puede hablar de la ciencia de los estados de lengua o de lingüística estática.
- (8) Pero para señalar mejor esta oposición y este cruzamiento de dos órdenes de fenómenos relativos al mismo objeto, preferimos hablar de lingüística sincrónica y de lingüística diacrónica. Es sincrónico todo lo que se refiere al aspecto estático de nuestra ciencia, y diacrónico todo lo que se

relaciona con las evoluciones. Del mismo modo sincronía y diacronía designarán respectivamente un estado de lengua y una fase de evolución.