

Cisneros-Estupiñán, Mireya; Olave-Arias, Giohanny; Rojas-García, Ilene
Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios
Educación y Educadores, vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 45-61
Universidad de La Sabana
Cundinamarca, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83424040004>

educación
y educadores

Educación y Educadores,
ISSN (Versión impresa): 0123-1294
educacion.educadores@unisabana.edu.co
Universidad de La Sabana
Colombia

Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios

Mireya Cisneros-Estupiñán

Universidad Tecnológica de Pereira.
Colombia.
mireyace@utp.edu.co

Giohanny Olave-Arias

Universidad de Buenos Aires.
Argentina.
olavearias@yahoo.com

Ilene Rojas-García

Corporación Universitaria
Regional del Caribe.
Colombia.
zellene7@yahoo.com

Resumen

La investigación titulada “Mejoramiento de la capacidad inferencial en estudiantes universitarios” se propuso diseñar estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora de textos académicos entre estudiantes. Se trabajó bajo la modalidad de proyecto factible, con intervención de pilotajes en la fase de desarrollo. El principal hallazgo es la propuesta estructurada, gradual y adaptable de un programa de entrenamiento en lectura comprensiva para los programas universitarios y sus cursos de alfabetización académica.

Palabras clave

Enseñanza superior, programa de alfabetización, taller educativo, educación superior, materias de enseñanza técnica y profesional, Inferencia. (Fuente: Tesaurus de la Unesco).

Recepción: 2011-10-30 | Aceptación: 2012-03-01

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., Rojas-García, I. (2012) Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educ. Educ.*, Vol. 15, No. 1, 45-61.

How to Improve the Inferential Ability of College Students

Abstract

The study entitled "Improving the Inferential Ability of College Students" was intended to design educational strategies to develop students' reading comprehension with respect to academic texts. It was set up as a feasible project with pilot intervention in the developmental stage. The main finding centers on a gradual and adaptable structured proposal for a comprehensive reading training program for university curricula and university courses in academic literacy.

Keywords

Higher education, literacy program, educational workshop, technical and professional education materials, inference. (Source: Unesco Thesaurus).

Como melhorar a capacidade inferencial em estudantes universitários

Resumo

A pesquisa intitulada "Melhoramento da capacidade inferencial em estudantes universitários" propôs desenhar estratégias didáticas para desenvolver a compreensão leitora de textos acadêmicos entre estudantes. Trabalhou-se sob a modalidade de projeto factível, com intervenção de pilotagens na fase de desenvolvimento. O principal descobrimento foi a proposta estruturada, gradual e adaptável de um programa de treinamento em leitura compreensiva para os programas universitários e seus cursos de alfabetização acadêmica.

Palavras-chave

Ensino superior, programa de alfabetização, oficina educativa, educação superior, matérias de ensino técnico e profissional, inferência. (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Entre 2003 y 2005 se realizó un diagnóstico de las estrategias de lectura usadas por los estudiantes que ingresaron a las diferentes carreras de la Universidad Tecnológica de Pereira (Cisneros, 2006a). Los resultados obtenidos a partir de una prueba de comprensión lectora mediante preguntas abiertas de un texto expositivo-argumentativo mostraron que solamente el 17% de los estudiantes aplica el razonamiento inferencial como estrategia de comprensión lectora en este tipo de textos. De ese 17%, apenas un 3,5% realizó inferencias satisfactorias como estrategia para responder las preguntas abiertas que, relacionadas con el texto leído, se le formularon a un total de 1417 estudiantes en el momento de su ingreso a la universidad. Es decir, una minoría de estudiantes pudo identificar la unidad del texto base y sus relaciones textuales subyacentes (causa-efecto, proceso-resultado, hipótesis-conclusión, hecho-probabilidad, opinión-argumento) y relacionarlos con sus saberes previos para elaborar un nuevo texto de carácter explicativo, como respuesta a cada pregunta.

En dicho estudio se comprobó también que, en el momento de ingreso a la Educación Superior, los estudiantes utilizan mayoritariamente la copia parcial (paráfrasis) y literal como estrategias de comprensión y resolución de preguntas abiertas; en consecuencia, se sugirió que

Los textos de divulgación científica, expositivos y argumentativos, no deben ser considerados sólo de manera ocasional sino que se deben convertir en el énfasis de la práctica pedagógica en los distintos niveles educativos (Cisneros, 2005).

En una indagación posterior de tipo comparativo se aplicó por segunda vez la prueba de comprensión de lectura a aproximadamente el 40% de los estudiantes de últimos semestres¹ de las carreras universitarias

que ofrece la Universidad Tecnológica de Pereira y que fueron objeto del diagnóstico mencionado en párrafos anteriores. Aunque se esperaba que el porcentaje de inferencias fuera mayor que la primera vez, en razón del proceso académico de la propia formación, los resultados demostraron que los estudiantes no mejoraron su capacidad inferencial, sino que continuaron utilizando la paráfrasis y la copia literal en la mayoría de respuestas (Cisneros, Olave y Rojas, 2010).

La propuesta que se expone en este artículo surge a partir de las indagaciones mencionadas, tiene vigencia y pertinencia en el contexto universitario actual dadas las necesidades de una alfabetización académica en la formación profesional.

El objetivo principal de la presente propuesta se concentra en potenciar la habilidad inferencial involucrada en los procesos de comprensión de textos expositivos y argumentativos que desarrollan los estudiantes de diferentes carreras en las primeras etapas de la Educación Superior. En principio, se pretende aplicarla en las diferentes carreras de la Universidad Tecnológica de Pereira, no obstante, puede ser aplicada en cualquier universidad que busque el mejoramiento de la capacidad inferencial de sus estudiantes.

En este documento se presentan los aspectos generales del proceso realizado de acuerdo con los requerimientos de la modalidad de *proyecto factible*, especificando en primera instancia la ubicación en los correspondientes marcos: investigativo, problemático y referencial; posteriormente se enuncian los componentes metodológicos del proyecto que sustentan la propuesta concreta de trabajo y el análisis cualitativo de su factibilidad. Finalmente, se plantean algunas consideraciones surgidas a partir del proceso de elaboración de la propuesta y que se proyectan para su aplicación.

¹ En las carreras de 10 semestres, se trabajó con los estudiantes de 9º y 10º, y en las carreras de 12 semestres se trabajó con los estudiantes de 11º y 12º. Luego, para el análisis de la información únicamente se tuvo en cuanta las pruebas aplicadas a los estudiantes que participaron en el diagnóstico al inicio de su carrera, las demás fueron eliminadas.

Paradigma

Desde el punto de vista de los estudios sobre comprensión textual, contrastado con la triple división que establece Cassany (2006a, 2006b, 2007, 2008) sobre las representaciones de la comprensión lectora (concepción lingüística, psicolingüística y sociocultural), esta investigación se sitúa en el paradigma psicolingüístico de la comprensión, integrando además aspectos propios de la concepción sociocultural desde un enfoque enunciativo del discurso (Martínez, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006).

Dentro de la concepción, ante todo, psicolingüística de este trabajo se entiende que el significado de un texto no se encuentra en las palabras que lo conforman sino en la mente de su lector, a través de las negociaciones de sentido que acontecen desde las relaciones entre la información antigua (saberes previos) y los datos nuevos (Parodi, 2005; Peronard y col., 1997). Asimismo, el significado no es único ni estable, sino que varía de acuerdo con el tipo de estrategias cognitivas que utilice el lector para realizar inferencias de distintas clases, idea que se reafirma con Cassany (2006a):

Según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las

habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.

De manera paralela al nivel psicolingüístico de corte cognitivista empleado en este trabajo, los elementos esenciales de la propuesta enunciativa desde una perspectiva discursiva e interactiva de la significación (Martínez, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006), permiten integrar la concepción sociocultural del significado desde la generación de inferencias enunciativas, eminentemente pragmáticas, que involucran los esquemas socioculturales de las comunidades en los procesos de comprensión lectora.

En este marco paradigmático, la investigación retoma la división de niveles de lectura establecido por el Ministerio de Educación Nacional (literal, inferencial y crítico-intertextual) a través de sus lineamientos curriculares (MEN, 1998), haciendo énfasis en el nivel inferencial e incluyendo los aspectos crítico-intertextuales dentro de la operación mental de la inferencia, como se ilustra en la siguiente tabla:

Niveles de lectura			
(Inclusión del nivel crítico-intertextual en el nivel inferencial)			
Literal	Textual		
Inferencial	Textual	Intratextual	
		Intertextual	
		Transtextual	
	Discursivo	Enunciativo	Relaciones de fuerza enunciativa
		Crítico	Polifonía
			Intencionalidad
			Perspectiva
			Ideología

Fuente: MEN, 1998.

Con esta división, que incluye la generación de inferencias como requisito central, no solo en el nivel inferencial sino también dentro de la comprensión en el nivel crítico e intertextual, se pretende incluir en el diseño de la propuesta la integración de aspectos tanto textuales como discursivos y enunciativos, que estarían ausentes en un paradigma exclusivamente lingüístico-textual y en la división tajante de niveles de lectura.

Área

El trabajo se inscribe en el área de la alfabetización académica para la Educación Superior, también conocida como alfabetización terciaria o superior. Para Vásquez (2005), se trata de un proceso educativo en el que no se enseña a los estudiantes a decodificar y dar cuenta del texto, sino a dominar estrategias de lectura avanzada que los incluyan dentro de la comunidad académica especializada de cada una de las áreas del conocimiento que les interesa. Carlino (2003) define esta área de trabajo como:

El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico.

En esta área, la alfabetización se entiende como un proceso que implica reconocer que el estudiante necesita de una continuidad formativa al momento de ingresar a la Educación Superior, fase siguiente de un desarrollo cuyo antecedente le solicitaba otro tipo de lecturas y abordajes diferentes a los que va a enfrentar en el contexto de la universidad. Se trata entonces de una orientación necesaria y permanente durante todo el ciclo de los programas de pregrado ya que se concibe la alfabetización como niveles progresivos imbricados con las disciplinas propias de cada área del saber; en esa medida, la alfabetización ya no es un producto en acabado sino un proceso continuo de formación (Vásquez, 2005).

Tipo de investigación

Esta propuesta se inscribe en la tipología de Proyecto factible, también conocido como trabajo de tipo Investigación y Desarrollo (Hernández, s.f.) en el ámbito de la investigación educativa:

Dentro de la investigación educativa los Proyectos factibles se definen como la investigación, elaboración y desarrollo de un modelo operativo viable, cuyo propósito es la búsqueda de solución de problemas y satisfacción de necesidades. En la actualidad representa una de las modalidades de investigación más empleada por los investigadores (docentes y alumnos), porque constituye una alternativa para elevar propuestas a nivel institucional.

En la cita de Hernández está el concepto estándar de Proyecto factible que expone la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), de Venezuela: *estudio que consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales* (citado por Dubs, 2002).

Los proyectos factibles en educación pretenden la modificación positiva de deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o de situaciones educativas en sus propios contextos, a través de propuestas de acción que se materializan en políticas institucionales, planes curriculares, programas de asignatura o secuencias didácticas, de acuerdo con el alcance y los objetivos de cada proyecto.

Esta tipología investigativa se adoptó porque se ajusta a los intereses de contribuir al mejoramiento de una situación problemática en comprensión lectora y permite una combinación entre lo teórico y lo práctico, al proponerse plantear propuestas de trabajo aplicables en contextos reales de educación, además de ser

esencialmente flexibles para ajustarse a las condiciones de cada contexto; más aún, precede a la acción de manera concienzuda y sistemática, para evitar el desperdicio de grandes esfuerzos a nivel institucional en la aplicación de acciones teóricamente débiles que, en la universidad, equivaldrían a la apertura de asignaturas, modificación de currículos y ajustes administrativos.

Problema

A pesar de la importancia del dominio de la lengua en el contexto académico y profesional, el sistema educativo presenta algunas dificultades en la formación de lectores y escritores competentes. De hecho, la investigación en Colombia y América Latina ha demostrado que los estudiantes universitarios tienen dificultades importantes en el manejo de la lectura y la escritura, en aspectos como la definición y planeación de dinámicas enunciativas, la identificación de perspectivas e influencias teóricas en los textos, la lectura relacional entre significados, el establecimiento de jerarquías entre ideas, el uso de la organización textual como herramienta de comprensión y producción, y el hábito metacognitivo y autorregulativo al abordar tareas de lectura y escritura. Las dificultades en estas habilidades se hacen más profundas al enfrentar textos científicos especializados y otros relacionados con la vida profesional y académica.

El nivel inferencial de lectura incide en la calidad académica en tanto que sus deficiencias dificultan la posibilidad de aprender leyendo y de entrar con eficiencia a la comunidad académica especializada. El dominio de la lectura y de la escritura del texto expositivo-argumentativo constituye un elemento esencial en el desarrollo de profesionales competentes para el entorno laboral del mundo globalizado, además de implicar un factor importante en la formación de personas críticas que identifiquen problemas en su entorno y planteen soluciones. Así pues, la responsabilidad de la academia es enfrentar estos inconvenientes a través de estrategias orientadas al desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora, basadas en las necesidades de los estudiantes del siglo XXI, con miras a la formación de profesionales.

Las dificultades en el cumplimiento de los objetivos académicos, relacionados con la lectura y la escritura, se

convierten en una de las principales razones por las cuales los estudiantes no logran culminar con éxito los estudios superiores. Así lo concluye la Gerencia para Disminuir la Deserción de la Universidad Tecnológica de Pereira (Carvajal, Trejos y Gómez, 2010), en estudios realizados entre los años 2006 y 2009, en los que se han encontrado tres factores que influyen en la deserción universitaria: económico, vocacional y académico; dentro de este último se cuentan las limitaciones en el dominio de la lengua escrita (además del conocimiento matemático), esto ocasiona que el estudiante abandone su formación universitaria en los primeros semestres al obtener bajos promedios académicos, o termine sus estudios pero no alcance el título que lo acredita como profesional porque no logra consolidar el trabajo de grado. De lo anterior se puede deducir que aunque el dominio de la lengua escrita no constituye el único factor causante de la deserción en la Universidad sí es posible afirmar que es uno de los más relevantes en tanto que permea todas las áreas del conocimiento, se involucra en la enseñanza de todas las ciencias y es necesario en todos los campos de la vida individual y social.

Ejercitarse en el nivel inferencial le permitirá al estudiante tener un acceso efectivo a los textos universitarios facilitando sus procesos de lectura, en tanto que se facilita la comprensión a nivel micro, macro y superestructural; el futuro profesional estará entonces en capacidad de deducir el significado de las palabras, relacionar el texto con otros textos y con el contexto, tener una finalidad de lectura y un plan que la guíe, identificar la intención del autor, la macroestructura textual, entre otras tantas habilidades que le permitirán mejorar su desempeño académico durante la formación profesional. Con este objetivo, la propuesta que se presenta pretende poner a disposición de los docentes universitarios (sin discriminar el tipo de asignatura que orienten) una serie de ejercicios en modalidad

de taller para colaborar con la alfabetización académica de los estudiantes. La escasez de este tipo de materiales, además de su viabilidad en cuanto a recursos físicos y técnicos en el marco de las prácticas académicas universitarias, sumado a las razones previamente descritas sobre su importancia, justifican la indagación en esta área problemática y la apertura a propuestas para el mejoramiento de la comprensión lectora en la universidad.

En la búsqueda de la generación de un impacto de los estudios antecedentes (Cisneros, 2005) y de diagnósticos de bajos resultados en los niveles de lectura, específicamente del nivel inferencial, se encuentra la posibilidad de potenciar el desarrollo de inferencias entre estudiantes que ingresan a la Universidad Tecnológica de Pereira. Se considera que un plan de mejoramiento con ese objetivo se apoya fundamentalmente en la ejercitación efectiva de los estudiantes a través de materiales de trabajo sustentados en teorías y prácticas estratégicas de comprensión. Sobre este campo problemático general, la pregunta que se plantea entonces es: ¿Cómo ayudar a mejorar la habilidad inferencial involucrada en los procesos de comprensión de textos expositivo-argumentativos de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior?

Con base en esta pregunta, el trabajo parte de la hipótesis de que una serie de ejercicios y talleres concentrados en la habilidad inferencial puede ayudar a mejorar la comprensión de textos expositivo-argumentativos de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior.

Marco referencial

La investigación aborda el tema de las inferencias desde la perspectiva de la psicología cognitiva en conjunción con la lingüística discursiva y enunciativa. Es necesaria esta unión dado que se plantea como investigación con posibilidades de aplicación real en estudiantes universitarios. Se trabaja alrededor de tres ejes: el área de la alfabetización académica en la Educación Superior, la fundamentación teórica de la inferencia y el diseño de materiales de intervención. En este apartado mencionamos en líneas generales el primero y

dedicaremos la mayor extensión al segundo debido al énfasis del presente artículo. El tercer eje se trabajará con detenimiento en el subcapítulo siguiente.

Para el asunto de la alfabetización, las principales fuentes de consulta fueron las reflexiones sobre el tema de la lectura y la escritura en la universidad, especialmente de Vásquez (2005), Carlino (2003, 2006) y Cisneros (2001a, 2001b, 2005, 2006a, 2008a, 2008b). A partir de estos materiales se realiza la indagación desde la parte legal y procedimental educativa (MEN, 1992, 1998, 2009).

La fundamentación teórica sobre inferencias se inscribe dentro de los hallazgos de León (2003, 2008) cuyos trabajos recopilan y analizan la información disponible sobre otras investigaciones en el mencionado campo teórico.

En la selección de los tipos de inferencias, se tomó como base el trabajo que desde la teoría de la enunciación ha adelantado Martínez (2001, 2002, 2005) en su línea de la dimensión dialógica y discursiva de la significación, así como las investigaciones al respecto de la Cátedra Unesco en Colombia, Chile y Argentina, y el Programa L y C: Leer y Comprender, de la Universidad Católica de Valparaíso (Peronard, Gómez, Parodi, Núñez y González, 1995). Para el diseño metodológico de los materiales de intervención, fueron importantes los aportes de Feuerstein (en Martínez, 1994a, y Yuste, 2002) desde los presupuestos de la modificabilidad estructural cognitiva y el aprendizaje mediado.

El concepto general de Inferencia fue tomado de McKoon y Ratcliff (citado por León, 2003): *cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído*. La definición en sí misma implica un ejercicio mental no necesariamente consciente o voluntario, y una capacidad o facultad natural más o menos desarrollable de acuerdo

con diversas características contextuales. Esta definición general comparte con Parodi (2005) la perspectiva psicolingüística con que se aborda:

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

Cuando se infiere, el lector hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir proposiciones nuevas a partir de unas ya dadas; esas construcciones son fundamentales para dotar de sentidos tanto locales como globales al texto: *gracias a las inferencias, el lector reorganiza la información leída dentro de una representación estructurada que, de una manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global* (León, 2003). Ya que ningún texto puede ser explícito en su totalidad sino que existen *vacíos informacionales* en su interior, el lector debe completar esos vacíos con su mundo de referencias, construyendo de esta manera la coherencia textual que le permite leerlo como un todo (sistema) y no como la suma de unas partes.

En el mismo marco de esa construcción de sentidos, la inferencia se entiende también como proceso de edificación sobre bases antiguas, esto es, la elaboración de conocimientos que se conectan con saberes anteriores *cuya activación permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado* (León, 2003).

Otras nociones conservan la idea de la construcción de significados: *representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto/discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje*. (Gutiérrez-Calvo, 1999, citado por Aravena, 2004) *y las ideas no incluidas en el mensaje, pero capturadas por la representación interna del mismo* (Singer, 1994, citado por Aravena, 2004). De allí se desprende que la cantidad de inferencias que realiza un lector está relacionada con la amplitud de su mundo de referencias o saberes previos; sin embargo,

una gran cantidad de esos saberes no garantiza la realización mínima de inferencias necesarias para comprender un texto, ya que los supuestos elaborados por la mente son probabilidades generadas de modo automático, que pueden resultar apropiadas para la comprensión del texto desde las relaciones enunciativas, pero también pueden desviarlas para privilegiar las propias expectativas fundadas sin asidero textual.

Desde modelos interactivos y cooperativos de la enunciación, la inferencia se opone entonces a la referencia de modo análogo a la oposición entre implicatura y explicatura (Aravena, 2004), y coinciden en proponer como elementos clave en el concepto de inferencia las relaciones mentales posibles entre la información entregada por el texto y los conocimientos previos.

Los procesos inferenciales desempeñan un papel fundamental en la comprensión lingüística, constituyendo el mecanismo que ayuda a evaluar una certera comprensión lectora; en ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) han enfocado la enseñanza de la lectura en los niveles literal, inferencial y crítico. El concepto de inferencia que se encuentra en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y por el cual se rigen las instituciones educativas en Colombia ofrece una definición de inferencia (MEN, 1998):

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

En el mismo sentido, el lcfes diseña sus pruebas de cualificación e ingreso a la Educación Superior bajo el siguiente concepto de inferencia (Castillo y col., 2007):

En la lectura inferencial se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita. Este tipo de lectura supone una comprensión global del contenido del texto así como de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto.

La interacción construida entre el lector y el texto es a la vez causa y efecto de la producción de inferencias; se trata aquí de una dinámica interactiva de enunciación en la que el lector conecta los segmentos discursivos de modo local y global, una y otra vez, a partir de los implícitos textuales.

Componentes del método

Diseño de materiales de intervención

Luego de una indagación permanente, el proceso de diseño de los materiales de intervención corrió paralelo a la búsqueda de otras fuentes que tuvieron su base central en los estudios clasificatorios de los tipos de inferencia, realizados por Martínez (2002) quien a su vez lo retomó de otros autores, así: el primer nivel de las inferencias, que Martínez denominó *enunciativas*, está basado en las teorías de la enunciación propuesta por autores como Backhtine (1979), Benveniste (1977) y Charaudeau (1983). Los siguientes dos niveles (léxicos y referenciales) tienen sustento teórico en los múltiples estudios de lingüística textual de autores como Halliday y Hasan (1976). El concepto de Inferencia Macroestructural conectó la clasificación de Martínez con los trabajos de Van Dijk y Kintsh (1983) sobre estructuras textuales (Cisneros, Olave y Rojas, 2010).

A partir de esta clasificación, se diseñaron los materiales a manera de talleres prácticos secuenciales y progresivos que, si bien no realizaron una división absoluta de los procesos inferenciales, sí permitió trabajarlos de manera particular para facilitar su comprensión y

desarrollo por parte de los agentes educativos. De esta forma, los talleres plantearon ejercicios que incrementaron el nivel de dificultad en cada paso, llevando al estudiante a la resolución del problema a través de ayudas metodológicas y secuencias progresivas de ejercicios.

Pilotajes

Una vez diseñados los dos primeros bloques de talleres, inferencias enunciativas y macroestructurales, se realizaron las pruebas piloto correspondientes en los primeros semestres de la licenciatura en español y literatura e ingeniería de sistemas jornada nocturna, con una duración de seis horas en cada grupo, divididas en cuatro sesiones. Los objetivos de la prueba piloto fueron: revisar que la presentación, distribución de los elementos textuales y presencia de instrucciones aseguraran la claridad para la resolución de los ejercicios; evaluar la secuencia de los ejercicios contenidos en dos talleres inferenciales (de enunciación y de macroestructura) en cuanto a la transición entre niveles de dificultad; evaluar la pertinencia de los textos seleccionados como instrumento de lectura para la realización de inferencias enunciativas y macroestructurales; poner en contacto a los estudiantes con las hojas de talleres y la metodología de trabajo para observar su disposición frente a este tipo de dinámicas, y detectar y corregir posibles errores tipográficos en las hojas de ejercicios.

Rediseño de materiales

En la evaluación de las pruebas piloto se dio como resultado positivo el diseño de los talleres cuya presentación se caracterizó por ser muy sobria y permitió una visualización clara de los elementos que componen cada ejercicio.

En relación con los textos, se conservó la propuesta inicial de concentrarse en el expositivo y argumentativo con grados de dificultad esperados en el nivel universitario incipiente;

sin embargo, los textos elegidos no llevaban una continuidad temática de modo que su lectura carecía de una secuencialidad, por tanto se resolvió elegir textos relacionados con el tema del método de la investigación por considerarlo un tema útil en todas las carreras universitarias y que, además, no presentan problemas de especificidad propios de cada campo del conocimiento.

En cuanto a las instrucciones, se notó la necesidad de hacer correcciones sobre algunas consignas imprecisas de acuerdo con los comentarios generales que se observaron en la aplicación, revisar ambigüedades en las opciones de respuesta que confunden la socialización de los ejercicios, así como ajustar la transición entre los textos utilizados pues se hicieron evidentes algunos saltos que precisaban de ejercicios intermedios y demás marcadores de apoyo. Con miras a la apropiación de las estrategias adquiridas, se diseñaron preguntas de proyección en las que se solicitó a los estudiantes transferir estas habilidades a lecturas específicas de sus labores académicas cotidianas.

La propuesta²

Se propone aplicar talleres escritos, en cursos de lectura iniciales en la Educación Superior, para estudiantes de cualquier programa académico universitario. El objetivo de estos talleres es el mejoramiento del uso de la inferencia como estrategia de comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos, enmarcados en el género discursivo académico, haciendo énfasis en la potenciación de niveles inferenciales paralelos al análisis de niveles estructurales del texto escrito. Se caracterizan por ser: *secuenciales o graduales*, en cuanto a los niveles de dificultad de los textos y las preguntas que se presentan al interior de cada ejercicio y en la transición entre talleres; *autorregulativos*, en cuanto al control que ejerce cada estudiante sobre el avance de su proceso y la transposición de cada estrategia de comprensión lectora hacia textos involucrados con el currículo de su formación universitaria; *colaborativos*, al incluir actividades de

aprendizaje entre pares; *metacognitivos*, al inducir al estudiante a reconstruir sus procesos de pensamiento después de dar respuesta a algunas preguntas; *mediacionales*, por la necesidad que presentan los talleres de ser orientados por un docente que permita el diálogo, la discusión y la pregunta motivadora durante las sesiones.

Los materiales diseñados presentan la siguiente estructura (Cisneros, Olave y Rojas, 2010):

- *Título del taller*, que da cuenta del tipo de inferencia en el que se hará énfasis durante la ejercitación. Cada nivel estructural del texto determina el tipo de inferencia cuya división es estrictamente metodológica, pues los diferentes niveles se dan de manera simultánea en la construcción del discurso (Martínez, 2001). La planeación de los talleres corresponde a una secuencialidad propuesta que parte del nivel enunciativo, continua con los niveles microestructurales, luego macroestructurales y pretende cerrar con un nivel integrador centrado en las inferencias argumentativas; el proceso se concibe entonces como un ciclo de entrenamiento y aprendizaje de estrategias de lectura relacional para abordar diferentes textos académicos.
- *Subtítulo del taller*, con la identificación del tipo de ejercicios propuestos que se disponen en secuencias de lo simple a lo complejo.
- *Conceptos previos*, como contextualización e introducción al tipo de ejercicios, se especifica su importancia y el objetivo de lectura.
- *Clave*, modelización del ejercicio a desarrollar con indicaciones sobre cómo resolverlo paso a paso. Se espera que el estudiante asuma el modelo como un ejemplo de seguimiento durante el desarrollo de los ejercicios posteriores.
- *Ejercicios*, enmarcados en una situación específica de comunicación, cada serie

² La fundamentación teórica en extenso de cada uno de los talleres y ejercicios, así como los talleres y ejercicios se encuentran publicados en Cisneros, Olave y Rojas (2010). *La Inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

de ejercicios propone el desarrollo de un tipo de inferencias, de acuerdo con cada taller. Los instrumentos utilizados varían, desde diferentes tipos de preguntas hasta instructivos de operatividad.

- *Pistas*, recuerdan los puntos más importantes de la clave, sugieren estrategias de resolución o amplían la información dada en el enunciado instructivo para ser utilizada durante la ejercitación.
- *Escuchémonos*, espacio para la autoevaluación y coevaluación del desempeño, además de sugerir actividades de socialización de las respuestas desarrolladas.
- *Proyectemos*, sugiere actividades de transferencia del conocimiento adquirido o de la ejercitación desarrollada a otros espacios académicos de actuación.

Los talleres, tal como se presentan en el artículo de Cisneros, Olave y Rojas (2010), incluyen preguntas tanto abiertas como cerradas, de selección única y múltiple respuesta; de acuerdo con los énfasis y propósitos a desarrollar en las operaciones mentales del estudiante, las preguntas se relacionan con cada tipo de taller y nivel estructural de los textos: enunciativas, léxicas, referenciales, macroestructurales y lógicas o superestructurales, así:

- Las preguntas enunciativas indagan por la identificación y análisis de las fuerzas relacionales discursivas entre enunciador, receptor del enunciado (o enunciatario), enunciado y polifonía al interior de los textos.
- Las preguntas léxicas se concentran en los significados contextuales de las palabras de acuerdo con las relaciones que establecen a nivel de la cohesión, la coherencia local y lo microestructural manifestado en las cadenas semánticas.
- Las preguntas referenciales se ubican en el mismo nivel estructural lingüístico-textual anterior con manifestación en la progresión semántica y haciendo énfasis en las relaciones endofóricas (anáfora y catáfora) y exofóricas (referentes pre-conceptuales) que reconstruye el lector.
- Las preguntas macroestructurales indagan por la selección y jerarquización de ideas al interior del

texto, ubicado en el nivel de las macroproposiciones manifestadas en los procesos inferenciales de redacción de ideas principales, titulación y ubicación de palabras clave.

- Las preguntas lógicas se concentran en el nivel superestructural de los textos alrededor de los esquemas de construcción a los cuales responden.
- Las preguntas metacognitivas están ubicadas en el segmento de cada taller dedicado a la revisión colectiva y corrección que permite el alcance de la autonomía en los aprendices y rotulado bajo el nombre de *Escuchémonos*, en el sentido de repasar y reflexionar la propia práctica realizada cada vez. Con este mismo objetivo, las preguntas presentan las siguientes variaciones:

- *Autoevaluativas* sobre el propio desempeño, los aciertos y las dificultades sobresalientes.
- *Reconstructivas* sobre el proceso individual que se siguió al resolver la tarea (estrategias).
- *Valorativas* sobre la trascendencia del ejercicio y la exposición de opiniones críticas.
- *Propositivas* sobre la proyección de relaciones virtuales o la automejora del desempeño.
- *Generalizadoras* sobre la inferencia de regularidades, tendencias, principios o leyes útiles.
- *Sintéticas* sobre la integración y extracción de lo esencial de un ejercicio.
- *Argumentativas* sobre la justificación de una estrategia o un método utilizado.
- *Comparativas* sobre la observación de semejanzas y diferencias con ejercicios anteriores.
- *Divergentes* sobre la búsqueda de soluciones alternativas o el rediseño de un ejercicio.

Las preguntas colaborativas hacen parte de la sección *Escuchémonos* y tienen el objetivo de generar una puesta en común de las respuestas y procedimientos realizados por los estudiantes. Mediante la interacción, el estudiante puede validar o refutar las inferencias alcanzadas, discutir, acordar y controlar el desempeño de uno o varios compañeros y, por lo tanto, de él mismo como marco de referencia comparativa; a través de la pregunta se genera esa apertura hacia el otro que es también construcción de conocimiento. En ocasiones las preguntas indicarán la búsqueda de pares o de pequeños grupos de discusión, retroalimentación y/o coevaluación.

Las preguntas transferenciales buscan la proyección de la inferencia ejercitada en situaciones similares posteriores o alternas, en el contexto de lo académico universitario. Están ubicadas al final de cada taller, marcadas bajo el rótulo *Proyectemos*, y plantean actividades, instrucciones o retos para resolver fuera del aula.

El trabajo de la propuesta para potenciar el nivel inferencial en los estudiantes inicia con un taller centrado en el texto como enunciación, ya que la conciencia y comprensión del texto como intersubjetividad y polifonía debe ser la puerta de acceso al análisis de los demás niveles estructurales, y se pretende llevar progresivamente al estudiante a determinar la situación de enunciación en un texto argumentativo, previo a la identificación de los actores del acto comunicativo, y desde la práctica en anticipaciones y predicciones, a partir de elementos concretos. En este taller se abordan tres series de ejercicios, en el siguiente orden: práctica con paratextos, ejercicios de enunciador-receptor del enunciado y determinación de la situación de enunciación.

El nivel microestructural de los textos es el siguiente nivel de análisis alrededor del desarrollo de inferencias de recuperación léxica, es decir, la aplicación de los mecanismos de contextualización de significados por contexto, por radicación/sufijación y la ejercitación en ejercicios de llenado de espacios en blanco en un texto.

En el mismo nivel microestructural, se propone un taller de inferencias léxicas y referenciales, conformado por ejercicios de relaciones analógicas, práctica con referencialidad, marcadores discursivos, conectores ló-

gicos y, finalmente, progresión temática. Estos ejercicios están concentrados en las inferencias necesarias para reconstruir la cohesión del texto, a partir de las diferentes relaciones internas que presentan las palabras e ideas y que le dan unidad significativa al texto. Los ejercicios que potencian el siguiente nivel inferencial hacen referencia a la macroestructura textual a través de la jerarquización de ideas (principales y secundarias), determinación de temas materializados en títulos y subtítulos, y la práctica con textos de divulgación científica que requieren la selección de palabras clave a partir del estudio de sus síntesis o *abstracts*.

El último nivel de ejercicios aborda el análisis de las superestructuras expositivas y argumentativas, es decir, los esquemas o *estructuras estables de conocimientos que dan cuenta de ciertas regularidades o componentes independientes del contenido textual y de sus relaciones internas* (Cisneros, Olave y Rojas, 2010), y que exigen inferencias sobre la intencionalidad del autor (explicar o argumentar) y el orden o coordinación global de las partes del texto. En este taller se proponen dos series de ejercicios: en el primero, se enseña al estudiante a identificar el tipo de secuencia y a esquematizarla; en el segundo, se practica la organización e integración de las secuencias textuales, una vez identificadas.

Si bien la propuesta de trabajo segmenta el proceso inferencial involucrado en la comprensión lectora, tal segmentación por niveles tiene carácter metodológico y reconoce la complejidad de ese proceso en razón de su simultaneidad al abordar un texto; de esta manera, los ejercicios planteados están dirigidos a reforzar una habilidad necesaria para la comprensión.

Dentro de las estrategias que se brindan al estudiante para acceder al texto académico se encuentran talleres de razonamiento inferencial y crítico intertextual que han demostrado ser los factores de mayores dificultades en la lectura de

los jóvenes que ingresan a la Educación Superior (Cisneros, 2005); dichos talleres les permitirán aprender, en términos de Cassany (2006a, 2006b), entre líneas y tras las líneas, de manera que se faciliten las técnicas de análisis de la información contenida en el texto.

Los talleres diseñados a partir de lo expuesto en párrafos precedentes se encuentran en: Cisneros, Olave y Rojas (2010)³. En esta obra se encuentra la fundamentación teórica en extenso de cada uno de los talleres y ejercicios, así como los distintos talleres y ejercicios creados como resultado de nuestro proceso de investigación, los cuales pueden ser aplicados en diferentes carreras universitarias. En lo concerniente a Colombia, esta obra fue donada a las bibliotecas de las distintas universidades y en breve estará disponible para la consulta del público, en la página www.utp.edu.co⁴.

La asignatura dentro de la cual se llevaría a cabo la articulación de los talleres propuestos con otras herramientas de comprensión y producción de textos bajo la línea teórica trabajada en esta propuesta, está organizada en tres fases: las dos primeras están enfocadas en la comprensión desde los diferentes niveles textuales y el desarrollo de inferencias correspondientes; en la tercera fase se hace mayor énfasis en la producción de textos a partir de casos de escritura en cada profesión, tomando el modelo de Cassany (2006b).

Factibilidad

Para el logro de la ejecución de la propuesta se tiene en cuenta su carácter flexible, de acuerdo con la disponibilidad de recursos financieros, administrativos e institucionales de la universidad que decida aplicarla. En este sentido, se reconoce la dificultad que representa la inclusión de asignaturas que no estén previamente

contempladas en los programas de pregrado, por lo cual se propone la posibilidad de ajustar los contenidos programáticos de algunas de ellas, ya existentes, si las condiciones legales o financieras impidieran la implementación de un curso como el que se presenta.

En la mayor parte de las universidades colombianas, la necesidad de preparación de sus profesionales en lectura y escritura hace parte de la misma filosofía de los programas, por tanto la inclusión de esta propuesta es pertinente en el contenido programático de asignaturas relacionadas con este fin ya sea en los primeros semestres o en cursos avanzados de las distintas carreras.

A nivel administrativo e institucional, la autonomía con que cuenta cada facultad para decidir sobre los ajustes organizacionales a nivel de los currículos, sumado a la alternativa que ofrece el proyecto de ajustarse a los horarios y cargas académicas de las asignaturas preexistentes, permiten la valoración de la factibilidad de la propuesta al interior de cada facultad, teniendo en cuenta otros factores independientes que afectan el respaldo a esta propuesta, como el estado actual del desarrollo de las asignaturas listadas y la inclusión de sus contenidos en distintos proyectos de las universidades.

Consideraciones finales

En este documento se puso a disposición de la comunidad académica una síntesis del proceso de investigación llevado a cabo para la realización de una propuesta de mejoramiento de la capacidad inferencial aplicable en actividades y programas que busquen mejorar la comprensión de la lectura de textos académicos de tipo expositivo argumentativo por parte de los estudiantes universitarios desde los inicios de sus carreras profesionales. Con esta propuesta pretendemos aportar en los últimos avances de la didáctica de la lectura y la escritura.

Por tratarse de una propuesta didáctica que busca potenciar la habilidad inferencial in-

3 La edición y publicación de los talleres en un libro, fue asumida, después de seguir el proceso evaluativo habitual, por la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, con el fin de que sean divulgados entre la comunidad académica interesada para que sean aplicados en las distintas universidades

4 Dado que la obra en mención es de reciente aparición, en este momento se puede conseguir en físico a través de la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, y será puesta en medio digital cuando se agote la edición impresa.

volucrada en los procesos de comprensión de textos a nivel universitario, es recomendable vincularla dentro de la programación curricular de cada carrera como asignatura base para enfrentar los retos de la Educación Superior. Esto permite fortalecer las habilidades lectoras del estudiante al tiempo que se le brindan herramientas que le facilitan el acceso al texto escrito y, por tanto, al conocimiento.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje para la comprensión textual no pueden ser tarea exclusiva de los docentes de lengua: las estrategias de lectura deben estar presentes en las diferentes áreas del conocimiento en tanto que cada una de ellas posee textos especializados contruidos a partir de un conocimiento racional, crítico y con el uso adecuado de la lengua (Cisneros,2005), que implican una serie específica de presaberes para su comprensión; por esta razón, es urgente generar espacios de capacitación para los docentes de los diferentes programas académicos que orienten la didáctica en el abordaje de distintos tipos de textos, a la vez que permiten un trabajo conjunto e interdisciplinar entre los maestros de las diferentes áreas del conocimiento.

Además de generar estos procesos en las diferentes facultades de la universidad, es imperativo resaltar su importancia en las escuelas de formación de docentes, especialmente en los programas de español, puesto que es allí donde se adquieren los conocimientos básicos vinculados con la comprensión textual. El estudiante universitario de licenciatura en lengua materna no solo debe ser un buen lector, sino también debe saber cómo desarrollar estas habilidades en sus futuros estudiantes. Vincular la propuesta didáctica de esta investigación en las aulas de formación docente permitirá entregar herramientas didácticas a los potenciales docentes, además de abrir el espacio para la crítica y reformulación de nuevas estrategias de enseñanza.

Por último, la vinculación de esta propuesta con las necesidades e intereses de la comunidad educativa en torno al mejoramiento permanente de la calidad académica se hace evidente en el reconocimiento del papel esencial que cumple la lectura estratégica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la formación profesional.

Bibliografía

- Aravena, M. S. (2004). Noción de inferencia y procesamiento inferencial en personas con daño cerebral. *Revista Onomázein*, 10 (2), 145-162. Disponible en: <http://onomazein.net/10/nocion.pdf> [Fecha de consulta: 25 de febrero de 2009].
- Backhtine, M. (1979[1982]). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1977 [1974]). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2006). El concepto de alfabetización. En M. E. Dubois, & R. Franco (Ed.), *Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura y algo más...* (pp. 84-88). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida.
- Carlino, P. (2004). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 06 (09), 409-417.

- Carvajal, P.; Trejos, A., y Gómez, R. (2010). *Estrategias de diagnóstico y acompañamiento: una experiencia exitosa para la permanencia estudiantil*. Pereira: Publiprint
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006a). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, M. y Col. (2007). *Sobre las pruebas saber y de estado: Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. Bogotá: ICFES.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et Discourse*. París: Hachette.
- Cisneros Estupiñán, M. (2008a). *Aproximación a las neuropsicología y trastornos del lenguaje*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros Estupiñán, M. (2008b). Ciencia y Lenguaje en el contexto académico. *Lenguaje*, 36 (1), 117-137.
- Cisneros Estupiñán, M. (2006a). *Lectura y escritura en la universidad. Una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros Estupiñán, M. (2006b). *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá: ECOE.
- Cisneros Estupiñán, M. (2005). Mejorar los procesos lectoescriturales desde la educación básica. En F. Vásquez, *Didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión*. Cali: Universidad del Valle, ICFES.
- Cisneros Estupiñán, M. (2003). Un lugar para el lenguaje en la Educación Superior. Ponencia presentada en el *Segundo Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO*, Valparaíso - Viña del Mar, 2003. (C. D).
- Cisneros Estupiñán, M. (2001a). La enseñanza aprendizaje de la lengua materna en las universidades nocturnas. En: *Litterae*, No 10, 2001. Bogotá: Asociación de ex alumnos del Seminario Andrés Bello del Instituto Caro y Cuervo.
- Cisneros Estupiñán, M. (2001b). Hacia la enseñanza de la lengua materna en el nivel universitario. *Interlenguajes* 2 (1). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Cisneros Estupiñán, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

- Dubs, R. (2002). El proyecto factible: una modalidad de investigación. *Revista Sapiens*, (3), 2. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/410/41030203.pdf> [Fecha de consulta: 24 de agosto de 2009].
- Feuerstein, R. (1998). *Programa de Enriquecimiento instrumental (PEI)*. Madrid: Hadassa-Wizo Canada Institute Jerusalem.
- Gómez, C., (2000). *Proyectos Factibles*. Valencia: Predios.
- Halliday, M., y Hassan, R. (1976). *Cohesion in english*. England: Pearson Education.
- Hernández, A. (s.f.). *El proyecto factible como modalidad en la investigación educativa*. Disponible en: <http://www.tupalanca.com/boletines/prueba.pdf> [Fecha de consulta: 5 de febrero de 2012].
- León, J. (2008). *La comprensión del lenguaje: la producción de inferencias en la mente y el cerebro*. Trabajo presentado en las IV Jornadas Monográficas de Lingüística Clínica. Disponible en: <http://www.uv.es/perla/Leon2008.pdf> [Fecha de consulta: 30 de enero de 2010].
- León, J. (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, J. M. (1994b). *Experiencia de Aprendizaje Mediado*. Madrid: Bruño.
- Martínez, J. M. (1994a). *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental. Esquemas para la comprensión y práctica del modelo de Reuven Feuerstein*. Madrid: Hadassa-Wizo Canada Institute Jerusalem.
- Martínez, M. C. (2006). *Curso virtual sobre comprensión y composición de textos escritos*. Cali: Universidad del Valle y Cátedra UNESCO.
- Martínez, M. C. (2005). *La construcción de los procesos argumentativos en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Universidad del Valle y Cátedra UNESCO.
- Martínez, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Buenos Aires: Homo Sapiens ediciones.
- Martínez, M. C. (1999). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En M. Martínez, *Procesos de comprensión y de producción de textos académicos: argumentativos y expositivos* (pp. 31-55). Cali: Universidad del Valle.
- MEN (2009). La UTP mejoró en cobertura y calidad. Monitoreo de prensa del MEN. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-200376.html> [Fecha de consulta: 25 de octubre de 2009]

MEN (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua castellana. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Magisterio.

MEN (28 de diciembre de 1992). *Ley 30 de 1992*. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-86437.html> [Fecha de consulta: 6 de agosto de 2009].

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

Parodi, G. y Núñez, P. (1998). El desarrollo de estrategias de lectura comprensiva: Una aplicación experimental del Programa L y C: Leer y Comprender, en M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez: *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. 249-264. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Peronard, M.; Gómez Maker, L.; Parodi, G. y Núñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Peronard, M.; Gómez Maker, L.; Parodi, G., Núñez, P. y González, J. (1995a). *Programa L y C. Leer y Comprender. Libro 1*. Santiago de Chile: Andrés Bello. Disponible en: http://www.linguistica.cl/prontus_linguistica/site/artic/20070227/pags/20070227125727.html [Fecha de consulta: 20 de marzo de 2009].

Peronard, M.; Gómez Maker, L.; Parodi, G., Núñez, P. y González, J. (1995b). *Programa L y C. Leer y Comprender. Libro 1*. Santiago de Chile: Andrés Bello. Disponible en: http://www.linguistica.cl/prontus_linguistica/site/artic/20070227/pags/20070227125904.html [Fecha de consulta: 20 de marzo de 2009].

Van Dijk, T. & Kintsh, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vásquez, A. (2005). ¿Alfabetizar en la universidad? *Reconociendo los problemas educativos en la universidad, Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 1.

Yuste, H. (2002). *Los programas de mejora de la inteligencia*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.