

AUTONOMÍA COGNITIVA Y COMPETENCIA LECTORA EN LENGUA EXTRANJERA

Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez¹

Resumen

El propósito fundamental de la investigación en “Autonomía cognitiva y lengua extranjera”, se orienta al establecimiento de relaciones entre la autonomía cognitiva de los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín en la adquisición de una lengua extranjera y las estrategias cognitivas y didácticas implementadas por los estudiantes y docentes para desarrollar la competencia lectora en lengua extranjera.

El presente trabajo constituye un aporte a la investigación que se desarrolla en el marco del proyecto cofinanciado entre la Maestría en Educación-Universidad de Medellín y el grupo investigación GITT de la Universidad de Antioquia sobre “Pedagogía del texto y procesos de formación y autonomía”.

Palabras Clave: Comprensión lectora, autonomía cognitiva, lengua extranjera, estrategias de lectura.

Introducción

“El texto se nos muestra como un artefacto dual y polémico en el que resulta fundamental la componente estratégica: el enunciador de cualquier proceso discursivo opera una previsión de las representaciones del receptor y sobre ella funda su estrategia; construye unos enunciatarios a los que atribuye conocimientos, deseos, intereses, etc., y prevé la imagen que el receptor fabricará de él mismo en cuanto a autor y de su estrategia” (...)

Umberto Eco

¹ Estudiante Coinvestigadora del Proyecto cofinanciado UdeM/GITT-UdeA. Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, 2012.

El tema de la lectura comprensiva es un asunto que compete a todos los actores del proceso educativo, específicamente a estudiantes de niveles avanzados puesto que allí se requiere un alto grado de autonomía para lograr la comprensión de los textos que se abordan en pro del aprendizaje de las diversas disciplinas. Por eso, se hace necesario desarrollar procesos interactivos con respecto a los textos que se emprenden; es decir, se requiere asumir de manera autónoma la lectura para lograr una postura crítica frente a los contenidos que son puestos a disposición de los educandos.

Por tanto, es indispensable que los estudiantes apropien estrategias de lectura para leer un texto en lengua materna (LM) en la mayoría de los casos, puesto que es la lengua de origen, y en lengua extranjera (LE) para profundizar sobre diversos temas en un lenguaje global, es decir, una lengua que la comunidad académica y la sociedad ha determinado como idioma universal, acorde a los contextos mundiales, y su saber se construya desde una perspectiva local y general.

Abordar documentos de manera crítica se ha convertido en un problema de los estudiantes de la educación posgraduada, puesto que implica la lectura autónoma de los mismos, aplicando diversos métodos y estrategias que le permiten llegar a su comprensión, así, Hennessey (2003) considera que “dado que todo aprendizaje debe enfocarse a permitir la óptima o adecuada interacción del ser humano con su realidad, el aprendizaje facilitado por los actores del proceso debe promover que el aprehendiente desarrolle y tome conciencia de su propio proceso, es decir, sea autónomo, en la medida que cada quien construya su proceso de aprendizaje y genere su aprendizaje a partir de su propia realidad y para su propia realidad.

En este sentido, el asunto de la comprensión se hace más complejo porque en primer lugar, el lector carece de métodos adecuados para leer diferentes textos y a su vez se ve limitado a acceder a documentos especializados que se encuentren en otras lenguas o en una lengua extranjera ya que el lector no tiene ni las estrategias para asumirlos ni la autonomía necesaria para producir un aprendizaje a partir de lo que lee .

La investigación que se desarrolló dentro del proyecto cofinanciado entre la Universidad de Medellín y el Grupo de Investigación GITT de la Universidad de Antioquia (UDEM/GITT-UDEA) exploró las relaciones existentes entre la autonomía cognitiva de los estudiantes de la maestría en la adquisición de

una LE y las estrategias didácticas implementadas por los maestrandos para desarrollar la competencia lectora en ese contexto.

La investigación se llevó a cabo en varios momentos, a saber, la caracterización de las prácticas de lectura comprensiva en LE y las estrategias presentadas a los estudiantes de la Maestría para su aprendizaje. La primera fase se desarrolló con el propósito de determinar las estrategias de lectura que ellos implementan en su proceso de construcción autónoma con las que les son enseñadas en los ambientes de aprendizaje dispuestos para la preparación de una prueba de comprensión lectora en LE, MELICET.

La segunda fase tuvo lugar mediante la aplicación de una prueba de comprensión lectora en LE, se identificaron las estrategias de lectura comprensiva que los estudiantes desarrollan de manera autónoma para leer un texto en dicha lengua. Luego, se cotejaron los resultados de los desempeños de lectura de los maestrandos, con respecto a las prácticas de lectura que manifiestan desarrollar los estudiantes al momento de abordar un texto en LE. De esa manera se pudo determinar la coherencia o no existente entre las estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes para comprender un texto en LE y la forma autónoma de gestionar el conocimiento.

Finalmente, se establecieron conclusiones importantes que se derivan del proceso de investigación llevado a cabo y que pretende aportar a métodos de enseñanza y disposiciones curriculares por parte de la universidad.

1. contexto y problemática.

1.1 Comprensión lectora en lengua extranjera, una habilidad que requiere lectores autónomos.

La Universidad de Medellín ofrece programas de pregrado y posgrado que forma estudiantes con miras a responder de manera idónea en la sociedad, caracterizados por una formación integral expresada a través de la promoción de la cultura y a la solución de problemas en las áreas de los saberes propios mediante el fomento de la investigación e interacción con la sociedad².

² Centro de idiomas. Aprobado por resolución número 08777 de 2010 de la Secretaría de Educación de Medellín. Programas orientados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Esta responsabilidad de formación tiene adicionalmente, dentro de sus propósitos la promoción cultural y de otras lenguas. Es así como la Universidad de Medellín a través de su Centro de Idiomas brinda opciones para estudiar inglés, francés, alemán e italiano. “En gran medida la oferta está condicionada por la demanda y en tal sentido el inglés es la opción más solicitada por la comunidad académica”³. Así mismo, ha venido ofreciendo a su comunidad académica un completo programa de Enseñanza del Inglés. Del mismo modo, ofrecen dos programas especiales: 1. Curso de comprensión lectora en inglés para docentes y empleados en los Niveles I, II y III. 2. Curso de conversación rápida.

A partir de estas alternativas que propone la universidad, los estudiantes que se encuentran en pregrado y posgrado suponen el dominio de una o varias lenguas extranjeras, lo cual se debe ver claramente en la interacción cotidiana de los mismos, y en los procesos de formación de las diferentes disciplinas.

Al hacer un acercamiento con los estudiantes de Maestría en Educación de la universidad, y cuestionar acerca de sus desempeños y habilidades en la adquisición y comprensión de una LE, resultan varios asuntos que se convierten en interrogantes con respecto al proceso de formación en segunda lengua.

En primera instancia, se evidencia un rechazo marcado frente la presentación del examen MELICET que es requisito para optar a cualquier título de la institución, ante esto la universidad ofrece un curso de inglés en el que se garantiza a los estudiantes el alcance de un nivel de competencia para egresar de la universidad. Esto se corroboró con la encuesta aplicada a los estudiantes y se encontró que el 63 % de los estudiantes responden que el proceso de formación estuvo enfocado a la presentación de un contenido, explicación de la estructura gramatical y ejercicios en torno al tema propuesto.

Ante esta situación surgen varias incógnitas, a saber:

- a. ¿Son suficientes los cursos que ofrece la universidad para desarrollar una competencia lectora en lengua extranjera en sus estudiantes?.
- b. ¿Qué ha sucedido durante los cursos de formación en lengua extranjera, ya que una vez terminados, los estudiantes aún se sienten inseguros de presentar el examen?

A partir de estos cuestionamientos emerge la necesidad de indagar de manera precisa sobre las relaciones existentes entre la autonomía cognitiva de los estudiantes de la Maestría en la adquisición de una LE y las estrategias didácticas

³ Universidad de Medellín, Centro de idiomas. Oferta académica.

implementadas por los maestrandos, y las que le son puestas a disposición para desarrollar la competencia lectora en dicha lengua.

Lo anterior con la intención de hacer aportes a los procesos que desarrolla la universidad, con respecto a la formación en LE y a su vez, para forjar claridades con los estudiantes que están involucrados en dicha formación.

2. Referentes Conceptuales.

2.1 El texto y los lectores autónomos, entes esenciales para lograr la comprensión.

La investigación que se desarrolla pretende hacer un abordaje de la noción de lenguaje y texto, estos en conjunto se unifican con el fin de demostrar que el lenguaje se manifiesta a través de textos, y que a su vez se encuentran estructurados en diversos géneros discursivos (Bajtín, 1986) que les permite establecer un parámetro para su aproximación y comprensión. Al respecto, Mugaribí (2006) afirma que,

“la premisa de base es que la mayor parte de los conocimientos humanos se materializan en diferentes géneros de textos cuyas estructuras lingüísticas y material semiótico precisan ser apropiados, contestados o enriquecidos por las comunidades. De esa premisa surge el postulado de que las prácticas educativas deben tomar el texto y el discurso como objetos de enseñanza y aprendizaje de todos los conocimientos y saberes que son introducidos en los sistemas educativos”.

Se asume la definición de texto propuesta por Ríos (2005) que considera “el texto como la unidad básica de manifestación del lenguaje, dado a que los seres humanos se comunican en muchas ocasiones por medio de pasajes y dado a que existen fenómenos lingüísticos que sólo pueden ser explicados como propios de un texto”. En este sentido, es indispensable reconocer que para comprender un texto se deben desarrollar habilidades y competencias que permitan a los lectores abordar un texto de manera eficiente y por ende se pueda lograr una comprensión lectora (Solé, 1992).

Solé (2000) sustenta que en la academia deben enseñarse estrategias que ayuden a:

- Comprender los propósitos y las metas de la lectura: ¿por qué y para qué estoy leyendo esto?
- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes: ¿qué sé acerca de este tema o de otros afines? ¿Qué otras cosas sé (acerca del autor, del género, de los textos) que puedan ayudarme?
- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los propósitos que se persiguen y, podríamos agregar, en interrelación con la jerarquización que el texto propone: ¿cuál es la información esencial que el texto proporciona, necesaria para lograr mi objetivo? Y su contrapartida: ¿qué informaciones puedo omitir?
- Evaluar la coherencia del contenido y su compatibilidad con los propios saberes y creencias: ¿tiene sentido este texto? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso?
- Comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la recapitulación periódica y la autointerrogación: ¿qué se pretendía explicar aquí –en este párrafo, apartado, capítulo–? ¿Puedo reconstruir las principales ideas expuestas?
- Elaborar y probar interpretaciones, hipótesis y conclusiones: ¿de qué podrá tratar este texto?, por ejemplo, a partir del título. ¿Qué querrá decir esta palabra?, por ejemplo, en función del contexto lingüístico, llamado cotexto. ¿Qué le pasará a este personaje?, por ejemplo, a partir de las características del género.
- Revisar y cambiar la propia actuación, "cambiar el rumbo" cuando se sospeche o constate que las acciones que se están llevando a cabo no conducen a la meta que se persigue: ¿estoy en el camino correcto? ¿Vale la pena detenerme en esta información específica si lo que pretendo es obtener una idea global acerca de este tema?

Así mismo, se considera relevante resaltar que los procesos de comprensión lectora que son desarrollados por los lectores en una LM corresponden en mismo modo a los procesos comprensivos que se llevan a cabo en una LE (Plested, 2010). Por lo cual, el lector debe demostrar un nivel de autonomía en donde haga una lectura acorde a las exigencias del texto que le fue puesto a consideración.

En términos de Silva (2011) "hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones

que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos”. En ese orden de ideas, existe una correlación importante entre el proceso de comprensión lectora en LM y LE, y la autonomía cognitiva que debe tener el lector para el desarrollo de estrategias eficientes en el momento de comprender un texto y lograr identificar la idea global del escrito que le fue presentado, así como la intención comunicativa del autor del texto.

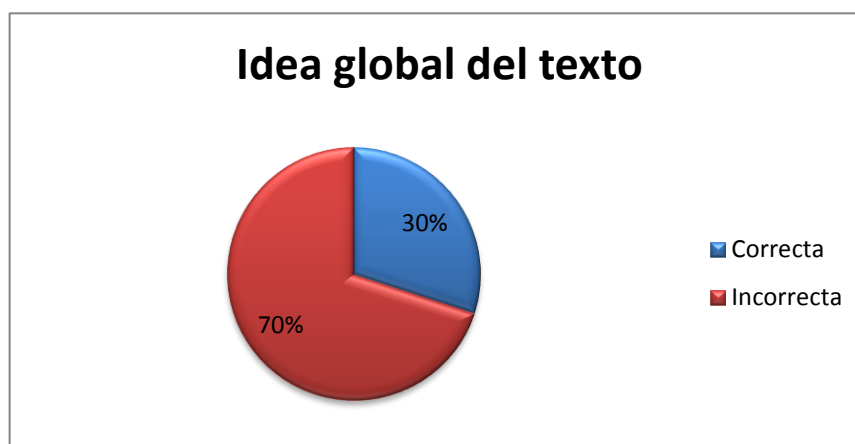
La necesidad de explorar por las prácticas de lectura comprensiva que desarrollan los maestrandos en educación de la Universidad de Medellín en una LE, en contraste con las que les son enseñadas para desarrollar satisfactoriamente los procesos de interpretación de los textos que leen, y a su vez como son puestas en escena en el desarrollo de una exégesis pertinente de un texto especializado en LE. Cabe precisar que, en los procesos de enseñanza de una LE debe prevalecer la noción del proceso de lectura que consiste en establecer una relación interactiva entre lector, texto y contexto (Van Dijk, 1995). Además de la necesidad de la aprehensión y utilización de estrategias de lectura, se requieren procesos de comprensión de textos para que los lectores lleven a cabo procesos autónomos de construcción de conocimiento en cualquier disciplina (Carlino, 2003).

Por su parte, González (1995) sustenta que “un modelo autónomo se basa en una metodología de aprendizaje independiente en el cual el sujeto aplica sus experiencias académicas junto con la fundamentación teórica y práctica que ha recibido de los docentes”. Así se otorga gran parte de la responsabilidad de los procesos comprensivos de los estudiantes, a las estrategias que implementan los maestros en la enseñanza de una LE para el desarrollo de una competencia lectora, toda vez que los lectores, por sí solos, no tienen la capacidad de determinar lo que es adecuado para extraer lo más relevantes del texto, es el maestro quien debe guiar el proceso en primer lugar para que el educando, a través de la práctica constante y analítica de diversas estrategias, logre la construcción de sentido a partir de lo que lee y no se convierta en dependiente de herramientas accesorias que no garantizan la unidad y el sentido del significado de un escrito (Carlino, 2003).

Un aporte significativo para esta investigación corresponde a los adelantos sobre autonomía cognitiva llevados a cabo por la primera fase del proyecto, en donde se pretendía determinar la manera autónoma de desarrollar los procesos de lectura en LM, al respecto Bernal (2012) encontró en su investigación que “la primera dificultad se ubica en el plano de la lectura y la comprensión, y la segunda dificultad se ubica en la aplicación misma de las instrucciones y pasos que caracterizan cada estrategia”.

Este hallazgo se constata una vez más con los desempeños de comprensión en el desarrollo de la prueba en LE, puesto que los estudiantes mostraron total desconocimiento en la interpretación de las instrucciones presentadas en el examen, a su vez que las respuestas eran inapropiadas a las preguntas que interrogaban por diversas estrategias, por ejemplo al preguntar por la idea global del texto, los lectores mostraban dificultad para encontrarla,

Gráfica 1



Fuente: resultados de la investigación, 2012

En los dos momentos, la responsabilidad de las carencias de los estudiantes se debe a la falta de claridad y unidad de criterio durante los procesos de enseñanza, tanto en lengua materna como LE.

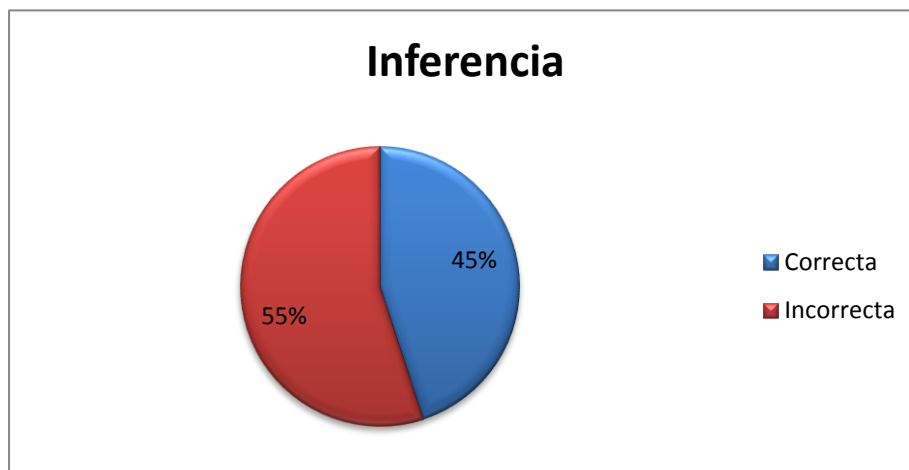
De esta manera Bernal (2012) dedujo de su investigación, con los mismos participantes que “las estrategias metacognitivas les permiten a los estudiantes regular su comprensión lectora, esto es, conocer la finalidad de la lectura, la escritura y la autorregulación que deben hacer de su actividad mental para lograr el objetivo. En esta vía, se ha podido evidenciar que cuando se les presenta dificultades en la comprensión de los textos y la producción escrita, una posible causa se debe a que no disponen de mecanismos de aprendizaje que les permita pensar mientras leen y resolver los impases en la escritura”.

Es pertinente mencionar que “los modelos cognitivos consideran que el conocimiento lingüístico del hablante no se separa del modo como lo usa, ni del modo en que está representado en la mente. El cognitivismo concibe la adquisición de la lengua (LM y LE) como un proceso de aprendizaje basado en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los mecanismos de resolución de problemas, es decir, basado en las mismas habilidades en las que se basa la construcción de cualquier conocimiento o habilidad” (Baralo, 2004).

Por tanto, se puede afirmar que los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín no son lectores autónomos en LM y LE, por cuanto no desarrollan de manera evidente la apropiación de conceptos a partir de la lectura de textos especializados en LM ni en LE. Para que ello tenga lugar es indispensable que priorice “...el ejercicio activo por parte del alumno de las responsabilidades como aprendiz así como la misma capacidad de aprender. El aprendiz autónomo se define,...” como aquel aprendiz que sabe aprender porque tiene los conocimientos y las habilidades necesarias”... (Bosch, 1996).

Por ende, es claro que los maestrandos adolecen de estrategias que les permitan construir conocimientos a partir de lo que leen, tanto en su lengua materna como en una LE, y por tanto, su nivel de apropiación de lenguaje especializado presentado en otros idiomas tiene que ser relegado por carecer de las competencias necesarias para afrontar dichos textos. Al respecto la gráfica dos, indica la dificultad en la apropiación de estrategias inferenciales para comprender un texto.

Gráfica 2



Al no poder hacer inferencias del texto, los lectores se encuentran limitados a la información literal que ofrece el documento, lo que impide trascender a procesos de construcción de significados a partir de un saber específico, situación que reduce la construcción de conocimiento en cada disciplina. “Incluso muchas veces los propios profesores no somos conscientes de que analizar un texto consiste en implementar este conjunto de operaciones cognitivas y por ello pedimos a los alumnos analizar lo que leen pero sin darles precisiones sobre cómo hacerlo” (Carlino, 2003).

Dentro del contexto de la LE, la teoría que sustenta la terminología entendida como el eje organizacional del conocimiento especializado constituido por las unidades conceptuales que configuran el tema, el campo o la disciplina en cada proceso de comunicación oral o escrito, como mecanismo complementario en el aprendizaje de una lengua, por cuanto, a través de ella y de la acumulación de constructos terminológicos el estudiante va teniendo la posibilidad cada vez más elaborada de construir y adquirir nuevos conocimientos (Plested, 1999), en el acto de relacionar un saber previo con uno nuevo y además en el hecho de contener en su pensamiento recursos conceptuales que le permiten establecer relaciones entre concepto para construir otros.

Además, Budín (1996) define a la terminología como un sistema epistémico, informacional, comunicativo de una disciplina específica que refrenda los principios de organización determinados a partir de criterios pragmáticos (funciones, metas y propósitos) y en el cual, la unidad terminológica, como relación de correspondencia entre conceptos y representación, es la unidad primaria de referencia. Es así como el análisis terminológico, permite seleccionar los contenidos más pertinentes en el momento de la construcción de conocimiento por parte del individuo. Para el GITT (2004) el análisis terminológico es “el procedimiento utilizado para conocer o razonar sobre las relaciones informacionales en un campo de conocimiento específico. Consiste en descomponer desde el concepto, la totalidad del objeto de conocimiento en sus partes terminológicas contextualizadas y relacionarlas”.

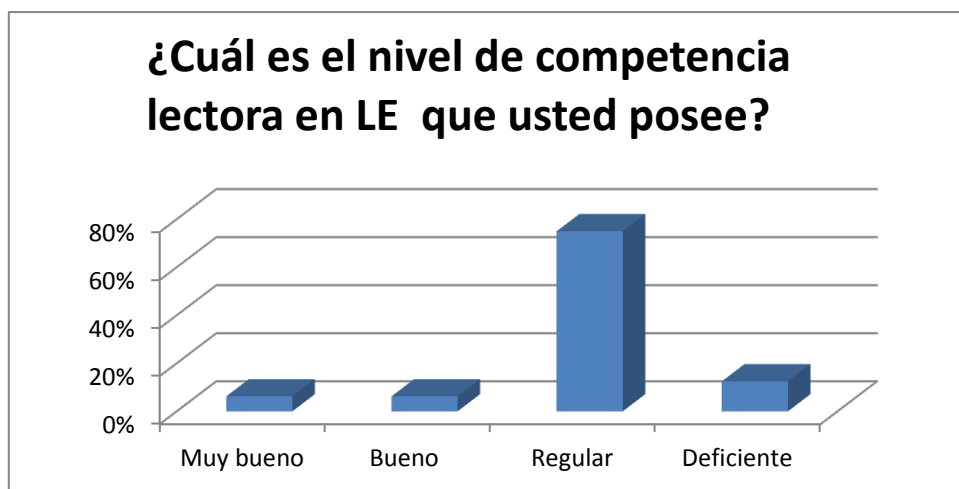
Esta postura se suma a la tarea de la comprensión lectora ya que una vez más se pone de manifiesto el hecho de que el lector deba seleccionar un corpus terminológico y procesarlo para lograr comprenderlo teniendo en cuenta el contexto de desarrollo.

3. METODOLOGÍA

La investigación fue de enfoque cualitativo descriptivo. Se categorizó la información resultante de las encuestas para hacer un análisis semántico los datos arrojados y de allí hacer los respectivos contrastes con respecto a los saberes que dicen tener los estudiantes con los que en realidad poseen.

En un primer momento, se aplicó una encuesta semiestructurada para caracterizar las prácticas de lectura comprensiva en LE y las estrategias presentadas a los estudiantes para su aprendizaje. Con ello, se logró establecer relaciones entre las estrategias metodológicas que son dispuestas para el desarrollo de la competencia lectora y las que los estudiantes adoptan para llevar a cabo su aprendizaje. Desde su realidad particular, los estudiantes son conscientes del bajo nivel de competencia lectora que poseen. Tal como se evidencia a continuación en la Gráfica 3.

Gráfica 3



Posteriormente, se aplicó una prueba de comprensión lectora en lengua extranjera, en concordancia a los requisitos exigidos por el MELICET para Identificar el nivel de competencia lectora en LE de los maestreadnos de acuerdo a las exigencias del programa del Centro de idiomas y a su vez determinar si las que aplica la universidad son coherentes con las exigidas por el examen de la universidad de Michigan.

La encuesta se tabuló en primera instancia, para identificar las respuestas aprobadas y reprobadas y posteriormente, se hizo el análisis por nivel de desarrollo de acuerdo a las competencias de lectura comprensiva.

3.1 POBLACIÓN

La investigación se desarrolló con las cohortes vigentes en la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín cuya población consta de 22 estudiantes en total, distribuidas en 2 grupos. De los cuales participaron de manera voluntaria 16 estudiantes que equivalen a un 72% del total de la población.

Cronograma de ejecución del proyecto

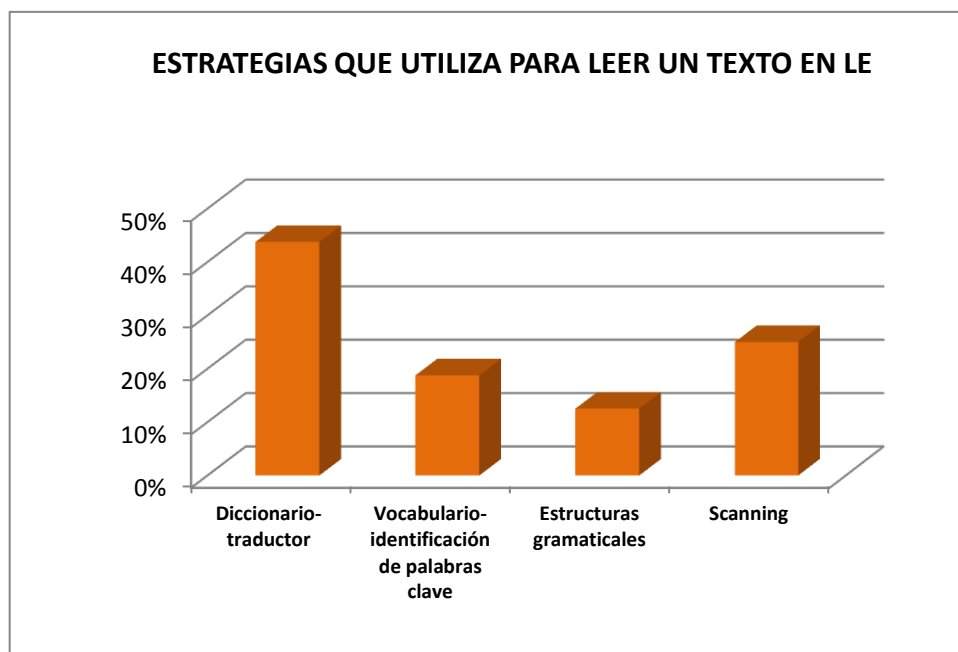
ACTIVIDAD	FEB	MAR	ABRIL	MAY	JUNIO	JULIO	AGOS	SEPT	OCT	NOV	DIC
Formulación de anteproyecto	X	X									
Construcción de fundamentación teórica		X	X	X							
Socialización avances de proyecto					X						
Diseño de instrumentos					X	x					
Aplicación de cuestionario a maestrandos							X				
Aplicación taller comprensión lectora LE							X				
Análisis y sistematización de información								X	X		
Escritura de artículo						X	X	X	X	X	
Informe final						X	X	X	X	X	
Sustentación											X
GRADO											?

4. Discusión. Las estrategias de lectura para comprender en LE

Al hacer un contraste entre los resultados de la prueba de comprensión lectora en LE que fue aplicada a los maestrandos y la encuesta para explorar por las percepciones sobre sus prácticas de lectura y las que fueron enseñadas en su proceso de formación para cumplir el requisito de la universidad, se detectaron aspectos importantes con respecto a su desempeño en el proceso de comprensión de lectura, y las maneras de llevar a cabo la enseñanza.

Al sistematizar las encuestas se encontró que las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes para aprender una lengua extranjera radican en la identificación de vocabulario desconocido y la traducción constante de dichos términos, así mismo, se centra especialmente el interés en la aprehensión de estructuras gramaticales y el desarrollo de ejercicios entorno a dichas estructuras sintácticas de manera aislada a las implicadas en el texto. El siguiente cuadro da cuenta de las estrategias más utilizadas por los maestrandos para tal fin.

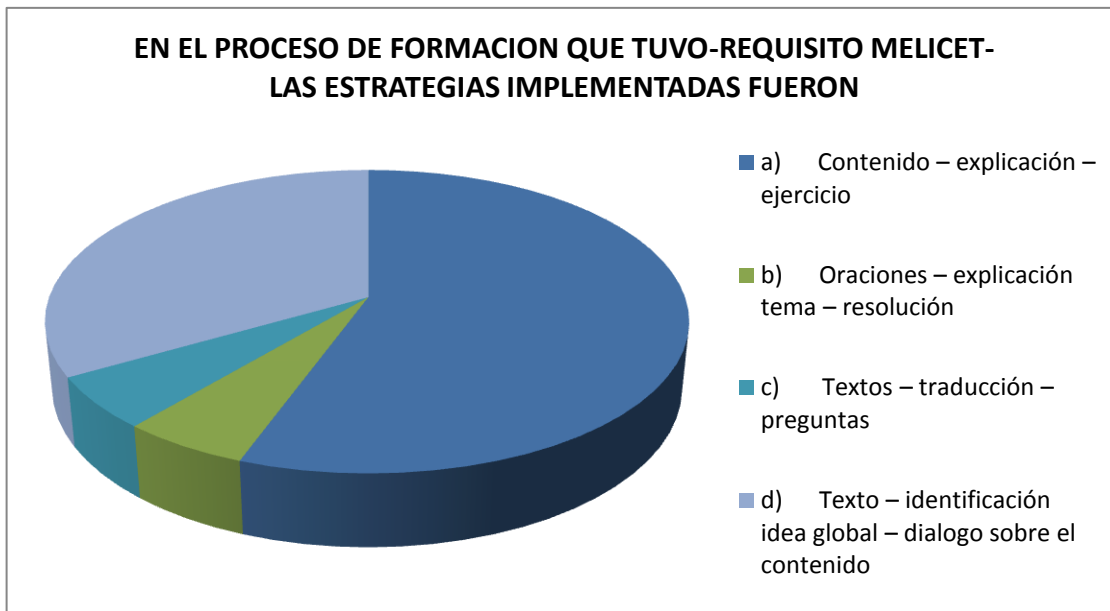
Gráfica 6



Estos desempeños se ven claramente explícitos en los requeridos por la prueba, la mayoría de los estudiantes tienen la capacidad de identificar el vocabulario desconocido y las estructuras gramaticales que se piden sean interpretadas en contexto. Así como la interpretación por relación de palabras similares a la escritura en LM.

Al hacer la interpretación sobre el proceso de enseñanza que recibieron los maestrandos durante tres semestres, para desarrollar las competencias necesarias para la presentación del MELICET, es claro que el énfasis estuvo enmarcado en la explicación de los temas, apropiación de estructuras gramaticales, desarrollo de ejercicios a partir de oraciones aisladas a textos y para ello los estudiantes acudían a la traducción de los términos con la utilización del diccionario. Dicha información se explicita en el gráfico siguiente:

Gráfico 5



Estos procesos de enseñanza se corroboran al confrontarlos con la estructura del examen diseñado por la universidad, del cual un solo estudiante de las cohortes vigentes tuvo la osadía de presentar. y que a su vez constituye el requisito que otorga cumplimiento en competencia lectora en LE a los estudiantes de pregrado y posgrado.

Dicho examen consta de tres partes, la primera es un ejercicio de escucha, donde lo que se pide es parafrasear lo que se escucha y seleccionar la palabra que mejor reemplace a la presentada en la frase; la segunda, compuesta por vocabulario, gramática y comprensión lectora. De esta se puede decir que en la mayoría de las preguntas se preguntaba por la ubicación de la estructura gramatical correcta, en el caso de vocabulario y gramática. En la sección correspondiente a comprensión lectora se debía ubicar la palabra que mejor completara la frase de manera lineal, frases extraídas textualmente del escrito. En ningún momento se interrogó por el tema central del texto, por el propósito del autor o por ideas principales.

Estos desarrollos de enseñanza de una LE, difieren totalmente de modelos interactivos (Solé, 1992) de lectura comprensiva que permiten construir significados del texto a partir de lo que se lee. Así mismo se está en contravía de lograr la comprensión lectora por cuanto es indispensable que toda vez que se comprenda un texto el lector tenga la capacidad de construir ideas (Martínez,

2002) “sobre el contenido del texto... esto solo puede lograrse mediante una lectura individual autónoma que le permita avanzar, retroceder, cuestionarse acerca de lo que propone el texto “.

En cuanto a los procesos inferenciales de lectura, los estudiantes muestran deficiencias al respecto ya que no cuentan con la capacidad de predecir el contenido y la intención comunicativa del autor, en términos de Millán (2010) Inferir es “la habilidad de comprender algún aspecto del texto, a partir de su significado. Esta habilidad permite ir más allá de lo expresado, sobre la base de lo ya conocido o familiar en el texto: inferir un final no dado, señalar la posible actuación de un personaje a partir de lo dado explícitamente en el texto “. Estas acciones se vieron opacadas a lo largo del desarrollo de la prueba puesto que los participantes estuvieron concentrados en hallar el significado textual del texto y no deducirlos a partir de claves contextuales.

Al considerar si se logra la comprensión global de la propuesta del autor, se evidencia que los desempeños de los estudiantes no coinciden con el desarrollo de una lectura comunicativa, ya que para que esto suceda se hace necesario que desarrollen elementos propuestos por Grellet (1981) como “la comprensión textual que parte de lo global, de la interpretación del tema del texto, de sus unidades mayores: los párrafos; y no de la sucesión de oraciones separadas relacionadas temáticamente”. Por su parte, Rodríguez (1991) considera que “la lectura comunicativa implica la búsqueda de recursos lingüísticos -discursivos y contextuales necesarios para ser entendidos y lleva implícito los procesos de activación de conocimientos, de información, reflexión, interrogación, búsqueda de ideas centrales y de otros mecanismos necesarios para la comprensión del texto”.

Para que se desarrolle una lectura comunicativa es indispensable que los lectores lleven a cabo procesos cognitivos autónomos que permitan hacer elaboraciones de significado a partir de lo que arroja el texto, lo que se conoce del contexto y los saberes que posee el lector (Smith, 1982). En términos de Valls (1990) este proceso se denomina “sospechas inteligentes” y Solé (1994) por su parte, considera como el proceso interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen.

De lo anterior, se puede deducir que los maestrandos poseen un nivel de lectura espontánea o literal (Jitrik. 1982) puesto que logran establecer una relación entre el vocabulario del texto con algunos apartes del contenido que subyacen del escrito, pero no consiguen construir significados a partir de las intenciones del autor o el propósito de lectura. Así la comprensión global de texto se ve sesgada a

aportes del contenido que desvirtúa el significado global del documento que se pretende interpretar.

Por tanto, la competencia lectora requiere que se desarrollen operaciones de procesamiento de información y de control de la comprensión en ella se ponen en juego las informaciones suministradas por el texto y los modos de leerlo, por ende, es imprescindible que el lector emplee las estrategias necesarias para lograr alcanzar un alto nivel de operaciones mientras lee el texto (Sánchez, 1995).

Solé, (2011) corrobora que para “utilizar las estrategias que nos permiten aprender en profundidad a partir de textos requiere haberlas aprendido. Dicho de otro modo, un lector que haya aprendido intencionalmente a dotarse de objetivos, a elaborar la información, a contrastarla, etc., podrá, en una situación de aprendizaje concreta decidir si usa o no esas estrategias. Un lector que no las haya aprendido no las podrá utilizar aunque la situación lo requiera, y se abocará a formas más superficiales de lectura”.

Esta aseveración se hace manifiesta al tratar de establecer relaciones entre los procesos de aprendizaje de una LE que recibieron los estudiantes durante los cursos de formación y los desarrollados en la prueba de competencia lectora, es evidente que la apropiación de ciertas estrategias como identificación de vocabulario, scanning y sinonimia, no resultan suficientes para lograr una comprensión global del texto y a su vez es claro que no existió una enseñanza de estrategias que respondieran por los propósitos de lectura, por ejemplo inferencia y tema del texto; a la construcción de macroestructuras y a la interrelación de ideas globales (Sánchez, 1995) por tal motivo los estudiantes se ubican en un nivel literal de lectura y se difícilmente algunos alcanzan niveles críticos intertextuales (Jitrik, 1982). Esto se constata con el gráfico de la página 15.

5. Conclusiones

Las conclusiones que se generaron del proceso de investigación que se desarrolló, corresponden a la caracterización de las prácticas de lectura comprensiva en LE y las estrategias presentadas a los estudiantes para su aprendizaje, expresas a través de las encuestas aplicadas. A su vez, mediante la aplicación de la prueba, se logró determinar las estrategias de lectura comprensiva en LE desarrolladas por los estudiantes y la forma autónoma de gestionar el conocimiento en dicha lengua, para finalmente, establecer relaciones existentes entre los estamentos implicados en el tema en discusión. Del trabajo se pudo deducir lo siguiente:

1. En este trabajo se muestra la realidad de los estudiantes en la adquisición, dominio y comprensión lectora en una LE.
2. Se encontró la latente responsabilidad de formación del Centro de Idiomas de la Universidad de Medellín con respecto a la pertinencia de los procesos de enseñanza que allí se desarrollan. Por tanto, se puede concluir lo siguiente:
 - Los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín no poseen un nivel de competencia lectora en LE de acuerdo a las estrategias exigidas por el examen MELICET de la Universidad de Michigan. La gráfica 3, que se encuentra en la página 18 demuestra que existe un nivel de competencia lectora regular, y a su vez con los resultados de la prueba de comprensión lectora que fue aplicada durante la investigación indican los mismos resultados.
 - Si se habla de una formación integral debería existir cierta obligatoriedad en la enseñanza de los seminarios de maestrías, sobre la lectura de textos en una lengua extranjera y así comprender textos desde el área de especialidad.
 - Es evidente que la traducción de los textos no garantiza la comprensión de los mismos, y por ende, se dificulta el desarrollo de una competencia lectora ya que el diccionario desvirtúa el significado del contexto del vocabulario.
 - Los métodos de enseñanza de la universidad de Medellín en los cursos de formación en competencia lectora en LE, que son ofrecidos a los maestrandos no son coherentes con las competencias que deben desarrollar para tener un nivel de comprensión lectora en lengua extranjera (ver gráfico 5, página 21).
 - No existe relación entre las estrategias de competencia lectora en LE que plantea el programa Centro de idiomas UdeM y las que apropian los maestrandos en sus procesos de lectura en una lengua Extranjera.
 - Que exista coherencia entre las estrategias de competencia lectora en LE que conocen los estudiantes, las que implementan los docentes y las exigidas para la aprobación del MELICET.

- El examen aplicado por la Universidad difiere en la parte de comprensión lectora con las exigencias del MELICET, es decir, el hecho de aplicar dicho examen y aprobarlo no certifica un nivel de competencia para una universidad externa puesto que fue construido internamente.

6. Recomendaciones

- Diseñar una prueba en plataforma virtual para determinar el nivel de conocimiento de una lengua extranjera y el nivel de competencia, según el marco común europeo.
- Establecer una unidad de criterios con respecto a lo que se enseña y se evalúa en los programas de formación de una lengua extranjera donde se garantice la enseñanza de estrategias de lectura comprensiva para que los estudiantes las apropien y construyen de manera autónoma su aprendizaje.
- La enseñanza de la gramática en los cursos debe ser contextualizada, es decir, a partir de la interpretación de los propósitos del autor y macroestructuras de las lecturas que se aborden.
- Es indispensable enseñar estrategias de lectura comprensiva durante los cursos, siempre a partir de la lectura y desde un contexto específico, activando los saberes previos.
- Dirigir el aprendizaje de estrategias como inferencia, sinonimia, propósito del autor scanning, skimming, análisis de título, subtítulo, intención comunicativa ya que el desarrollo de estas destrezas permite operativizar el proceso de comprensión.
- Motivar a los estudiantes para que visiten páginas en las que pueden aprender, practicar y profundizar en los procesos de comprensión lectora de una lengua extranjera, evitando por completo la traducción.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1986). Problemas de la poética de Dostoievski. México: FCE.

Baralo (2004). Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español / LE , Revista redELE, NÚMERO CERO. MARZO 2004
<http://www.mepsyd.es/redele/revista/pdf/baralo.pdf> Consulta junio de 2012

Bernal (2012). La autonomía en la educación postgraduada, una mirada desde la metacognición. proyecto de investigación universidad de Medellín en convenio universidad de Antioquia.

Bosch, M. (1996) *Autonomia i aprenentatge de llengües*, Barcelona: Graó.

Budin,(1996) "Terminology Science as Applied Philosophy of Science". En: MYKING, Joahn; SÆBØE, Randi; TOFT, Bertha (red.) Terminologi-system.

Carlino, Paula (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Uni-pluri/versidad Vol.3 No.2, 2003. Universidad de Antioquia. Medellín. Col.Versión Digital.
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>.

Cassany (1994) Enseñar lengua. Barcelona. GRAÓS.

Eco (1985) Lector in fábula. Milán. Tascabini Bompiani.

García (1999). Comprensión lectora y memoria operativa. Barcelona, Paidós.

González (2007). "Un modelo autónomo se basa en una metodología de aprendizaje independiente en el cual el sujeto aplica sus experiencias académicas junto con la fundamentación teórica y práctica que ha recibido de los docentes". Febrero 20 de 2007. Consultada en junio de 2012,
<http://hera.ugr.es/tesisugr/16649801.pdf>

Grellet(1981). Developing reading skills. Cambridge University Press. Great Britain.

Hennessey, G. (2003, Abril- Mayo). El Proceso Enseñanza-Aprendizaje de la Comunicación Organizacional. Razón y Palabra. No.32. Consultado el 20 de febrero de 2012, de
<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n32/ghennessey.html>

Jitrik, (1982). El tema de la lectura: leer mucho y leer bien, en Comunicación, Discursos, Semiótica, Autores varios, UNR Editora, Rosario, 1992, Pág. 24
consulta en octubre de 2012,
http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/unidades/2003/04/leer_mucho_y_leer_bien.php

Martínez (2002) Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali, Cátedra Unesco. Consultado en octubre de 2012,
<http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/Estrategiaslecturaescritura.pdf>.

Millán (2010) .Modelo diáctico para la comprensión de textos en Educación Básica. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Consultada en agosto de 2012,
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33624/1/articulo6.pdf>

Mugrabi (2006). Acerca de la pedagogía del texto, consultada en junio de 2012,
<http://bappeafit.info/uploads/docs/Acerca%20de%20la%20Pedagog%C3%ADa%20del%20Texto.pdf>.

Plested (1999). La nueva Odisea Pedagógica, La Habana, Cuba.

Ríos (2005). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento.razón y palabra. Primera revista electrónica en América Latina especializada en comunicación. Consultada en octubre de 2012.
http://www.razonypalabra.org.mx/n/n72/varia_72/27_rios_72.pdf.

Rodríguez, J.L. (1991). Evaluación de la comprensión de la lectura. En A. Puente (Eds.), Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid: Pirámide.

Sánchez (1995). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Buenos Aires, Santillana.

Silva (2011). Comprensión lectora, consultada en mayo de 2012.
<http://www.monografias.com/trabajos38/compreesion-lectora/compreesion-lectora2.shtml>

Solé (1992). Estrategias de lectura. Barcelona ICE/GRAÓ. 2000, pág 60.

Lecturas y estrategias de aprendizaje. Consulta septiembre de 2012, http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/lengua/aspgenerales/lectura_estrategias.pdf.

Van Dijk (1995). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. *Beliar* (Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos) Año 2 - No. 6. Consultada en junio de 2012, <http://www.discourses.org/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20analis%20critico%20del%20discurso.html>.