



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIDAD AJUSCO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE
NUEVO INGRESO A LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UPN**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

PRESENTA

ELIZABETH ESPINOSA INURRIGARRO

ASESORA: DRA. ELIZABETH ROJAS SAMPERIO

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE DE 2020

Contenido

Introducción.....	5
Antecedentes sobre la problemática de la comprensión lectora y formas de abordarla.....	11
Panorama general de la problemática de la lectura	15
Antecedentes del problema en la Universidad Pedagógica Nacional.....	24
Capítulo 1. Perspectivas y modelos explicativos sobre la lectura	30
¿Qué es leer?.....	30
Tres perspectivas de la lectura.....	32
Modelos que explican los procesos cognitivos y tareas implicadas en la lectura	38
<i>Textos argumentativos: Zubiría, lectura precategorial.....</i>	<i>46</i>
<i>Textos expositivos: Sánchez, estrategias para la comprensión de textos expositivos a nivel de representación textual</i>	<i>57</i>
<i>Estrategias generales</i>	<i>67</i>
Estrategia textual: uso de macrorreglas.....	67
Estrategia estructural.....	68
Estrategias para hacer uso efectivo de los conocimientos previos: inferencias.	69
Estrategias de autorregulación o metacognitivas.	72
<i>Características del funcionamiento de la lectura como un conjunto de procesos</i>	<i>80</i>
<i>Comprensión lectora deficiente.....</i>	<i>81</i>
<i>Evaluación de la comprensión lectora.....</i>	<i>84</i>
<i>Reflexión analítica sobre las diferentes propuestas</i>	<i>88</i>
<i>Síntesis de las diferentes propuestas.....</i>	<i>90</i>
<i>Construcción de categorías analíticas para identificar las habilidades lectoras para su evaluación</i>	<i>98</i>
Capítulo 2. Explorando las habilidades de alumnos de nuevo ingreso en la UPN: El caso de la Licenciatura en Pedagogía.....	102
Diseño del cuestionario para conocer el perfil de los estudiantes	105
Diseño del instrumento de evaluación diagnóstica	109
Capítulo 3. Resultados y análisis de la información recabada en el trabajo de campo con los dos instrumentos.....	130
Resultados y análisis de la aplicación del cuestionario para conocer el perfil de los estudiantes	130
Resultados y análisis de la aplicación de la prueba diagnóstica de habilidades para la comprensión lectora	146

Capítulo 4. Propuesta de intervención: desarrollo de habilidades de la comprensión lectora 150

Identificación de necesidades formativas y objetivo general de la propuesta.....	150
Objetivos y contenidos de la propuesta de intervención	151
Dosificación, secuencia de contenidos y modalidad de la intervención.....	162
Caracterización de la propuesta y fundamentos de los medios didácticos.....	165
<i>Perfil del facilitador</i>	171
Secuencias didácticas	172
<i>Tablas descriptivas</i>	173
Planteamiento para la evaluación de la propuesta	196
Conclusiones	199
Referencias	210
Anexos	215
Anexo 1. Cuestionario para conocer el perfil de los estudiantes.....	215
Anexo 2. Instrumento de evaluación diagnóstica. Prueba formal cerrada de habilidades lectoras.	219
Anexo 3. Hoja de respuestas para la prueba diagnóstica	225
Anexo 4. Material didáctico	226

Resumen

En esta investigación se aborda, primero, el diagnóstico del problema de la lectura que tienen los alumnos de segundo semestre de la Licenciatura de Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en torno a las dificultades para desarrollar o identificar tareas de la lectura comprensiva de textos expositivos y argumentativos (que son los más característicos de esta carrera universitaria). Para dicho fin, se elaboró previamente una prueba de reactivos cerrados con fundamento en el marco teórico.

Posteriormente, con base en el diagnóstico se construyó una propuesta de intervención educacional y remedial, que tiene como objetivo que los alumnos aprendan meta-cognitivamente algunas tareas de la lectura comprensiva de textos expositivos y argumentativos para mejorar sus prácticas lectoras y con ello su comprensión lectora.

Introducción

Es evidente que una gran cantidad de información es asequible hoy en día de manera rápida y fácil. A decir de esto, Ma. Stella Serrano (2008) afirma que el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación permiten establecer contactos interculturales con los que se accede a información muy variada tanto en géneros como en idiomas, así como de perspectivas multidisciplinarias y contextos. No obstante, el acceso a la información por sí mismo no garantiza el conocimiento: “Estamos en una sociedad de la información, no del conocimiento”, señala Isabel Solé (1997).

Algunos autores investigadores como Serrano (2008), Bar, Díaz, y Ortiz (2015), Cassany (2003), Díaz - Barriga (2001) y Solé (1997) han manifestado que, si bien el tipo y contenido de enseñanza recibida por los alumnos influyen en sus resultados académicos, también el perfil y las habilidades de estudio los condicionan. Además, en el nivel universitario, y con mayor fuerza en el caso de carreras de las áreas sociales y humanistas, como lo es la Pedagogía, el acceso al conocimiento se privilegia por la lectura. Se recalca el caso de esta última carrera universitaria, ya que los estudiantes que son objeto de esta investigación comienzan sus estudios en esta licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La UPN es la institución más reconocida en México en la formación de profesionales del ámbito educativo orientados a atender necesidades del sistema educativo nacional. El papel y el desempeño de los profesionistas egresados de esta universidad toma un valor importantísimo para la sociedad mexicana, por lo que una formación sólida e integral es indispensable.

El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica es prioritario en la educación de nivel superior, para que los universitarios se puedan formar como lectores que trasciendan al

autor como fuente de autoridad, que puedan interpretar los distintos puntos de vista, significados, ideologías e intencionalidades que subyacen de los diversos discursos; que sean capaces de cuestionar y contrastar conceptos, principios, teorías y alcances; fortalecer el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de hacer elecciones conscientes para poder actuar con competencia y compromiso en el campo profesional y en la vida en sociedad (Serrano, 2008; Bar, Díaz, & Ortiz, 2015; Cassany, 2003; Díaz, 2001; Solé, 1997).

El ideal es que los estudiantes de las licenciaturas en la Universidad Pedagógica Nacional, como personas que encararán y le darán forma al quehacer educativo, aprendan de manera crítica. Esto implica: no aplicar las teorías y métodos sin antes cuestionarlas, comprender los procesos y contextos por los que se dieron esos conocimientos, así como la realidad que encubre. Así mismo, una educación crítica compromete hacer una autorreflexión de las propias perspectivas de lo que es la educación, la escuela, y de las ideologías y valores que ya han marcado la forma de ser, actuar y hablar de uno mismo, “reconocer las formas de dominación y subordinación política, económica, social e ideológica” (Giroux, 1990, p. 148), y si es necesario, despojarse de ellas o replantearlas hacia un compromiso con la acción educativa orientada a la emancipación y la justicia (Giroux, 1990). Incluso, ya en la práctica, aun a sabiendas que las autoridades financian la educación, “se deben cuestionar y rechazar las directivas curriculares que contradicen los hechos, falsifican la historia, generan xenofobia y odio o están en conflicto con las normas internacionales en materia de derechos humanos” (IEAL, 2018, p. 2).

No obstante, antes de llegar a ese nivel crítico, es necesario la comprensión de los conocimientos. Razón por la que el esfuerzo de esta investigación se enfoca mayoritariamente a la etapa de la lectura categorial, de la recuperación de la información,

antes que a la lectura metatextual. Parte de la información recabada en esta investigación dio indicios suficientes acerca de que los problemas relacionados con la comprensión lectora categorial no escapan a los niveles de estudios superiores.

A razón de lo anterior, un objetivo que se planteó para esta investigación fue realizar un diagnóstico para localizar las dificultades en torno a algunas habilidades lectoras que tienen estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía a su ingreso a la UPN. La pregunta específica que se buscó responder es si los estudiantes de nuevo ingreso ejecutan o identifican habilidades o tareas que son propias de la lectura comprensiva universitaria de textos expositivos-argumentativos. Un segundo objetivo fue proponer acciones pertinentes (propuesta de intervención) para fortalecer la formación de los estudiantes en la adquisición de los saberes disciplinarios vía la lectura con base en los resultados del diagnóstico.

De la mano de la primera pregunta fue menester distinguir habilidades particulares de la lectura, con fundamento en el marco teórico y la experiencia personal, cuyo supuesto es que los alumnos tienen dificultad para ejecutar, que no saben hacerlo o no saben que se tiene que llevar a cabo para la comprensión lectora.

De esta manera, se plantearon las hipótesis que se enuncian a continuación, y, que cabe mencionar, fueron el hilo conductor de la elaboración del instrumento de evaluación diagnóstica, ya que, precisamente, son los puntos que se desearon confirmar o negar:

- 1) Si a los alumnos no se les indica previamente qué información recuperar sobre un tipo de texto específico, la recuperación de la información es aleatoria.
- 2) Cuando a los alumnos se les solicita distinguir lo que comprendieron de un texto, no seleccionan la información más relevante o las ideas globales, sino oraciones que les parecen llamativas.

- 3) Los alumnos recuperan información aislada, como una lista de elementos, pero sin una conexión o jerarquía. Los alumnos emplean esquemas lineales de recuperación de la información.
- 4) Aun cuando los alumnos empleen esquemas de organización jerárquica, no la representan correctamente de acuerdo con la jerarquía real del texto, sino que la hacen de acuerdo con cómo aparece en el texto (por orden de aparición) y no marcan las relaciones entre la información.
- 5) Los alumnos no logran distinguir si el autor es el que suscribe cierta idea o es de otro autor al que hace referencia.
- 6) Les cuesta trabajo identificar el tema específico de un grupo de oraciones o ubicar la secuencia temática (hilo conductor).
- 7) Los alumnos no identifican el tipo de interrelaciones textuales, es decir, si es una descripción, una comparación, si se está exponiendo un efecto y su consecuencia, etc.
- 8) No logran identificar cuándo una proposición es la tesis, una argumentación o una conclusión.
- 9) Tampoco si el autor está apoyándose en cierto argumento para enfatizar la tesis o si lo está descalificando.
- 10) Los alumnos entienden lo opuesto a lo que el autor dijo.
- 11) Los alumnos desconocen las tareas que implican la lectura crítica.

Miguel de Zubiría (2004) indica que, durante la universidad, el conocimiento se privilegia por la lectura: “la lectura se convierte en la ‘mina sociocultural’ casi exclusiva, de aprendizajes y conocimientos” (p. 156). Es por esta razón que, es de suma importancia voltear a estudiar los posibles obstáculos de los alumnos en esta tarea y proveer de herramientas con las cuales los superen. Ya que, de acuerdo con Zubiría (2004), las habilidades

correspondientes a los niveles de lectura avanzada, no se pueden dar espontáneamente, ya que requieren grados de abstracción elevados, por lo tanto, sostiene que requieren ser enseñados y practicados sistemáticamente (Zubiría, 2004, p. 157).

Para abordar esta investigación y el tema de la lectura, elaboré un marco teórico que presento en el capítulo uno. Este sirve para comprender el problema, no obstante, se presenta antes que el instrumento de diagnóstico, ya que este último se diseñó a partir de la construcción del marco teórico.

Me propuse hacer una aproximación empírica sobre las habilidades lectoras de un grupo de estudiantes universitarios. Para ello diseñé un cuestionario para conocer el perfil de los alumnos y un instrumento de diagnóstico de las habilidades de lectura que se apoya en tres categorías analíticas que sugerí para dicho fin desde el primer capítulo. Posteriormente seleccioné una pequeña muestra de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía en la que ambos instrumentos fueron aplicados. De todo este proceso se da cuenta en el capítulo 2.

Después de la aplicación del instrumento de diagnóstico, los datos fueron analizados. En el capítulo 3 se presentan los resultados y el análisis de toda la información recabada. El siguiente paso de una intervención es proponer decisiones y acciones para el tratamiento de la superación o mejora de los problemas y ejecutarlas. Sin embargo, debido a la limitación de espacio y tiempo ante el cierre de las instalaciones debido a una pandemia denominada Covid 19, esta investigación no ha tenido ese alcance quedando únicamente como una propuesta de intervención que bien valdría la pena llevar a cabo más adelante.

Es en el capítulo 4 donde, con base en el análisis de los resultados, se elaboraron reflexiones que dieron lugar al diseño de una propuesta de intervención para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora que fueron detectadas como necesidades de formación del grupo de segundo semestre diagnosticado.

La universidad, en consonancia, primeramente, con la responsabilidad que asume de seleccionar a sus estudiantes, y, segundo, en su deber de satisfacer una educación de calidad, debe brindar instrumentos a los docentes y a los estudiantes para que su formación sea sólida y realmente se puedan cumplir los objetivos. Este trabajo de investigación brinda información pertinente sobre algunos aspectos puntuales de las dificultades que tienen los alumnos de nuevo ingreso en la ejecución o identificación de habilidades o tareas lectoras y ofrece elementos teóricos y metodológicos, a alumnos, docentes y autoridades que pueden tomar en consideración para mejorar las prácticas lectoras de los discentes.

Una ambición es que las habilidades de lectura se procuraran en todas las aulas. Como dice Serrano (2008): “es impostergable asegurar una formación del profesorado que lo haga tomar conciencia de su responsabilidad en el desarrollo de competencias en lengua escrita y de la necesidad de favorecer en los estudiantes, prácticas de lectura crítica compartida y de establecer relación entre lectura y escritura” (p. 510).

El docente debe promover las habilidades de lectura, la lectura guiada y crítica al interior de sus clases. Pero los estudiantes también deben ser responsables de la participación, construcción y autonomía de su propia formación, aunado a los hallazgos en las orientaciones metodológicas sugeridas en los programas sobre que los alumnos tendrán que hacer las lecturas previo a la clase. Por lo tanto, esta investigación brinda puntos de interés que sirven a ambos sectores.

Antecedentes sobre la problemática de la comprensión lectora y formas de abordarla

En las discusiones contemporáneas revisadas acerca de la comprensión lectora en el nivel universitario, las problemáticas que giran en torno a esta y la forma de abordar su solución, se localizó, primeramente, que hay diversos acercamientos para indagar el importantísimo tema general, que llamamos lectura. Estas se pueden agrupar en dos grandes vertientes, de acuerdo con la generalidad o especificidad del objeto de estudio. Por un lado están las indagaciones que buscan conocer el problema de la comprensión lectora de manera general, y por otro lado tenemos las que abordan un área más específica de la lectura.

En la primera vertiente se encuentran, entre otros, los siguientes autores y sus objetos de estudio: Rodríguez (2007) llevó a cabo una investigación para ubicar las destrezas de lectura y escritura a través de la interpretación y análisis de datos de instrumentos de diagnóstico. Por su parte, Ma. Stella Arena (2006) aplicó una evaluación para conocer el nivel de comprensión lectora. Mendieta y Rodríguez (2016) tuvieron por objetivo evaluar la comprensión lectora de estudiantes de nuevo ingreso de una universidad, para lo que recuperaron las dimensiones que emplea PISA.

En la segunda vertiente, se hallaron los siguientes trabajos: en el artículo de investigación de Cornejo, Roco y Velásquez (2008) se señala que su estudio tuvo por objetivo evaluar el nivel de comprensión lectora inferencial en alumnos de nuevo ingreso en carreras de las áreas de la salud y las humanidades. Mientras tanto, Díaz-Barriga (2001) indagó si el aprendizaje en una muestra de estudiantes era significativo a partir de sus prácticas lectoras, así como su logro en el análisis de argumentos y en la toma de una postura frente a un texto. Aníbal Bar, Juan Díaz y Margarita Ortiz (2015) pretendieron identificar cómo se expresa la lectura crítica en estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación. García, Grajales y Sánchez (2011) abordaron el diseño de un instrumento de diagnóstico y su aplicación para

“identificar en qué áreas del discurso y niveles de lectura hay dificultades”, por mencionar algunos.

El tema de estudio de los trabajos previamente aludidos es, en primera instancia, la lectura. Sin embargo, es posible identificar que son distintas las miradas desde donde se aborda; son diferentes objetos de estudio dentro del mismo y amplio mundo que concierne a la lectura. De igual manera lo son las propuestas metodológicas para su diagnóstico y la intervención de los problemas localizados, poniendo de relieve la complejidad y amplitud del tema a tratar en esta investigación.

En segundo lugar, a partir de la lectura de estas discusiones, se puede reconocer que no hay una definición unívoca o un sólo modelo que explique lo que es la comprensión lectora o los niveles y procesos que involucra. Así mismo, se identificaron varios referentes teóricos para conocer el tema de la lectura a mayor profundidad. También, se localizaron la comprensión literal, inferencial y crítica en el común denominador del proceso lector, pero hay otros modelos que consideran, además, niveles intermedios de lectura.

Un tercer elemento que se encontró es que no existe una prueba única, estandarizada o validada que pudiera ser empleada para la presente investigación, como diagnóstico para conocer las dificultades de la comprensión lectora en los estudiantes de la UPN. No hay un arquetipo en el diseño del instrumento, por el contrario, se hallaron varios esfuerzos en la creación de instrumentos que evalúan la comprensión lectora con diferentes objetivos y desde distintos ángulos: a partir de la definición de comprensión o competencia lectora; del modelo que explique los procesos implicados en la comprensión lectora; la definición de los niveles de comprensión a la que se adhieran; y el proceso para la construcción de significados (análisis del texto en términos de su contenido y estructura, y de las relaciones entre ambos, y, otra, el estudio de la interacción entre autor y lector —inferencial —).

A partir de lo anterior, se marcó la primera línea de trabajo de la presente investigación que constó de hacerse de un marco teórico y la posterior elaboración de un instrumento para diagnosticar dificultades lectoras en los alumnos que recién ingresan a la UPN. Otro punto de interés que se destaca es la complejidad metodológica implicada en el diseño de un instrumento que tenga validez y confiabilidad rigurosa. Además de estar empapado del tema sobre comprensión lectora, se requiere, complementariamente, otro conjunto de conocimientos en teorías de la evaluación y análisis estadísticos.

También se hicieron consideraciones para la evaluación y el instrumento. En cuanto a la evaluación, permitió reflexionar sobre la posibilidad de adherirse a un enfoque en el que evaluar no sea estático, es decir, que sólo se fije como meta la medición y los resultados finales. Antes bien, se consideró realizar una evaluación formativa que permitiera ubicar las dificultades o carencias de los procesos cognitivos y procedimentales que son o deben ser llevados a cabo por un lector y que pueden y deben mejorarse en todo momento. En el plano educativo de la vida cotidiana, ello plantea la posibilidad y necesidad de hacer una pesquisa en menor escala, esto es, en cada aula, con la que se puedan indagar problemas puntuales e irles dando seguimiento para su mejora.

No obstante, para esta investigación, la evaluación fue en un único momento, cuya meta sí fue la valoración de resultados finales: se pretendió conocer el punto de partida de las habilidades lectoras de los estudiantes que tenían poco de haber ingresado a la universidad, consideradas como el resultado de sus estudios y experiencias previas. En este sentido, la evaluación adquirió un matiz de diagnóstica sumativa. Sin embargo, ya que a final de cuentas, los resultados sirvieron para diseñar una propuesta de un taller donde los diagnosticados tienen la posibilidad de mejorar sus habilidades lectoras, finalmente la evaluación adquiere el carácter de formativa.

En cuanto al instrumento, Pérez (2005) manifiesta que, en una prueba de comprensión global, las preguntas en cierto tipo de cuestionarios pueden inducir a que el lector lleve a cabo un proceso que en escenarios reales de su lectura no haría, lo cual califica como un aspecto negativo. No obstante, permite evaluar su capacidad para ejecutarlo. Para el caso de esta investigación, justamente se pone a prueba su conocimiento y destreza —o lo opuesto— en herramientas procedimentales o cognitivas, que si bien probablemente no llevan a cabo es importante conocer, precisamente, para poder destacarlos a través de la propuesta pedagógica.

De lo expresado previamente, también surgió la relevancia de complementar la información que un examen cerrado brinda, por lo que se consideró utilizar, además, otro tipo de instrumento en la recolección de datos que sí permitiera visualizar los procesos o habilidades que los alumnos emplean de manera más auténtica, como en el momento de la recuperación de información de un texto.

Además de lo relativo al diagnóstico y las propuestas de intervención en problemáticas de la lectura, con base en la revisión de artículos, tesis y libros fue posible ahondar en esta temática en distintos niveles educativos. En el siguiente apartado se presenta dicha pesquisa, con la que se acerca a tal problemática en la Universidad Pedagógica Nacional.

Dado todo lo anterior, se expone aquí la problemática que se enfrenta para el desarrollo de la comprensión lectora, incluyendo la lectura crítica desde la escolarización básica, como la antesala que sienta las bases de la forma en que se adquieren y construyen conocimientos. Después, se despliegan diversos planteamientos que giran en torno a la problemática de la lectura en nivel medio superior y superior. Se presenta, después, una

indagación que compete a la UPN, como el escenario en el que se lleva a cabo la investigación.

Panorama general de la problemática de la lectura

Desde los niveles de educación básica se revelan problemáticas relacionadas con la comprensión lectora. De esto dan cuenta las evaluaciones nacionales e internacionales que han demostrado los bajos índices de comprensión lectora que alcanzan los alumnos, así como la investigación realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2007), “Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria”.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), llevada a cabo por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) a nivel mundial, confronta los sistemas educativos en el mundo por medio de la evaluación de las habilidades y conocimientos de estudiantes de 15 años. Para el año 2015, esta prueba evaluó a los estudiantes de 72 países en ciencias, matemáticas, lectura, solución de problemas colaborativos y alfabetización financiera.

Los resultados que se obtuvieron de esta prueba señalan que México se encuentra por debajo del promedio en la competencia lectora. Los estudiantes obtienen alrededor de 423 puntos, cuando el promedio de la OCDE es de 493, situándolos 112 puntos por debajo de Singapur que es el país más alto en los resultados. También, se indica que este dato se ha mantenido estable desde el año 2006, a partir del cual se notó un rendimiento significativo en comparación con la prueba anterior del 2003, cuyo producto fue de 400 puntos (OCDE, 2016).

Otro dato importante de este informe es que, en promedio, cerca del 20% de los estudiantes de los países participantes no alcanzan el nivel mínimo de competencias en lectura (Nivel 2 = nivel de competencia desde el cual los estudiantes comienzan a demostrar

las habilidades lectoras que les permitirá participar efectiva y productivamente en la sociedad moderna). En México el 42% se encuentra por debajo de este nivel, no teniendo variaciones desde el año 2009 (OCDE, 2016).

De acuerdo con el estudio del INEE (2007), entre las causas de dicho problema, se encuentra que en las escuelas se siguen privilegiando metodologías de lectura procedimental. Persisten prácticas “como contestar cuestionarios sobre el contenido literal de un texto, leer a coro la lección del libro, o repetir en forma escrita palabras o frases en los cuadernos que promueven poco la comprensión lectora y que no se recomiendan en el currículo oficial ni en los materiales didácticos de los docentes” (INEE, 2007, p. 72).

Un argumento similar dan Cassany, Luna y Sanz (2000) cuando explican que hay cifras a nivel mundial alarmantes sobre analfabetismo funcional, lo que significa que hay muchas personas que aprendieron a leer y escribir y que tienen un certificado escolar, no obstante, no son capaces de emplear esas habilidades en su vida diaria para alcanzar objetivos personales, aprender y participar en la sociedad (como lo describe la competencia lectora de la OCDE). Y una causa a la que atribuyen dicho fracaso, al igual que en el estudio del INEE (2007), es a las metodologías mecánicas de la enseñanza, que sólo instruyen en habilidades superficiales, y que además queda confinada a los primeros años escolares, dejando las destrezas superiores a merced de cada lector (de sus hábitos de lectura, su profesión, etc.).

Al carecer de herramientas sólidas para la comprensión y tratamiento de la información que se lee, otros procesos se ven interrumpidos a su vez, como el desarrollo de una lectura y pensamiento crítico, así como la eficiente producción de textos.

Aunado a las deficiencias en la enseñanza y didáctica de la lectura, otra de las posibles causas que se plantea en esta tesis para que la educación primaria no sea una plataforma de

despegue de la lectura crítica, tiene que ver con los libros de texto gratuito como fuente de autoridad y legitimidad, y las prácticas escolares.

En la educación primaria en México, los alumnos reciben los libros de texto gratuito que emite la Secretaría de Educación Pública. Muchas veces, estos libros representan la principal —en ocasiones la única— fuente de conocimientos para los docentes y alumnos. Al ser la institución educativa nacional la que suministra el conocimiento, este se prevé como como una autoridad y verdad.

Para fundamentar este supuesto, retomo el planteamiento que Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2014) hacen al respecto de la autoridad. Estos dos autores intentan explicar los mecanismos de actuación del sistema escolar para la reproducción de la estructura social. Uno de los mecanismos es el poder de la violencia simbólica, que significa el poder para imponer significaciones y hacerlas legítimas. Los receptores pedagógicos, tanto alumnos como profesores, ignoran que se les está imponiendo una selección de conocimientos y cultura arbitrarios (son impuestos a través de un poder arbitrario, que corresponde a los grupos sociales dominantes —Estado, organismos internacionales, grupos de poder económico— que seleccionan los conocimientos como dignos de ser reproducidos). Al desconocer el poder arbitrario de la imposición, reconocen la autoridad pedagógica —de la Institución y sus instrumentos pedagógicos— como la autoridad legítima. Este reconocimiento condiciona que la recepción de la información sea asumida como legítima, es decir, que la arbitrariedad cultural se reconoce como la cultura legítima (Bourdieu & Passeron, 2014).

Así, la información que emana de las páginas de los libros, en la mayoría de las veces es tratada como la extracción de datos, dejando a un lado el problematizar y mucho menos tomar una postura crítica. Además, también, muchas veces orienta y delimita las decisiones

de los docentes. Esto, aunado al hecho de que, los materiales y los conocimientos que muestran los libros de texto gratuito son escritos mayormente bajo la orientación de la autoridad, aunque en ocasiones, también están permeados por las perspectivas y/o enfoques metodológicos que los autores consideran pertinentes para tratar un tema. A decir de esto, Giroux menciona que:

Todos estos materiales (libros de texto y material audiovisual) incorporan siempre un conjunto de presupuestos acerca del mundo, un tema determinado y un conjunto de intereses... Las decisiones del profesor acerca de lo que debería enseñarse, de cómo un determinado material podría responder a las necesidades intelectuales y culturales de los estudiantes y de cómo evaluarlo resultan intrascendentes cuando se usan estos materiales, dado que en ellos están delimitadas y contestadas de antemano tales cuestiones. (Giroux, 1990, p. 43).

Aquí mismo se despliegan otras causas relacionadas al poder que se han atribuido en detrimento del desarrollo del pensamiento crítico en las aulas. Rodríguez (2015) expresa que los modelos educativos actuales en México, al tener una influencia de organismos internacionales, responden a un proyecto neoliberal y a teorías del capital humano, que orientan la educación hacia la competencia laboral, lo que deriva en el uso y la explotación de los sujetos, en vez de que la escuela promueva la educación como un proceso liberador, orientado al desarrollo integral de los individuos. Paredes (2018) señala que la educación está sitiada por la enajenación y que el pensamiento crítico es repelido por los grupos de poder pues les constituye una amenaza.

A pesar de cualesquiera que sean los fines del proyecto educativo actual, los supuestos, intereses y prácticas que se han derivado de la instrucción escolar tradicional,

imperan aún en estos días, y tienen en sus bases “las estrechas preocupaciones por la eficacia para aprender ciertos tipos de conocimiento, los objetivos de conducta y los principios de aprendizaje que tratan el conocimiento como un objeto de consumo y las escuelas como simples lugares de instrucción destinados a impartir a los estudiantes una cultura <<común>>” (Giroux, 1990, p. 45).

En síntesis, en la educación, sobre todo primaria, difícilmente se implanta la necesidad o el interés de cuestionar el contenido; de identificar las intenciones, ideologías, visiones, o valores que subyacen de los contenidos que se promueven a través de los libros que el Estado reparte. Y en palabras de Cassany (2003), el lector, al no alcanzar un grado de comprensión crítica, puede adoptar lo que lee en una primera instancia, como la verdad. En la educación elemental, como el referente primario de cómo se aprende y trata la información, se van enraizando estas formas, que van permaneciendo a lo largo de la vida.

Los grados de educación más altos, tampoco están exentos de problemas. Son diversos los estudios que denuncian cuestiones relacionadas a la lectura y análisis crítico que se enfrentan en niveles de bachillerato y licenciatura, no sólo en México. Por ejemplo, en la tesis de Rodríguez (2015) “La lectura y la literacidad crítica como herramientas para el abordaje y aprendizaje de la investigación en el bachillerato”, se señala que en la práctica de la investigación, suelen reconocerse dos problemas: uno es que los estudiantes no reconocen las aportaciones de otros, acudiendo al plagio y la otra es que “no logran realizar una interpretación del sentido de la información que plasman los autores y que no es recuperada o siquiera comprendida en forma adecuada...” (Rodríguez, 2015, p.84).

En el artículo “La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios” (Bar *et al.* 2015), se mencionan problemáticas expuestas a través de investigaciones relacionadas con el desarrollo del pensamiento superior y la lectura

académica en estudiantes universitarios en Chile y Colombia. Los resultados exponen, que los alumnos no relacionan las ideas explícitas en un mismo texto ni las comparan con otras fuentes y no utilizan los contenidos aprendidos: no usan los aprendizajes para reflexionar sobre situaciones actuales y construir posturas críticas y juicios de valor frente a lo leído. Se observan, de igual manera, carencia de estrategias estructuradas al leer un texto científico y metacognitivas. También, se indica que a lo largo de la formación no parecen estar presentes el desarrollo de procedimientos para la lectura crítica y sugieren que deberían considerarse y estar presentes en todas las áreas curriculares del plan de estudios.

De forma parecida en el artículo intitulado “Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores” los investigadores Cornejo, Roco y Velásquez (2008) concluyen en su investigación que el paso por la universidad, por sí mismo, no mejora la comprensión de textos, a razón de que “los objetivos de la educación universitaria están más relacionados con el aprendizaje de contenidos que con el desarrollo de habilidades lingüísticas” (Cornejo *et al.* 2008, p.134).

Paul y Elder (2003), a través de un extracto del texto “Cómo leer un párrafo”, manifiestan dos problemas relacionados con la lectura. El primero es que los lectores reflejan su propia interpretación de los textos, en ocasiones, desfigurando el significado intencionado de los autores. Para el segundo problema, los autores parten de la premisa que leer es un trabajo intelectual. La cuestión es que la mayoría de los estudiantes no comprende la labor que hay detrás de este trabajo, y eso resulta en que aprenden a “leer precariamente”, razón por la cual la lectura es una actividad pasiva para muchos.

Serrano (2008), en su artículo intitulado “El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica”, observa que “se dedica mucho

tiempo a trabajar las habilidades lectoras desintegradas y la interpretación es muchas veces monopolizada por los profesores” (p. 511).

Daniel Cassany (2003) en el artículo “Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones”, expone un caso en el que se analizó el grado y el tipo de comprensión lectora de tan solo tres puntos de un texto que muestran 25 exámenes universitarios de estudiantes de Traducción e Interpretación. Previamente se había realizado el análisis lingüístico detallado con una perspectiva crítica de algunos fragmentos del texto. (Análisis Crítico del Discurso es un método para analizar el componente crítico en la actividad lectora constituido por un aparato teórico pluridisciplinario.) Las conclusiones a las que llegaron son que algunos estudiantes no comprendían varios de los aspectos reseñados del texto original, aun cuando son universitarios y que habían tenido formación previa en análisis del discurso. Los lectores quedaban atrapados en los efectos emocionales del protagonista, sin ser capaces de analizar los argumentos del texto y aceptando acríticamente la visión de los hechos. Sólo algunos lectores lograban una lectura crítica, que era “analizar los usos lingüísticos en contexto y relacionarlos con diferentes aspectos del conocimiento del mundo (el posible propósito del autor, los diferentes puntos de vista, etc.)” (Cassany, 2003, p. 129).

En el texto de Miguel de Zubiría (2004), “Teoría de las seis lecturas: cómo enseñar a leer y escribir ensayos”, el autor da indicios de algunas causas relacionadas con las dificultades lectoras en los distintos niveles educativos. La primera de ellas es creer que es suficiente con enseñar a leer fonéticamente y que una vez aprendido esto, el sólo seguir leyendo hará que se aprenda a leer bien. También indica que:

Las destrezas lectoras durante los cursos de bachillerato se asumen como concluidas y cerradas; con un agravante: aparte de que se deja de estimular las

habilidades lectoras propias de la adolescencia (el leer precategórico y el leer metasemántico), los adolescentes vienen ya con vacíos grandes...La gran mayoría de nuestros estudiantes universitarios se encuentran entre el analfabetismo craso y la comprensión lectora elemental...Algo que complica aún más el problema tiene que ver con que durante el bachillerato y, con mayor énfasis durante la universidad, *la lectura adquiere el papel protagónico* como fuente casi exclusiva de acceso al conocimiento. (Zubiría, 2004, p. 161).

Otro problema para los universitarios es que en este nivel educativo se les enfrenta a una nueva cultura textual, las exigencias son mayores y diversas a las de los niveles previos. Por ejemplo, es común que en primaria y secundaria lean un único libro de texto por asignatura. Y las demandas son “que lean para reproducir, parafrasear o, a la sumo, resumir lo que los textos dicen, pero no que apliquen y transformen las ideas contenidas en esos textos para extraer conclusiones, emitir juicios críticos o resolver problemas nuevos” (Mateos, 2006, p. 115). A diferencia de la universidad que les exige la intertextualidad y tareas relacionadas a ello. Ya no es construir el significado de una única voz, sino de múltiples, y después pretender integrar esa información (Mateos, 2006). ¡Ese es el trabajo que un ensayo y la tesis exige y nunca se enseña!

Pero, además, se postula que los textos que se leen en las universidades no son pensados para estudiantes, sino por lo general, son textos que han sido escritos para la comunidad científica de cada disciplina. Por lo tanto, no se toman en cuenta los conocimientos previos necesarios para abordar el tema ni las características discursivas específicas de cada disciplina y esto limita aún más los alcances de su comprensión (Mateos, 2006).

De lo anterior se plantea que la lectura y actividades de escritura en la universidad requieren competencias específicas a través de un proceso de alfabetización académica, que hace necesario que los docentes guíen a los alumnos en modos particulares de comprensión y producción de textos, de acuerdo a cada disciplina: “la lectura y la escritura, en tanto que constituyen prácticas particulares para la producción y comunicación del conocimiento, vinculadas a la lógica propia de cada área científica o disciplinar, se convierten en objetivos de la enseñanza universitaria de cada disciplina” (Mateos, 2006, p. 113).

No obstante, algunas investigaciones relacionadas a la categoría de análisis, lectura y lectura crítica, dan una pista sobre las condiciones de maestros de distintos niveles educativos frente a este tema. Por ejemplo, en una investigación de Díaz-Barriga (2001), se encontró que existe poca claridad por parte de los docentes de bachillerato —en el que se hizo la intervención— de lo que significa pensar críticamente y no saben de qué manera intervenir en el aula para lograrlo. La autora señala, como una causa de dicha problemática, que no hay claridad conceptual y profundidad didáctica en la literatura de distintas perspectivas.

Otra problemática de la que se da testimonio en el estudio del INEE (2007) es que algunos cursos de formación docente que refieren a la lectura quedan en un plano teórico y están desvinculados del proceso de aprendizaje, es decir, no logran una articulación con la práctica, lo que no permite que el conocimiento desemboque en estrategias e innovaciones de sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.

En este punto cabe hacer mención que, en México, sobre todo en los niveles medio superior y superior, el perfil del docente refiere a personas que tuvieron formación de una disciplina y se introdujeron al mundo de la docencia, es decir, no tienen una formación pedagógica. Lo que implica, con mayor razón, el hecho de que carezcan de competencias didácticas.

Otro efecto inmediato de los problemas relacionados con la lectura es el desinterés escolar y la deserción, pues muchos de las dificultades radican en que los alumnos no saben leer y no lo saben. Hay alumnos, ya en la universidad, que van pasando las asignaturas “gracias a la simple memoria auditiva de las clases” (Zubiría, 2004, p. 161).

Antecedentes del problema en la Universidad Pedagógica Nacional

Hasta aquí se ha presentado un panorama general de los problemas, causas y efectos de la lectura en distintos niveles y contextos educativos. En este apartado se ofrecen hallazgos que remiten a los antecedentes de la problemática de la lectura del contexto donde se indaga el problema específico, la Universidad Pedagógica Nacional.

Para ingresar a la UPN es necesario haber concluido el bachillerato o equivalente con un promedio mínimo de 7. Los alumnos que ingresan a la Licenciatura en la Unidad Ajusco lo hacen por medio de la acreditación de un examen de selección. De acuerdo con la Convocatoria para el ingreso a licenciatura 2018, el examen de admisión está orientado:

a la identificación de algunas competencias cognitivas básicas necesarias para iniciar estudios superiores en el campo de las ciencias de la educación. Comprende tres áreas: Socio-historia, Matemáticas y Español. En ellas se valoran tanto conocimientos específicos básicos como habilidades de comprensión lectora. (UPN, 2018).

Pese a que del examen de ingreso a la UPN se puede inferir que los seleccionados cumplen con conocimientos básicos y ciertas habilidades de comprensión lectora, difícilmente, esta información puede dar una aproximación más exacta de ello.

A través de las convocatorias (UPN, 2018), se halló, que no se hacen puntualizaciones respecto a los componentes mínimos deseables en el alumno de nuevo ingreso en términos de: conocimientos, habilidades y aptitudes para cursar y terminar con mayores posibilidades

de éxito los estudios que inicia. Únicamente se señala que debe ser un profesor normalista o egresado de educación media superior.

En el artículo de Virginia Casas (2004), “Características del alumno de nuevo ingreso de la licenciatura en Pedagogía de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional”, se expresan los resultados de lo que pretendió ser una autoevaluación institucional de la UPN, Unidad Ajusco. En dicho artículo se menciona que se evaluaron los datos de un estudio socioeconómico de la generación 2003 para perfilar a los alumnos de esta generación.

De este artículo cabe rescatar algunos enunciados para ampliar el contexto del problema. Se señala que, independientemente del tipo de bachillerato cursado por los alumnos, estos presentan altos índices de reprobación en las asignaturas de las líneas de Estadística, Epistemología y Socio-histórica. La autora alude dicha problemática a algunas de las siguientes posibles razones: la carencia de conocimientos previos; las lagunas de formación relacionadas, por ejemplo, al hecho de que no hayan cursado materias relacionadas con las teorías filosóficas; entre otras de las que cabe hacer subrayar: la carencia de habilidades lectoras y de razonamiento lógico que les dificulta la comprensión de contenidos. Si bien estas son sólo conjeturas, sin un estudio que respalde algunas de las razones expuestas, por lo menos dan fe de que la problemática existe en planteamientos hipotéticos.

Ahora bien, tanto en el objetivo como en el perfil de egreso de la Licenciatura, se concibe que los alumnos se formen como profesionales que puedan ser capaces de comprender y analizar problemáticas educativas e intervenir en la resolución de ellas apoyándose de los conocimientos teóricos y metodológicos que adquieren en su preparación profesional. No obstante, para poder analizar las realidades e intervenir en ellas hace falta tener conocimientos sólidos y ser críticos. Sin embargo, como se expresa a través de diversa

literatura e investigaciones, la lectura académica y crítica no es espontánea, sino que se instruye.

Se recogió información de los programas de algunas asignaturas de la Licenciatura en Pedagogía (Unidad Ajusco), con la intención de localizar: a) indicios de la suposición de las habilidades de pensamiento, así como lectura comprensiva y crítica que los estudiantes deben poseer; y b) la instrucción sistemática de lo anterior a través de las orientaciones pedagógicas. A continuación, se despliegan las orientaciones pedagógicas o metodológicas para algunas asignaturas de los primeros semestres de la licenciatura.

En la materia de Introducción a la psicología, en el apartado de las actividades de enseñanza aprendizaje se muestra lo siguiente:

Las actividades previstas son variadas y serán acordadas entre profesor (a) y alumnos. El desarrollo del curso favorecerá también poner en práctica actividades no contempladas que puedan servir al logro de los objetivos propuestos. Algunas de estas actividades son: lecturas; exposiciones temáticas; ejercicios individuales; trabajos grupales; seminarios; investigaciones; participación en clase; y resolución de cuestionarios. (UPN, 2018, p. 5).

Para la asignatura de Filosofía de la educación, la propuesta metodológica para abordar los contenidos señala:

Se sugiere trabajar cada uno de los contenidos a través de diversas estrategias de aprendizaje encaminadas a crear un ambiente que propicie una experiencia vívida de la Filosofía de la Educación y, al mismo tiempo, que desarrolle en los estudiantes las habilidades concernientes al pensamiento crítico y al rigor argumentativo. La modalidad de mesas redondas de discusión y debate

constituyen una opción para la construcción social de conocimientos en esta asignatura. (UPN, 2018, p. 3).

En los lineamientos metodológicos de Introducción a la Pedagogía se indica que:

En este curso pondremos énfasis en la comprensión de aspectos teóricos de una determinada área del conocimiento, la pedagogía. El curso 1 proporciona una visión panorámica a nivel de introducción, por consiguiente, es necesario que el alumno lea y trabaje previamente las lecturas, a fin de que en la clase pueda analizar, reflexionar y discutir las cuestiones que se plantean para lo cual se requiere de la participación grupal e individual (UPN, 2018, p. 2).

En la asignatura de Ciencia y sociedad los lineamientos metodológicos plantean lo siguiente:

En la medida en que el curso se orienta a la reflexión filosófica sobre el trabajo científico y la relación de este con el ámbito social, el examen de los contenidos exige una lectura previa, destacándose que, por el énfasis en el sesgo filosófico del trabajo en la materia, esta no debe limitarse a registrar el contenido sino, también, a realizar un esfuerzo interpretativo y crítico de los textos seleccionados. En consecuencia, los elementos didácticos que se emplearán para trabajar los contenidos del programa lo constituyen la lectura y la discusión de los textos básicos (UPN, 2018, pp. 2-3).

Sobre su enfoque metodológico, la asignatura de Teoría pedagógica, génesis y desarrollo, indica que:

La materia se aborda con el análisis crítico que conjuga lo socio-histórico con un análisis lógico-estructural de las teorías de la educación, y a la par, se reflexiona sobre la relación producción científica-material social, es decir, se

especifica en qué sentido se inserta la producción pedagógica en un proceso histórico, económico, social, político y cultural. (UPN, 2018, pp. 3-4).

En la presentación y objetivo general de Introducción a la Investigación Educativa se expone que:

El trabajo en el curso requiere fomentar una actitud crítica del estudiante... dotar al estudiante de herramientas teórico-metodológicas para construir, críticamente, conocimiento sobre el campo de la investigación educativa. (UPN, 2018, pp. 1-2).

A través de las muestras anteriores de los programas de algunas asignaturas de Pedagogía, se vislumbra que la lectura es fundamental y que, en su mayoría, los alumnos tendrán que hacer las lecturas previas a la clase. No obstante, no se explicitan ningún tipo de estrategias de lectura. En algunos casos tan solo se menciona que las estrategias estén encaminadas al logro del desarrollo de una actitud crítica. Esto expone lo que Cassany (2003) denuncia acerca de que en las propuestas metodológicas se abusa del término “crítico”, más con el afán de hacerle publicidad a algo que se espera, que porque realmente ofrezcan explicaciones concretas de lo que es y cómo lograrlo.

También, se distingue que los criterios pedagógicos no son homogéneos en las distintas asignaturas. Además, los programas dejan ver que hay un supuesto: que los docentes tienen conocimiento sobre la implementación de estrategias para la promoción del análisis crítico. De tal suerte que los estudiantes están a expensas de las prácticas pedagógicas que conduzcan los docentes para el desarrollo o no de las habilidades de pensamiento superior.

No se debe dar por sentado que los que recién ingresan al nivel superior cuentan con las habilidades de lectura, escritura y de pensamiento crítico necesarias para la universidad es sus distintas disciplinas. Porque si bien son deseables y además se hace el supuesto de que

se deberían desarrollar en los niveles escolares previos, hay estudios que manifiestan que la realidad es la contraria: la problemática en torno a la lectura no escapa a la universidad.

De lo anterior se evidenció la necesidad de realizar un estudio diagnóstico preciso para evaluar las condiciones y determinar las problemáticas de la lectura académica de estudiantes de nuevo ingreso. Sólo entonces, con base en los resultados, se tomaron decisiones pertinentes para hacer más efectivos sus estudios universitarios. En el siguiente capítulo se describen las consideraciones teóricas y metodológicas que se tomaron en cuenta para llevar a cabo dicho estudio de investigación.

Capítulo 1. Perspectivas y modelos explicativos sobre la lectura

¿Qué es leer?

Un asunto primigenio para comprender cualquier problemática específica en torno a la lectura es dar respuesta a la pregunta ¿qué es leer? Daniel Cassany (2006) enuncia dos nociones generales que se han considerado para responder a ello. Por un lado, está la concepción mecanicista de que leer es oralizar la grafía. Ciertamente, en un sentido lo es, pero es sumamente simplista y reduccionista.

Otra idea más actual relaciona *leer* con comprender el significado (Cassany, 2000), con construir una representación de este significado (lo cual requiere elaborar nuevos significados e integrar la información nueva con la antigua (García, 2006)). Sin embargo, esto implica una serie de procesos cognitivos que lo hace algo muy complejo. Así, a las personas que son capaces de oralizar, pero no comprenden se les conoce como analfabetos funcionales, en contrapartida, las que pueden emplear los distintos procesos cognitivos y comprender, se le llama alfabetos funcionales.

Para entender a mayor profundidad lo anterior y poder dar paso al recorrido por las concepciones y modelos que existen de la lectura, cabe hacer una aclaración de lo que se entiende por cada uno de los conceptos siguientes: capacidad, habilidad y estrategia. *Capacidad* se entiende como un conjunto de disposiciones que una persona tiene desde el nacimiento, como los reflejos y los sentidos. Es a través del contacto con el entorno cultural que los bebés y niños adquieren procedimientos específicos que hacen esas capacidades más sofisticadas, convirtiéndose así en habilidades (Monereo, 2002). Para intentar ejemplificar esta diferencia más a fondo se retoma a Vygotski (1996) que indica que el desarrollo general de los procesos mentales tiene dos orígenes: el biológico, que permite la disposición orgánica; y el sociocultural que constituye las funciones superiores, mismas que son factibles

por medio de transformaciones cualitativas culturalmente adquiridas y que trascienden lo biológico al incorporar estímulos artificiales —signos—. Por ejemplo, la memoria natural, como una dimensión biológica del sistema nervioso humano tiene la característica de la impresión o retención únicamente de estímulos externos, procedentes del entorno; mientras que por medio de la incorporación de estímulos artificiales —signos—, la memoria se puede extender más allá de una función elemental, permitiendo hacer asociaciones y recordar elaboraciones, abstracciones (no sólo estímulos externos).

“Las *habilidades* son capacidades que pueden expresarse mediante comportamientos en cualquier momento ya que han sido desarrolladas a través de la práctica, es decir vía procedimental... [lo cual] no supone que una habilidad pueda ser reducida a un único procedimiento” señala Monereo (2002, p. 27). Por lo tanto, la capacidad, para el caso estudiado, no es leer, pues no es algo innato, en todo caso sería ver o tocar. Por medio de procedimientos específicos o habilidades cognitivas (observación, comparación, recuperación, retención, interpretación inductiva y deductiva, transferencia, análisis, síntesis, entre otras (Monereo, 2002)) es que se puede adquirir la habilidad de leer comprensivamente. Entendiéndose que la habilidad es un continuo que va desde ser poco hábil leyendo —analfabeto funcional— hasta ser un lector muy competente —alfabeto funcional—, que emplea distintos procedimientos para comprender y construir una representación del significado del texto.

Por último, las *estrategias* son consideradas, desde los modelos de procesamiento de la información (Danserau, 1978; Weinstein y Mayer, 1986; Zimmerman y Schunk, 1989 en Monereo, 2002, p. 29), como procedimientos o actividades escogidos deliberada e intencionalmente para facilitar la adquisición, el almacenaje y/o utilización de información o conocimientos” y añadiría *comprensión*, que varían según el nivel de procesamiento y

objetivo, lo que supone, por lo tanto, una autorregulación (Monereo, 2002). El uso de estrategias optimiza los recursos de forma controlada para superar las limitaciones de la mente en el proceso y almacenamiento de información (García, 2006).

Los procedimientos pueden llevarse a cabo de manera automática, inconsciente, sin hacer un análisis de qué se ha hecho y para qué, de sus resultados y de qué otra manera se podría llevar a cabo (aprendizaje de procedimientos vía baja (Salomón, 1992 en Monereo, 2002)) o de forma estratégica: consciente y autorregulada (aprendizaje de procedimientos vía alta (Salomón, 1992 en Monereo, 2002)).

De lo anterior se puede resumir que leer no es una capacidad, sino una habilidad y que ser un lector hábil implica leer estratégicamente, es decir, emplear distintos procedimientos o hacer uso de distintas habilidades cognitivas conscientemente y según las necesidades para conseguir el o los objetivos de lectura determinados.

Tres perspectivas de la lectura

Cassany (2006) hace una síntesis sobre tres perspectivas de la lectura. Esto no significa que sean maneras diferentes de leer, sino distintas concepciones dependiendo del procedimiento para obtener el significado.

La **perspectiva lingüística** pone el acento en el código escrito. El supuesto principal de esta representación es que el significado de un texto es unívoco, pues el contenido es la suma de los significados de todas las palabras. Por lo tanto, distintos lectores obtendrán el mismo significado, sin importar el contexto o las condiciones del lector mismo.

El proceso de la comprensión, para esta postura, implica decodificar el texto a través del reconocimiento de las grafías, la identificación de los significados de las palabras, así como la aplicación de las reglas sintácticas para descifrar la combinación del discurso y darle una coherencia proposicional.

La didáctica de la perspectiva lingüística comprende el acto de leer como aprender las unidades léxicas de un idioma, ampliar el vocabulario, conocer las funciones sintácticas y gramaticales del lenguaje. Los ejercicios ponderan el reconocimiento de las grafías y el poder asociarlas con sus fonemas, por lo que la lectura en voz alta es una práctica común, así como los ejercicios de respuesta única. Dado que suponen que el significado se encuentra en el texto y el contenido es el mismo, independiente de los lectores, no muestra interés en comentar lo que se comprende. Los textos que se leen son hechos para la escuela, emplean un lenguaje estándar, más formal y no salen de las manifestaciones más comunes del idioma (Aliagas & Cassany, 2007).

Los **psicolingüistas**, por otro lado, defienden que muchas cosas que entendemos no provienen del valor semántico de las palabras. Sí consideran la decodificación, pero sólo como un primer momento de la lectura que corresponde a procesar el *código de superficie*. No obstante, la comprensión, desde esta posición, le suma los conocimientos previos del lector, así como los procesos cognitivos que pone en juego para darle sentido al texto.

La comunicación humana busca ser económica, por lo tanto, cuando un autor comunica una idea, hay información que presupone que el lector tiene y no le ofrece todos los detalles, aclaraciones ni conocimientos requeridos para comprenderla. Es por esta razón, que una persona se vale de su capital de conocimiento para relacionar lo que se afirma en el texto y realizar inferencias sobre aspectos que no están expresadas en él. Sin embargo, los conocimientos previos de cada persona van a variar de acuerdo con el tiempo, las circunstancias y el contexto. Por lo tanto, el significado que se pueda obtener de un texto nunca será único ni cerrado.

En la enseñanza de la lectura desde la postura psicolingüística lo que se desea es que el alumno desarrolle estrategias cognitivas para construir el significado. Por lo tanto, la

metodología aplicada en una práctica intensiva se basa en realizar tareas específicas con los textos, como hallar datos concretos, buscar ideas principales y secundarias, formular hipótesis, etc. En ocasiones esto requiere que se lea más de una vez un fragmento o el texto. Y también demanda el intercambio de los conocimientos e interpretaciones para la reconstrucción del significado (Aliagas & Cassany, 2007).

Cassany (2006) señala que los aportes de la psicolingüística brindan información muy relevante para la comprensión en cuanto a los procesos mentales requeridos. Y, que, sin duda, estos marcan la diferencia entre que un lector pueda únicamente descodificar un texto o que pueda además comprenderlo y aprovecharlo en su vida. No obstante, también objeta que esta perspectiva no es suficiente para completar la explicación de cómo comprendemos todo, pues falta poner la mirada en la manera en cómo se lee en cada contexto. Para ello acude a la perspectiva sociocultural.

La **concepción sociocultural**, tal como su nombre lo sugiere, pone de relieve que la lectura es una actividad preestablecida socialmente, es decir, que está arraigada en un contexto cultural. Acepta que el lector construye el significado en su mente (no se encuentra únicamente en el texto), sin embargo, sustenta que tanto el conocimiento previo del que se vale, como el texto mismo y su autor, están sujetos a un origen social particular y eso marca una diferencia para la comprensión.

A continuación, se enuncian algunas características y consideraciones que dan fundamento a esta perspectiva. El primer argumento es que tanto las prácticas de lectura como las de escritura, adoptan, y lo han hecho siempre, formas particulares en relación con la sociedad, su identidad y con el momento histórico en que se han desarrollado. De lo anterior descenden los diferentes propósitos y la utilidad social de los textos, así como las distintas retóricas y razonamientos, el léxico y el estilo comunicativo que son particulares de

una cultura. Esto significa que cada comunidad tiene sus propias prácticas discursivas (Cassany, 2006).

Más evidentes en este siglo XXI son los cambios en las prácticas lectoras debido al desarrollo y uso de las TIC, que hacen que personas de distintas comunidades tengan acceso a un mayor número de textos. Esto expone a los lectores a prácticas discursivas que pueden ser muy ajenas a su comunidad cultural y que derive en implicaciones directas en la comprensión del texto. Sólo por mencionar un ejemplo, al no ser los mismos referentes histórico-culturales, los conocimientos previos del lector pueden ser insuficientes y el significado obtenido del contenido, parcial o erróneo (Cassany, 2004).

Esta propuesta también observa que un discurso no es neutral, pues reproduce roles y valores que están ligados a una institución o ideología; plasma relaciones de poder y jerarquías sociales; y suscribe una postura y una visión del mundo del autor. Y, al mismo tiempo, el lector también es un sujeto parcial, que adopta un rol y que tiene un propósito específico. En resumen, la lectura vista como una práctica social conjuga varios elementos que la hace bastante más compleja que ser sólo un proceso psicobiológico.

De acuerdo con Aliagas y Cassany (2007), además de considerar las propuestas didácticas para el desarrollo de la descodificación y las inferencias que requiere hacer el lector para la comprensión, necesita “conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas” (Cassany, 2006, p. 8), “cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas” (Cassany, 2004, p. 47) etc., cuestiones que la perspectiva sociocultural considera.

No obstante, señala este autor, dado que esta noción es más reciente, no existen aún muchos trabajos en cuanto a la didáctica se refiere. Sin embargo, esboza unas orientaciones de lo que debe considerar. Primero, debido que una práctica lectora se relaciona con el lugar donde se desarrolla, los tipos de texto que se utilizan son más locales, auténticos y sin adaptaciones. También, la escritura se integra con otros códigos que los distintos soportes contienen como son las imágenes, los gráficos y el audio. Otra consideración es que lo escrito se relaciona con lo que se habla cotidianamente, así como con los contenidos de distintas disciplinas. Una actitud crítica frente al texto se hace necesaria, pues como se vio antes, además de construir el contenido, la comprensión se sujeta a localizar la ideología de un texto. Por último, se fomenta la discusión y la exposición de ideas propias (Aliagas & Cassany, 2007).

Un enfoque reciente de enseñanza de la lectura que bien puede ser incluido en la perspectiva sociocultural es la alfabetización académica. Esta se concibe como un proceso enmarcado en el enfoque de enseñanza de prácticas situadas que busca que los alumnos aprendan a leer y escribir según los modos particulares de cada asignatura, como lo hacen los especialistas, y que puedan apropiarse del conocimiento producido por ellos, es decir, aprender de esos textos. Este enfoque supone que los textos de cada materia tienen características discursivas particulares que se circunscriben a los modos de razonamiento y producción de conocimiento de la disciplina (Carlino, 2013).

La alfabetización académica no es considerada como una propuesta remedial para paliar deficiencias lectoras, sino más bien una forma de hacer que los alumnos que no tienen o no conocen una cultura académica o disciplina particular logren ingresar a ella. La alfabetización académica no concierne únicamente a los alumnos, sino a los docentes de cada disciplina, que deben incluir la lectura y escritura como prácticas de su ámbito disciplinar.

Consecuentemente, la alfabetización académica no se limita a una materia o un solo momento de la formación. Es un saber inseparable del contenido sustantivo de las materias. Por ello es por lo que se habla también de alfabetizaciones académicas (Carlino, 2013).

Como es posible distinguir, “leer no se trata de una capacidad homogénea y única, sino de un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación” (Cassany *et al.* 2000, p. 203). Por lo tanto, antes de continuar, es importante hacer una distinción de los tipos de lectura que existen, ya que uno lee de diferente manera según algunas variables, por ejemplo, según el tipo de texto, la situación o los objetivos de la lectura. Cassany *et al.*, (2000) citan a Ronald V. White (1983) para señalar una clasificación de acuerdo con el objetivo de comprensión y la velocidad. Esta caracteriza cuatro tipos: lectura extensiva, por placer o por interés (ej. una novela); lectura intensiva, para obtener información de un texto (ej. texto académico); rápida y superficial (ej. hojear un libro); e involuntaria (ej. publicidad que nos asalta en la calle).

En las carreras que ofrece la UPN, como se dijo antes, la lectura de textos académicos es primordial, y la lectura se ajusta a la lectura intensiva. El alumno lee para aprender, o así debería serlo. Algunas características de este tipo de lectura es que sirve para la explotación didáctica en el aula, sin embargo, requiere del entrenamiento de habilidades o tareas (Cassany *et al.* 2000).

Ahora, para entender mejor y tener una mirada amplia sobre los procedimientos y habilidades cognitivas que implican los niveles comprensivos de la lectura, y que son propensos de entramiento, a continuación, se presentan distintos modelos que algunos autores defienden.

Modelos que explican los procesos cognitivos y tareas implicadas en la lectura

Se presentan propuestas de distintos modelos por los que es posible conocer las habilidades o procedimientos que se requieren para comprender un texto en distintos alcances y para distintos objetivos. Se comienza por modelos que entran menos en el detalle de lo que consiste cada proceso o habilidad como lo son el de Paul y Elder (2003), el de Gutiérrez, García y Carriedo (2008), y el modelo de Alliende y Condemarín (2000) basado en la taxonomía de Barret. Después está la propuesta de microhabilidades de lectura de Cassany, Luna y Sanz (2000). Luego Cázares (2000), quien emplea una clasificación común de los niveles, pero ofrece una exposición de algunas estrategias como las del manejo de información.

Finalmente, se introducen dos modelos circunstanciados, el de Miguel de Zubiría (2004) y el de Emilio Sánchez (1993) que son los que más elementos aportan en la explicación de los procesos involucrados, y además se enfocan en textos argumentativos y expositivos respectivamente, mismos que se consideran como los principales tipos de textos que se leen en las carreras que se van a diagnosticar.

En el texto de Paul y Elder (2003), se expresa que existen distintas habilidades para poder leer de acuerdo con los diferentes propósitos y los diferentes tipos de texto. Así, por ejemplo, leer por placer no requiere una habilidad particular. Mientras que, si el propósito es acceder, entender y apreciar un punto de vista novedoso, se requieren habilidades para leer cuidadosamente.

La lectura cuidadosa es la base de la disciplina intelectual de una mente reflexiva, señalan los autores. En este texto se exponen cinco niveles de esta actividad constructiva, aunque se manifiesta que el lector reflexivo no emplea todos al mismo tiempo, sino que lo elige según sea el propósito de la lectura.

El primer nivel es parafrasear el texto oración por oración. El segundo nivel consiste en exponer la idea principal de un párrafo parafraseándola y dar ejemplos que estén asociados con situaciones de la realidad, así como conectarla con otros significados de los que ya tiene comprensión.

El tercer nivel comienza su explicación con la idea de que un lector lee el razonamiento de otro autor. Propone, entonces, que uno se formule las preguntas que ahí se sugieren (basadas en las ocho estructuras básicas del proceso de pensamiento) para analizar la lógica de lo que se está leyendo: ¿Cuál es propósito fundamental del autor?, ¿Cuál es el punto de vista del autor respecto al tema?, ¿Qué suposiciones está haciendo el autor en su razonamiento?, ¿Cuáles son las implicaciones del razonamiento del autor?, ¿Qué información utiliza el autor a lo largo de su razonamiento sobre el tema?, ¿Cuáles son las inferencias o conclusiones más fundamentales en el artículo?, ¿Cuáles son los conceptos básicos del autor?, ¿Cuál es la pregunta clave que el autor está tratando de responder?

El cuarto nivel es la evaluación de la calidad del razonamiento del autor por medio de estándares intelectuales, como: claridad, precisión, certeza, relevancia, significado, profundidad, amplitud, lógica y equidad. Esto sustentado en que los autores no se apegan siempre a todos los estándares. El quinto nivel implica el ejercicio de representar a un autor y hablar como si uno fuera él mismo.

Para Gutiérrez, F., García, J.A y Carriedo, N. (2008), hay cuatro niveles de procesamiento textual. El primero es el procesamiento lexical, el cual constituye el acceso al significado de las palabras. Después el procesamiento sintáctico, que implica entrar en el significado de cada frase, por medio del establecimiento de relaciones estructurales entre las palabras, a través de un procesador sintáctico (orden de las palabras, palabras funcionales — preposiciones, artículos, conjunciones —, significado de palabras, signos de puntuación). El

siguiente nivel es el procesamiento semántico-pragmático, en el que “se establecen relaciones de significado entre las diferentes palabras que componen cada oración y se establecen relaciones de importancia entre las diferentes ideas que componen el texto y se identifican los propósitos e intenciones del autor” (Gutiérrez, García & Carriedo, 2008, p. 214). El procesamiento referencial alude a la elaboración de un modelo mental.

El modelo de Alliende y Condemarín (2000), basado en la taxonomía de Barret respecto a la comprensión lectora se compone de cinco categorías. Una categoría es la comprensión literal que es la identificación de información explícita del texto. Tiene que ver con la habilidad para reconocer y recordar. Implica el reconocimiento de detalles, como nombres de un personaje, incidentes, fechas, lugares; reconocimiento de ideas principales (explícitas); reconocimiento de secuencias, esto es el orden de acciones o hechos; reconocimiento de las relaciones de causa y su efecto; reconocimiento de rasgos de los personajes; reconocimiento comparativo (que identifique similitudes y diferencias de caracteres, épocas o lugares); recuerdo, implica que el estudiante reproduzca algunos aspectos del texto de memoria.

Otra categoría es la reorganización de la información por medio de procesos de clasificación y síntesis (Alliende & Condemarín, 2000). Las tareas de la reorganización son: clasificar, esquematizar, resumir, sintetizar (Català, Català, Molina & Monclús, 2007).

La siguiente es la comprensión inferencial y requiere que el lector use las ideas explícitas del texto, así como sus conocimientos y experiencia personal para hacer deducciones, conjeturas e hipótesis sobre la información que no aparece explícitamente. Incluye inferencia de detalles, de ideas principales, de comparaciones (semejanzas y diferencias), de causas (Alliende & Condemarín, 2000). También deducción de una

secuencia, de rasgos de carácter, predicción de resultados, interpretación de lenguaje figurativo (Català *et al.* 2007).

La lectura crítica o juicio valorativo es el siguiente nivel de procesamiento y supone dos niveles: distinguir entre los hechos y las opiniones del autor, distinguir entre la realidad y la fantasía; y que el lector reflexione sobre el contenido del texto, emita un juicio de valor y exponga su posición frente al texto, para lo que necesita evaluar las afirmaciones del texto, comparar y contrastar la información de ese texto con conocimiento de otras fuentes y su propio conocimiento del mundo (Alliende & Condemarín, 2000; Català *et al.* 2007).

El último nivel es la apreciación lectora. Aquí requiere que el lector haga una evaluación del impacto emocional o estético que ciertas características del texto tienen en el lector (Alliende & Condemarín, 2000; Català *et al.* 2007).

Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz (2000) presentan una serie de microhabilidades de la lectura. La primera lista está basada en McDowell (1984). Va desde el sistema escrito (letras), hasta el mensaje comunicativo. Se mencionarán algunas de los tres últimos apartados, ya que se obvia que en el nivel universitario dominan las del acceso al sistema de escritura, que corresponde al primer apartado.

Del segundo apartado, *palabras y frases*, se encuentran: reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez; reconocer que una palabra nueva tiene relación con una palabra desconocida; utilizar el contexto para dar significado a una palabra nueva; elegir el significado correcto de una palabra según el contexto; pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para entender un texto (Cassany, Luna, & Sanz, 2000).

En el tercer apartado, *gramática y sintaxis*, se enuncian: identificar el sujeto, el predicado, y el resto de las categorías de la oración; identificar los referentes de las anáforas

y de los deícticos; reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase (hiponimia, sinonimia, polisemia, homonimia, antonimia, etc.) (Cassany *et al.* 2000).

Texto y comunicación: el mensaje, su último apartado, señala, entre otras, las siguientes microhabilidades: entender el mensaje global; saber buscar y encontrar información específica; discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes; comprender el texto con todos sus detalles; saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente (Cassany *et al.* 2000).

Además de estas microhabilidades, Cassany *et al.* (2000) distinguen otras. Una de ellas, de aspecto más superficial, es la percepción, que es el adiestramiento de los movimientos oculares para mejorar la eficiencia lectora (ej. incrementando el campo visual, velocidad, menor número de fijaciones).

Otra es la memoria a corto plazo (MCP), que permite recordar la información leída por unos instantes para procesar la siguiente, por ejemplo, en el caso de las oraciones subordinadas habrá que recordar el sujeto que se relacionará después con un verbo. La MCP permite recordar sólo lo que es importante para continuar leyendo (Cassany *et al.* 2000).

La anticipación es otra microhabilidad que los autores consideran básica para el éxito de la comprensión, considerada como todo lo que se puede prever antes de leer un texto: información previa que se posee y que se puede activar, la motivación y expectativas, etc. (Cassany *et al.* 2000).

Un segundo nivel de comprensión más allá del contenido explícito, son la estructura y forma del texto, esenciales para la construcción del significado. Aquí se debe comprender la organización lógica, como las relaciones causales o temporales; comprender la estructura del texto en términos de planteamiento, nudo y desenlace, encabezamientos, conclusiones, etc., analizar el nivel de formalidad y tipo de lenguaje (Cassany *et al.* 2000).

Una de las habilidades de la que ya se hizo alusión antes, la inferencia, trata acerca de superar algunas lagunas de comprensión a partir del resto de la lectura. “En estos casos los lectores expertos aprovechan todas las pistas contextuales, la comprensión adquirida y su conocimiento general del mundo para atribuir un significado coherente con el resto del texto al vacío producido” (Cassany *et al.* 2000, p. 218). Se puede inferir el significado de una palabra desconocida a partir del contexto gramatical, de la composición léxica o de conocimientos culturales o inferir fragmentos “perdidos” de un texto (Cassany *et al.* 2000).

Leer entre líneas, que se menciona en el cuarto apartado, como su nombre lo indica, es la capacidad de poder descifrar (a partir de hacer inferencias también) cuestiones que no están explícitas en un texto, ya sean supuestos, sobreentendidos o que dependen del tono o estilo de la prosa y del autor, como inferir la intención y visión del mundo del autor, el perfil del destinatario del texto, identificar ironía, sarcasmo o dobles sentidos y comprender su significado, captar las metáforas, sentidos figurados, alegorías y entender lo que se presupone o se implica. Este tipo de información encubierta se encuentra más en textos de literatura, correspondencia personal o artículos de opinión, entre otros. Aunque, es posible ubicar tendencias ideológicas e información del autor en más variedad de textos (Cassany *et al.* 2000).

La última habilidad es la autoevaluación o control que el lector asume en su proceso de comprensión lectora, para elegir la velocidad adecuada de lectura, las microhabilidades que pone en juego dependiendo de la situación y el objetivo; y detectar deficiencias en su comprensión y escoger y poner en práctica un procedimiento específico para solventarla, es decir, una estrategia (Cassany *et al.* 2000).

Fidel Cázares (2000) es otro autor que ha trabajado la lectura e indica que esta es un “proceso o procedimiento susceptible de practicarse mediante el uso de estructuras cognitivas

(estrategias), en situaciones de interés particular” (p. 15). El autor defiende tres niveles de lectura: comprensión, estructural y crítica.

Para la lectura de comprensión, enuncia las estrategias y objetivos que se deben poner en juego: leer con cautela; usar el diccionario para buscar palabras que se desconocen; identificar cuál es el tema de la lectura; identificar los párrafos; identificar la idea principal de cada párrafo; e identificar las ideas secundarias (Cázares, 2000, p. 24). Para la lectura estructural, agrega un paso después del procedimiento anterior, y este es representar la información en un esquema (Cázares, 2000, p. 33).

No obstante, Cázares (2000) sostiene que los niveles de comprensión y estructural también están relacionados con las estrategias de manejo de información (del contenido). Ubica que los procesos para la identificación de información son la observación y comparación. Mientras que para la generación de información se usan los procesos de relación, clasificación y ordenamiento (Cázares, 2000, p. 49). El autor señala que cuando se lee la información organizada, la comprensión es más rápida y el aprendizaje se vuelve fácil y perdurable (Cázares, 2000, p. 109).

En su libro, Cázares (2000) hace una propuesta didáctica sobre cada nivel. Por lo que, lo que a continuación se describen los procesos que él sugiere deberían llevarse a cabo para cubrir la lectura de comprensión y estructural:

Definir el propósito de la lectura; hacer una lectura general; elaborar preguntas para identificar conceptos o ideas que se puedan clasificar e identificarlas en una segunda lectura; comparar y relacionar las características; establecer los criterios de clasificación; organizar los conceptos o ideas en clases; relacionar las clases con criterios que se puedan ordenar; elaborar un esquema donde se puedan incluir las clases en el orden previamente establecido; y clasificar jerárquicamente la información (Cázares, 2000, pp. 124-125).

Indica que las estrategias de lectura para organizar, ordenar la información y elaborar los esquemas son de acuerdo con los objetivos que se tenga con una lectura. Se pueden elaborar esquemas para describir sólo conceptos o ideas, o pueden ser esquemas de hechos o incluso combinarlos para describir el contenido de un texto (Cázares, 2000, p. 155) Estos esquemas a los que también les llama mapas, son una guía o secuencia de actividades para leer con base en una estrategia de pensamiento (Cázares, 2000, p. 143).

El nivel de lectura crítica, lo pone como el último peldaño a alcanzar y finaliza con responder a las preguntas siguientes: ¿Cuál es el objetivo o propósito del autor?, ¿El lenguaje es complejo o sencillo?, ¿Cómo dio a conocer sus ideas el autor?, ¿Qué intención(es) tiene el autor para quienes lean este texto? Cázares (2000) sugiere que cuando el alumno haya logrado leer comprendiendo, estructurando y cuestionando ampliamente la información de un texto, estará a un nivel de lectura crítica (Cázares, 2000, p. 34). De lo anterior se figura que para lograr el nivel de lectura crítico es necesario pasar por los dos niveles previos, el de lectura comprensiva y estructural.

Afirma que trabajar con la información de un texto haciendo uso del análisis, la síntesis y la evaluación es la base del pensamiento crítico. Esto es así debido a que por medio del análisis se puede profundizar en los contenidos, la síntesis permite la elaboración de resúmenes, conclusiones, cuadros sinópticos, etc. y la evaluación sirve para elaborar juicios de valor (Cázares, 2000, 163).

Cázares (2000) identifica las características para ser crítico. Estas son reflexionar sobre lo que se hace o se planea hacer; razonar ante cualquier idea; valerse de la capacidad intelectual para solucionar problemas; estar mentalmente activos al aceptar conclusiones; razonar para elaborar juicios de valor u opiniones; cuestionar cualquier decisión o solución de un problema.

El proceso de evaluación debe estar presente al elaborar opiniones o juicios para la toma de decisiones. La base para evaluar una lectura es la comparación. Se pueden emplear criterios de evaluación internos, y comparar lo que el lector espera encontrar contra lo que el texto dice. Pero también existe la evaluación con criterios externos para hacer una comparación de la información que se encuentre en dos textos.

Textos argumentativos: Zubiría, lectura precategorial

Miguel de Zubiría (2004) distingue seis niveles de lectura, de ahí el nombre que lleva por título su libro “Teoría de las seis lecturas: cómo enseñar a leer y escribir ensayos”. El autor refiere a los cuatro primeros peldaños como las destrezas básicas para la comprensión de textos sencillos o elementales: lectura fonética, decodificación primaria, secundaria y terciaria. Y distingue dos niveles superiores que son la lectura categorial y la metatextual. No obstante, este autor encuentra que entre la decodificación terciaria y la categorial, hay un nivel intermedio de lectura que él denomina precategorial. De hecho, en este nivel es en el que se enfoca en el segundo tomo de este libro. Como se verá más adelante, los pasos o procedimientos de esta categoría parecen corresponder a las operaciones de la decodificación terciaria, pero con una profundidad mayor.

La lectura fonética conlleva la tarea de asociar las letras con su respectivo sonido y luego los signos escritos — palabras impresas — con las palabras orales y con las imágenes a las que eso corresponde. Zubiría (2004) indica que el proceso del lector fonético implica dos operaciones que suceden con mucha rapidez. El análisis: descomponer las palabras en sus grafías (letras), después la síntesis: unir las palabras en sílabas y posteriormente en la palabra completa.

El siguiente nivel, Zubiría (2004) lo califica como el primer escalón de la comprensión lectora: la decodificación primaria. Aquí ocurre la traducción, decodificación e

interpretación de cada palabra; cada palabra se traduce a un concepto. El cerebro humano va creando un almacén donde guarda los conceptos que va adquiriendo a lo largo de la vida. Conforme una persona lee, hay una recuperación léxica, esto es que “a medida que ingresan las palabras leídas, el almacén envía al centro de interpretación lectora cada concepto solicitado” (Zubiría, 2004, p. 17). Esta operación depende de la cantidad y calidad de los conceptos que están almacenados, por lo que, es evidente, que entre más amplio sea el vocabulario, la lectura será más fluida.

Además de la recuperación léxica, la contextualización es el otro mecanismo principal en la decodificación primaria, según lo indica Zubiría (2004). La contextualización es necesaria para poder interpretar las palabras, en especial cuando son términos que tienen más de un significado. De esta manera se precisa un término con relación a la frase en que está inserta.

Existen dos mecanismos auxiliares en los casos en los que se encuentra una palabra desconocida. La sinonimia “busca posibles significados alternativos a un vocablo. Para tal fin recurre a las familias de términos colindantes, por semejanza u oposición.” (Zubiría, 2004, p. 19). Y la radicación “descompone los términos desconocidos en sus raíces” (Zubiría, 2004, p. 19). Pese a la importancia de estos recursos en la decodificación primaria, Zubiría (2004) expresa lo lamentable de la tendencia hoy en día a que se descuiden en las aulas.

El lenguaje no expresa conceptos aislados, sino pensamientos, señala Zubiría (2004). Por lo que, cuando uno lee, interpreta esos pensamientos o proposiciones contenidos en oraciones y frases. La decodificación secundaria involucra algunos mecanismos con los que se comienza a desentrañar el significado de dichas proposiciones. Primero se identifica el inicio y el final de cada frase gracias a los signos de puntuación. La segunda operación es la

pronominalización, en la que el lector deberá identificar y hacer una relación entre pronombres y los vocablos que se han reemplazado por aquellos (Zubiría, 2004, p. 20).

Zubiría (2004) expone un tercer mecanismo, que es la cromatización o matización. Tal como su nombre lo señala, en el lenguaje hay términos relativizadores que matizan las afirmaciones o las negaciones, haciéndolas no categóricas, es decir, que no sean ni un *sí* ni un *no* total. *Puede que, es posible*, son un par de ejemplos. Por medio de este mecanismo se debe captar el “el cromatismo general de la proposición” (Zubiría, 2004, p. 20). Una vez que se han logrado los pasos anteriores, sólo queda inferir el significado de la proposición.

En la decodificación terciaria, el lector debe, primeramente, distinguir las proposiciones que contienen las ideas verdaderas, las relevantes (macroproposiciones) de las que únicamente sirven de complemento o acompañamiento. Una segunda operación es la de “extraer la estructura semántica subyacente al texto” (Zubiría, 2004, p. 22). Ya que los textos no están organizados en una secuencia jerárquica de proposiciones, donde las más relevantes se localicen al principio y las menos al final, el lector debe descubrir cuál es la relación entre las proposiciones que se van presentando y mediante qué se relacionan. (Más adelante se profundizará en esta decodificación).

Una vez que se extrae la estructura semántica o macroproposicional, esta se debe modelar, es decir, dibujarla o esquematizarla. Zubiría (2004) pone el acento en esta operación, pues señala que es gracias a ello que se puede “grabar en la memoria de largo plazo los conocimientos adquiridos durante la lectura” (p. 25). Como se ve, este último paso añade la adquisición de conocimientos, que Zubiría considera el propósito intelectual de leer.

La última forma de lectura que el autor considera es la decodificación metatextual. Esta va “más allá del significado evidente del texto” (Zubiría, 2004, p. 13). “Tiene por finalidad contrastar la obra leída con el autor, con la sociedad en la cual vive y/o con el resto

de los escritos...Establece una meta semántica: de las circunstancias socio-culturales, del individuo, crítica y/o estilística” (Zubiría, 2004, p. 160).

Zubiría (2004) señala que, mientras que las anteriores lecturas se centran en descifrar la lógica interna de los componentes de un texto, la lectura metatextual se ocupa en desentrañar la relación que tiene el sistema de ideas contenido en un texto con otros sistemas de ideas externos, como lo son otros escritos, la sociedad y el mismo autor (Zubiría, 2004, pp. 146-147).

Tal como lo explica el autor (Zubiría, 2004), los antes mencionados, son sistemas comparables al estar compuestos de estructuras ideativas propias. Toda sociedad tiene ideas organizadas por jerarquías. Así mismo, cualquier sujeto tiene ideas, creencias y conocimientos que ha adquirido y reconstruido a lo largo de su vida. Un texto es producido por un autor, un sujeto que pertenece a una sociedad de una época tal, lo que impacta en que ese texto tenga cierto estilo y esté influido por un determinado sistema ideativo (Zubiría, 2004, p. 147).

La decodificación metatextual al hacer una comparación o hacer corresponder las ideas que se representan en un texto dado con los sistemas de ideas externos del mismo, cobra relevancia pues aspira a “superar el significado (textual) para acceder al sentido (con-textual o metatextual)” (Zubiría, 2004, p.147), “apunta a explicar las circunstancias del texto” (Zubiría, 2004, p.148) para que la comprensión sea completa.

Aunque no niega que otras maneras sean factibles, el análisis metatextual que Zubiría (2004) propone involucra tres formas: de las circunstancias socioculturales, del individuo, y crítica y/ o estilística.

A decir de las circunstancias socioculturales, el autor ofrece una visión de cómo la lectura metatextual es una entrada a cierta cultura. Él expone que un texto no es un producto

exclusivamente individual, sino que está prendido del contexto social, histórico, político y cultural en el que un autor se desenvuelve. El escrito refleja esas circunstancias vividas por el escritor, por tanto, el texto es un producto cultural (Zubiría, 2004, p.149).

A pesar de que no se adentra en el procedimiento, el autor indica que es importante aprender a confrontar la obra con su contexto, con las circunstancias en las que fue elaborado, para aprehender a descifrar los signos culturales y el vocabulario de la cultura (desde bachillerato). De esta manera, además de prosperar en la comprensión del texto, también se hará en la de una cultura. Una condición para la lectura metatextual es poder leer los mensajes culturales, sin embargo, para lograrlo se necesita poder reconocer los signos mediante los que cada cultura escribe a través de sus escritores (Zubiría, 2004, p.150).

Otra vía para la lectura metatextual es la del individuo. El autor es el sistema de ideas externo más próximo a un texto, y, aunque son distintos sistemas, están conectados por el proceso de producción. Esta alternativa de lectura lo que propone es leer al escritor, descubrir “cuáles son sus propósitos, intereses, objetivos, valores, ideología; cuáles son sus creencias, conocimientos, mitos, etc.” (Zubiría, 2004, p.151). Entender por qué un texto dice lo que dice (mediado por su autor) faculta una mayor comprensión del texto mismo (Zubiría, 2004, pp. 151-152).

A la tercera forma de abordar la lectura metatextual le atañe poner en correspondencia la obra con otros textos. No obstante, hay dos caminos posibles: contraponer las ideas o los estilos. Zubiría (2004) señala que es por medio de un análisis crítico, entendiéndose este como la comparación de un texto contra otro para “mostrar sus diferencias, sus complementariedades, sus inconsistencias” (Zubiría, 2004, p.152).

Un lector será capaz de asumir una postura crítica frente a un texto a la luz de un conocimiento profundo del mismo; luego del largo recorrido de su valoración, desde el

discernimiento de su estructura semántica y las relaciones entre sus componentes, hasta conocer las intenciones del autor, así como las circunstancias socio-culturales y el estilo de una obra (Zubiría, 2004, p.152).

Estrategias específicas para la comprensión de textos argumentativos: lectura precategorial.

Antes se dijo que Zubiría (2004) considera algunas como destrezas básicas para la comprensión de textos, entre ellas se mencionó a la decodificación terciaria. Sin embargo, más adelante en su texto, el autor indica que esta decodificación corresponde a los niveles de lectura superiores. Esto es porque la lectura precategorial, más que ser un nuevo nivel, está inserto en la decodificación terciaria; pero magnifica la complejidad de los procesos involucrados. A continuación, se profundiza en la explicación de estos procesos, que para este trabajo de investigación se sostienen como las estrategias de comprensión específicamente para los textos argumentativos, razón por la que se presentan en esta sección aparte.

Zubiría (2004) sostiene que la mayoría de los escritos que leemos, sobre todo en la universidad, son ensayos, es decir, escritos argumentativos o derivativos. Cuando las proposiciones de un texto “proponen argumentos, razones, justificaciones o explicaciones que sostienen una idea importante y principal — tesis —” (Zubiría, 2004, p. 25) corresponden a una estructura argumental. Pero también, puede que las proposiciones se deriven de la tesis o expresen sus consecuencias, lo que da lugar a una estructura derivativa de un texto. Los textos pueden ser de uno u otro tipo únicamente o híbridos — incluyen ambas estructuras —, que son los más comunes. El autor añade que, pueden contener definiciones también. “Un ensayo corresponde a un escrito denso tanto argumentativa como derivativamente hablando; es decir, un escrito dotado con una sólida estructura precategorial” (Zubiría, 2004, p. 96).

La lectura precategorial refiere específicamente a este tipo de textos. Consiste en un proceso extenso de cinco pasos, por lo cual Zubiría (2004) recalca que este tipo de lectura no se adquiere espontáneamente. El primer paso corresponde a obtener las macroproposiciones, las ideas principales. Una segunda operación es separarlas.

La tercera etapa consiste en identificar la tesis del ensayo sobre la que se articulan las demás proposiciones. Hay cuatro tipos de proposiciones que se pueden encontrar en un ensayo y tienen distintas funciones. El núcleo del ensayo es la tesis y es la primera proposición. Según la relación que tengan con la tesis, hay proposiciones argumentativas o derivativas. El cuarto tipo son las definiciones.

En un siguiente paso se busca confrontar la posible tesis con el resto de las proposiciones. Y, en el quinto paso, se relea el texto “Colocando la tesis a modo de faro o de columna articuladora, descubriendo, y explicitando, los enlaces entre las macroproposiciones y la tesis” (Zubiría, 2004, p. 161).

Este tipo de lectura incluye cinco fases para descubrir la organización precategorial. El primer paso consiste en hacer una lectura inicial, rápida, en la que se capte el panorama general del tema. En una segunda o tercera, o las que sean necesarias, ubicar las ideas principales, esto puede ser con una marcación en el texto.

Cabe señalar que, Zubiría (2004) hace mucho hincapié en que no es suficiente con una lectura para comprender textos complejos, ni para el lector más experimentado. Es de suma importancia retomar este énfasis, pues, por un lado, desafortunadamente, estamos acostumbrados a leer una sola vez y hay que hacer notoria la importancia de erradicar dicho hábito. Y, por el otro lado, la propuesta de la lectura precategorial implica, necesariamente, un trabajo más extenuante, que no es posible llevar a cabo con UNA lectura tradicional.

El siguiente paso, análisis elemental, consta de extraer las macroproposiciones textualmente de la lectura; preservar los conectores (luego, no obstante, etc.) es primordial. La importancia radica en poder captar los matices. Aquí el autor recomienda escribirlas por separado y numerarlas conforme se encontraron en el texto (Zubiría, 2004, p. 97).

La tercera fase es lo que Zubiría (2004) denomina síntesis elemental. El objetivo es descubrir o identificar la tesis. La tesis es la columna vertebral, pues es el punto de unión de las demás proposiciones. Una vez que se tienen las macroproposiciones numeradas, se deben leer y repasar con detenimiento para localizar la tesis. Hay que recordar que en un texto las proposiciones no se encuentran jerárquicamente, por lo que la tesis puede ser cualquiera. No obstante, habrá las que desde un primer momento sean fáciles de descartar al ser imposibles tesis, como una definición o un ejemplo.

La tesis debe conectar con las demás proposiciones. Por lo tanto, cuando se considere haber ubicado la tesis, se debe hacer una verificación. En palabras del autor esto significa: “visualizar cómo las restantes ideas o la argumentan, o se derivan de ella, o definen algunos términos importantes” (Zubiría, 2004, p. 29). Este es el cuarto paso llamado análisis guiado por la síntesis.

Se debe confrontar la posible tesis con todas y cada una de las macroproposiciones. No obstante, es viable que, algunas posibles tesis pueden ser descartadas por una leve confrontación, al evidenciar prontamente cómo no se conectan. En esta fase se debe hacer una clasificación de las macroproposiciones a la par que se subordinan a la tesis, lo que significa establecer de qué tipo son.

Para poder estudiar analíticamente si la tesis se articula con todas las otras proposiciones, es indispensable conocer los cuatro tipos que hay de estas últimas: tesis,

proposiciones argumentales, proposiciones derivadas y definiciones. A continuación, se expondrán aspectos de estas.

Identificar la tesis no es en absoluto tarea sencilla, ni mucho menos hay un camino para lograrlo. En la multiplicidad de formas de escritura, pueden existir distintos avatares que dificultan la empresa. A continuación, se mencionan algunos casos.

Aunque el título se antoja como una pista para dilucidar la tesis, Zubiría (2004) sugiere desconfiar de los títulos. Esto debido a que es común que los autores los escriban en un primer momento representando lo que desean esclarecer en el ensayo, y, sin embargo, a veces ocurre que el tema se va transformando, y en la versión final no se garantiza el deseo primario del autor. (A lo que, por cierto, hace una sugerencia de no escribir el título sino hasta terminado un artículo (Zubiría, 2004, p. 32)).

También ocurre que, contrario a lo que se dijo previamente, el título sea la tesis. Por lo tanto, aunque se debe desconfiar de los títulos como pistas, no se deben descartar. Otro caso es cuando más de una proposición son la tesis, pues afirman lo mismo, pero lo dicen de distintas maneras.

En los ensayos también suele ocurrir que la tesis se encuentre implícita, sólo sugerida, “se funde, sin límites precisos, con los demás pensamientos desnudos, esparcidos por todo el escrito natural” (Zubiría, 2004, p. 34). En tal caso, hallar la tesis es más complicado, pues el lector debe descubrirla, inferirla a través de operaciones inductivas.

Otra característica es que la tesis puede ser descompuesta en subproposiciones. Por lo que cabe esperarse que cada una sea argumentada. Es conveniente, por tanto, hacer este análisis para saber específicamente de lo que el autor va a argumentar.

Pese a que la tesis es el núcleo del ensayo, no cabe el pensamiento precategorial sin proposiciones que la soporten. Dicha función la cumplen las proposiciones argumentales:

“sostener, afianzar, mantener o afirmar la tesis” (Zubiría, 2004, p. 44). Dificilmente una sola proposición argumentativa tiene el poder para dar la razón que la tesis requiere, por lo que un autor se apoya de varias proposiciones. Mayormente cuando la tesis es contracultural, el autor, buscando invertir una creencia arraigada socialmente y convencer al lector de su planteamiento, apelaría a varias proposiciones argumentales (Zubiría, 2004, pp. 47 y 58).

Algunos tipos de argumentaciones posibles son: proposiciones que exponen evidencias acerca de lo que la tesis sostiene; enunciados que debilitan o disminuyen la idea opuesta a la tesis; enunciados que despuntan efectos positivos derivadas de la causa — tesis —; o proposiciones que acentúan las consecuencias negativas por la ausencia de ella (Zubiría, 2004, p. 47). Una argumental específica lo es cuando se trata de ejemplos, observaciones, experimentos.

Las argumentaciones, igual que la tesis, pueden tener sus bemoles. Por ejemplo, pueden ser débiles o insustanciales, que no se puedan distinguir con claridad si son positivas o negativas, incluso si realmente soportan la tesis o que la soporten de una manera indirecta. Aquí, juegan un papel importante aquellas proposiciones que no soportan la tesis, sino que argumentan una proposición argumental, y por obvias razones, llevan por nombre subargumentales. Por lo tanto, cuando una posible argumental cause duda, debe considerarse como una probable subargumentación (Zubiría, 2004, p. 56).

Otras proposiciones que existen son aquellas que no argumentan la tesis, sino que se concluyen de ella. Estas son las proposiciones derivadas, “ellas condensan y contienen las consecuencias categoriales (teóricas) y prácticas que se desprenden de la tesis, de su verdad argumentada” (Zubiría, 2004, p. 68).

No deben confundirse con las proposiciones argumentativas que exponen una consecuencia de la tesis, pues en ese caso, se emplean hechos documentados previamente

para fundamentarla. Las proposiciones derivadas, en cambio, involucran el pensar creativo del autor del ensayo, son un tipo de conclusiones emanadas de la tesis. El autor emite una consecuencia, reflexión u opinión soportada sobre la verdad de la tesis. Una presuposición del autor, por ejemplo, encaja en el tipo de proposiciones derivadas (Zubiría, 2004, p. 70). Dada su naturaleza, las proposiciones derivadas establecen nexos menos fuertes con la tesis (Zubiría, 2004, p. 75).

Para la identificación de una derivada, Zubiría (2004, p. 68) aconseja preguntar si la proposición se concluye de la tesis asumiendo esta como verdadera. Para ello se usa la forma: SI (la tesis —es verdadera—), ENTONCES (la proposición).

Las últimas proposiciones son las definitorias. Se refieren a las que cumplen con las características de una definición. Delimitan, precisan y circunscriben algún concepto (Zubiría, 2004, p. 69). “Las definiciones, definitorias o proposiciones definitorias lo son en cuanto tales y no por su pertenencia a un artículo —como sí lo son, en cambio, las argumentales o derivadas—.” (Zubiría, 2004, p. 80)

En un texto pueden encontrarse formas no comunes o tradicionales de definir. Zubiría alude a la acepción aristotélica para referirse a una definición tradicional, cuya característica es que incluye género y diferencia específica (Zubiría, 2004, p. 83). Negar una definición previa, puede ser una manera de delimitar un concepto, así mismo, amplificar la definición con proposiciones que en primera instancia parecen hechos (argumentos). Y, tal como en los otros tipos de proposiciones, las hay débiles.

En ocasiones, el autor puede perder el control de todas y cada una de las oraciones que escribe, dando como resultado ideas aisladas, sin conexión alguna con la tesis; pueden, incluso, ser otras posibles tesis, pero que no fueron desarrolladas. Es factible, por tal motivo,

encontrarse con “basura proposicional” (Zubiría, 2004, p. 70), que no tenga cabida en el mentefacto precategorial.

El quinto y último paso de la lectura precategorial es la síntesis guiada por el análisis. Aquí se deben explicitar los enlaces entre la tesis y las macroproposiciones, es decir, se muestra la organización a través de un dibujo de la estructura precategorial.

Zubiría, incorpora el concepto de mentefacto — diagrama de estructuras de pensamiento — como un instrumento para la lectura. Los mentefactos sirven para representar las estructuras macroproposicionales, las relaciones entre las macroproposiciones que se descubren a través de la lectura precategorial, y “aspiran a reconstruir el esqueleto dinámico del pensamiento” (Zubiría, 2004, p. 39).

Cuando el ensayo tiene muchas proposiciones, Zubiría recomienda ir haciendo las conexiones entre las macroproposiciones que sean más evidentes, un ejemplo son las que argumentan o ilustran. Además, hay que considerar que las cadenas argumentativas, por lo general, están cerca. Lo que sugiere es “ir armando pequeños ‘arbolitos’ argumentales o derivativos.” (Zubiría, 2004, p. 134). Y, una vez que una macroproposición se ha articulado a un ‘árbol’, es útil tacharla. Teniendo una serie de árboles que sintetizan las relaciones interproposicionales, lo siguiente es repasar las macroproposiciones que no se hayan tachado y evaluarlas nuevamente.

Textos expositivos: Sánchez, estrategias para la comprensión de textos expositivos a nivel de representación textual

En el libro “Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión”, el autor, Emilio Sánchez Miguel, presenta otro modelo para la comprensión lectora. Este autor alude a los niveles de procesamiento o estrategias que se requieren para comprender u obtener el significado de un texto. Sánchez (1993) indica que hay explicaciones que se han atribuido

o relacionado a la no comprensión: fluidez o reconocimiento de palabras; vocabulario; memoria (pp. 22-25). No obstante, para él, la comprensión y la incomprensión de un texto está mayormente relacionada a las estrategias que el lector emplea o que no emplea. Aunque no descarta que existan más, se remite a tres y considera que están interconectadas: textuales, conocimientos previos y autorregulación. En los siguientes párrafos se abre camino sobre la descripción del tejido de estas estrategias comprensivas.

Sánchez indica que un texto puede ofrecer una pauta muy clara y sencilla sobre el hilo conductor de sus ideas, sobre el orden entre ellas. Entre más claro, más fácil identificar de qué trata y anticipar qué es lo que viene. Sin embargo, hay ocasiones en el que ese hilo se pierde. Comprender, por lo tanto, implica que el lector debe identificar o componer la progresión temática, esto es: el orden o relación entre las ideas — o proposiciones —.

En la progresión temática se distinguen distintos tipos de relaciones entre las ideas. Un tipo de relación es la temática: de cada oración se debe ubicar el tema, que alude al hecho, situación, objeto, concepto, etc., de lo que se ha venido hablando (predicando) y el comentario (o información nueva e informativa del tema).

Todo un grupo de oraciones (por ejemplo, las de un mismo párrafo) aluden al mismo tema. Sin embargo, cada párrafo puede tratar un subtema específico. Por lo que hay que reparar en el hecho de que cabe la posibilidad que un comentario se convierta en el tema del o los siguientes enunciados.

Otro tipo de relaciones entre las proposiciones son de carácter causal, motivacional o descriptivas. No obstante, señala Sánchez (1993, p.37): “la mera existencia de una continuidad temática entre las diversas proposiciones no garantiza que el texto sea coherente, ni permite cabalmente comprenderlo”.

En los textos las proposiciones tienen distinto valor unas respecto de las otras. La oración de mayor peso da una idea más integral del párrafo o del texto, y “le da sentido a los elementos locales” (Sánchez, 1993, p. 39). A estas proposiciones se les llama macroestructura. Lograr una distinción jerárquica entre las ideas y ubicar la idea más global (macroestructura), de acuerdo con Sánchez (1993), es parte de la comprensión.

De hecho, Sánchez (1993), relaciona una pobre comprensión con la linealidad, que vendría siendo lo opuesto a localizar la macroestructura. Con este término se refiere a una manera de trabajar, por ejemplo, al hacer un resumen, en el que se va leyendo de oración en oración, a la par que se determina su importancia o no. Si se le considera importante se reescribe literalmente y si no, simplemente se omite del resumen. De ahí que esa estrategia haya recibido el nombre de copiar y omitir. La cuestión de esta forma de trabajo es que no permite ponderar la importancia o la relación de cada oración con todo el texto. Es decir, a las oraciones seleccionadas, al final se les considera del mismo peso y termina pareciendo una lista de oraciones o elementos sin relación entre ellas (salvo la unión al tema más general).

Ubicar la macroestructura o la idea más global, permite hacer una reducción de grandes cantidades de información, sin perder la más relevante y siempre considerando que esa idea global surge o es derivada de la microestructura o de las demás ideas del párrafo (Sánchez, 1993, p. 39).

En los textos las ideas también se interrelacionan, no de un elemento a otro, de proposición a proposición, como en el caso de la progresión temática, sino de forma global. La forma en cómo se articulan globalmente las ideas se le conoce como superestructura y responde a los diferentes tipos de organización dependiendo del texto (Sánchez, 1993, p. 42).

Un texto puede tener una forma de organización predominante, no obstante, se pueden observar varias formas organizativas.

A continuación, las cinco configuraciones organizativas que se pueden encontrar en un texto expositivo:

- a) La descripción. En esta forma de interrelación se explicitan los rasgos, atributos o características de un fenómeno, objeto, etc. (entidad). En una configuración jerárquica, el tema u objeto que se está describiendo, quedaría en una posición más alta que la de los descriptores (Sánchez, 1993, p.43). Aquí se puede incluir la clasificación, que expone tipos o clases y sus rasgos.
- b) Descripción comparativa. Se resaltan las diferencias y/o semejanzas de dos o más entidades que se confrontan. Existen tres tipos: alternativa, cuando las entidades que se ponen frente a frente tienen el mismo valor; adversativa, cuando una tiene una importancia superior con relación a la otra; analogía, un argumento se vale de situaciones similares para explicar otro (jerárquicamente, el que sirve de ilustración, tiene menos peso) (Sánchez, 1993, p. 43). Hay presencia de adverbios y conectores comparativos: como, tan que, tanto... como, etc.
- c) La respuesta o solución / problema. La información del texto contiene dos categorías: un problema y una solución (Sánchez, 1993, p. 42).
- d) La causativa o causal. Unos estados o entidades —causas— son condición para que aparezcan las consecuencias. Las relaciones entre causas y efectos pueden ser de tipo temporal, de necesidad o de suficiencia (Sánchez, 1993, p. 43).
- e) La colección. Los argumentos son agrupados por un rasgo común o relacionados por un esquema y poseen el mismo peso. Una forma de agrupación es en una secuencia

temporal (fases o estadios), otra es un vínculo de simultaneidad (Sánchez, 1993 p. 44). En una secuencia temporal hay presencia de adverbios y conectores temporales.

La superestructura, además, es una guía para la macroestructura, para delimitar las ideas más relevantes, ya que “asigna a las ideas del texto un nivel de importancia determinado: si un texto explica las razones de algo, tanto ese ‘algo’ como sus razones tendrán una importancia mayor que el resto de las ideas” (Sánchez, 1993, p. 44).

De acuerdo con Sánchez (1993, pp. 44-45), los logros de una persona que comprende serían:

1. Desentrañar las ideas que encierran las palabras de un texto: o, en otras palabras, construir con las palabras del texto ideas o, si empleamos la expresión técnica, proposiciones.
2. Conectar las ideas entre sí, esto es, componer un orden o hilo conductor entre ellas [progresión temática].
3. Asumir y/o construir la jerarquía que hay o podemos concebir entre esas ideas. Es lo que hemos denominado diferenciación o jerarquía en el valor de las ideas en el texto. En palabras más técnicas: la macroestructura.
4. Reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales. Es lo que hemos denominado interrelación o, técnicamente, superestructura.

Sánchez (1993) defiende que, con las cuatro anteriores tareas, apenas es suficiente para entrar en el significado de lo que dice el texto. La comprensión implica que a partir de los significados se pueda construir un modelo de la situación descrita.

El texto presupone ciertos conocimientos del lector. Cuando el lector pone en juego sus conocimientos es cuando se abre un abanico de posibilidades para la interpretación del

texto. De tal forma que el lector puede proponer un modelo de la realidad diferente al que está referido en el texto (el modelo del autor). Sánchez (1993), explica la comprensión así: “los textos se refieren a un mundo y comprenderlos implica comparar su modelo del mundo con el nuestro” (p. 47).

Sánchez (1993), se apoya en la propuesta de Van Dijk y Kintsch, acerca de que comprender es entrar en el significado de un texto e implica una representación multidimensional. La primera dimensión es hacerse una representación textual (interiorizar la coherencia local y global de las proposiciones) y la segunda es una representación situacional o modelo mental, que surge de los conocimientos e inferencias que el lector aporta para construir “un mundo para el texto” (p.47).

El autor (Sánchez, 1993) se sostiene de algunos estudios en los que señala que es más fácil recordar el modelo de la situación de un texto —la representación que hacemos de la situación— que el duplicado de la representación textual (proposicional), ya que en el primer caso se relaciona y se integra a las estructuras de conocimiento del lector. García (2006) coincide, basándose en estudios de Bartlett (1932) sobre el recuerdo posterior de los contenidos de un texto que, “lo que se recuerda de una oración no es su estructura lingüística superficial, sino la esencia semántica...Ejemplo, puede ser en su forma activa o pasiva: Juan ama a María.; María es amada por Juan” (p. 47). Además, los resultados de los estudios de Bartlett también manifestaban que los recuerdos de un texto son distorsionados y modificados con añadiduras nuevas que coinciden con los conocimientos previos de los sujetos, por lo que García (2006) deduce que “lo que el sujeto recuerda está en función de lo que comprende y que esto, a su vez, depende de los conocimientos previos que tiene, ya que condicionarán la asimilación de la nueva información” (p. 45).

Sánchez (1993, p. 50) indica que, comprender es, por lo tanto, construir el mundo (descrito en el texto) en nuestra mente, siguiendo las instrucciones del texto (Sánchez, 1993, p. 50). Hans Aebli (2000, p.114), señala que “el saber general y el saber técnico guían todo el tratamiento. La lectura de un texto no es una mera copia mental del mismo, es más bien una reconstrucción activa del contenido, con ayuda de los instrumentos mentales que aporta el lector”.

Sin embargo, no siempre es posible construir o concebir un mundo apropiado. Ya sea porque el lector no cuenta con los conocimientos suficientes o porque sea algo sumamente abstracto. Sánchez (1993), defiende que la representación textual es un paso importante para la comprensión, pero no es lo único, pues hace falta la construcción de un modelo de la situación, y dado lo anteriormente dicho acerca de la posible falta de conocimientos, es en la colaboración entre pares (alumnos) y maestros que se puede lograr (p. 52). De esta forma, en el caso de un profesor, su papel no sería el de darles su representación o interpretación del texto, sino ayudarle a obtener los conocimientos que hagan falta para construir juntos el modelo.

Sánchez (1993), parte de algunas premisas: a) “el lector debe poder penetrar en el significado del texto antes o a la vez que construye una representación situacional” (p. 59); b) el trabajo colaborativo sistemático entre pares y maestro es necesaria para muchos alumnos en su logro de trascender el significado del texto y puedan “reparar en las relaciones simultáneas que se establecen entre los diversos elementos” (p. 59).

Ya se dijo con anterioridad que la dimensión para hacerse del significado — representación situacional— está relacionada con los conocimientos previos. Para ello, Sánchez (1993), alude a la noción de que tenemos estructuras estables de conocimiento, llamadas esquemas. En estos esquemas se van recogiendo las regularidades que las personas

somos capaces de captar de objetos o situaciones. Estas regularidades son los componentes (categorías abstractas o variables, como *personaje* o *respuesta interna*) y las relaciones entre ellos (relaciones motivacionales, temporales, causales, etc.) (Sánchez, 1993, p. 66).

Estos esquemas guían la comprensión de tal forma que cuando se está expuesto a una nueva situación, se eligen o construyen los esquemas que más se ajustan a los contenidos que se desean interpretar. El momento en el que se tratan de ajustar los componentes de los esquemas a los componentes de la nueva situación de la realidad se le llama actualización del esquema. “Un esquema actualizado es un esquema cuyas variables han encontrado en un fragmento de realidad valores concretos” (Sánchez, 1993, p.66).

Con lo anterior, el autor (Sánchez, 1993) quiere dejar ver que los esquemas permiten hacer inferencias, presuponer información y anticipar. Los esquemas establecen cosas que debemos esperar y brindan elementos que no necesariamente están plasmados en un texto. Si en el texto no se encuentra el valor concreto de un componente, pero gracias al esquema sabemos que está o puede estar ahí, el lector lo puede aportar.

En palabras de García (2006): “la teoría del esquema concibe la comprensión de textos como un proceso de comprobación de hipótesis, en el que el sujeto, a partir de los indicios que proporciona el texto, genera determinados esquemas-hipótesis que se evalúan contrastándolos con las oraciones sucesivas hasta lograr una interpretación coherente” (p. 78). “Una vez construido el modelo mental, este guía el procesamiento del texto, para lo cual se va actualizando y/o especificando en función de las necesidades que se le plantean al lector” (García, 2006, p. 88).

Sánchez (1993, pp. 67- 78) señala que, para poder asignar un valor concreto a una variable, es decir, hacer inferencias y anticipar, se necesitan tener conocimientos sobre:

- a) la construcción de proposiciones (este es el esquema básico: primero identificar el significado de las palabras y después hacer una correspondencia entre esas palabras en su relación de agente, predicado -verbo- y objeto);
- b) las estructuras de los diferentes tipos de textos (así las categorías de cada superestructura -comparación, descripción, causa-efecto, etc., son las variables de los esquemas que permiten anticipar);
- c) el mundo (físico y natural; fenómenos y sistema -esquema- causal);
- d) los humanos y el mundo social (las estructuras del conocimiento sobre el hombre tienen como eje que su comportamiento y sus actividades son guiadas por metas, así el esquema va en relación con esto);

Ampliando más este último punto de cómo los conocimientos sobre la acción humana coadyuvan en el proceso de la comprensión, Sánchez (1993) considera, por lo menos, dos estructuras. La primera son los guiones. Estos proyectan en nuestra mente las regularidades de eventos y actividades comunes (sociales), como ir a un restaurante o al médico. Al leer ciertas frases de cosas cotidianas, es sencillo evocar el esquema que le corresponde y hacer anticipaciones (Sánchez, 1993, p. 72).

Sin embargo, no todas las situaciones tienen acciones tan evidentes. Por lo que otro tipo de estructuras son los planes, con los cuales, dada cierta conducta, se debe intentar identificar qué la mueve, cuál es la meta que desea alcanzar y por qué medios. El esquema fuente- plan-meta permite inferir el valor de alguna de estas variables, si es que faltara (Sánchez, 1993, p. 72).

Estrategias para la comprensión de textos expositivos a nivel de representación textual.

El siguiente cuadro resume lo que implica comprender un texto expositivo en el nivel de su representación textual de acuerdo con Sánchez (1993), es decir, para desentrañar la información y operar con ella. Incluye los conocimientos que se deben poner en juego, así como los procesos o estrategias textuales para obtener resultados específicos. Después de la tabla se describen dichos procesos específicos.

Conocimientos sobre:	Niveles de procesamiento /Estrategias textuales	Logros específicos
Forma de letras y sílabas, forma ortográfica de las palabras. Reglas que relacionan grafemas con fonemas. Significado de las palabras.	Reconocer palabras escritas	Se accede al significado de las palabras o significado lexical.
Esquema proposicional. Conocimientos sobre la lengua. Conocimientos sobre el mundo físico y social.	Construir proposiciones	Se identifican significados y se hace la correspondencia entre las palabras en su relación de agente, verbo y objeto.
Conocimientos sobre los textos (señales sobre la progresión temática). Conocimientos sobre el mundo físico y social.	Progresión temática/ conectar /integrar las proposiciones. Estrategia: Implica tratar de establecer en cada momento, en cada párrafo de qué se está hablando <u>específicamente</u> y cuál es la aportación al texto como un todo. Qué es lo que el autor considera como relevante y con relación a qué aspecto.	Se relacionan las proposiciones entre sí, tanto temáticamente como, si llega el caso, de manera causal, motivacional o descriptiva.
Conocimientos sobre los textos (señales que indican en el texto la macroestructura). Conocimientos sobre el mundo físico y social.	Construir la macroestructura o el significado global. Estrategia: Uso de macrorreglas. Omisión, selección, generalización o construcción.	Se derivan del texto y de los conocimientos del lector las ideas globales que individualizan dan sentido y diferenciación a las proposiciones derivadas del texto.

<p>Conocimientos sobre los textos (señales de la superestructura). Conocimientos sobre el mundo físico y social.</p>	<p>Interrelacionar globalmente las ideas. Estrategia estructural. El lector activa sus conocimientos sobre las organizaciones textuales, y al ser esquemas se actualizarán con valores concretos del texto.</p>	<p>Las ideas globales se articulan entre sí en términos causales, motivacionales, descriptivos, comparativos, secuenciales, o en forma de problema/ solución.</p>
--	--	---

Cuadro adaptado de Emilio Sánchez (1993, pp. 53 y 89)

En este cuadro se hizo mención, de forma general, de las tareas o niveles de la representación textual de textos expositivos. En el siguiente apartado se describen esos procedimientos o estrategias de cada nivel que Sánchez (2004) propone, pero para superar las limitaciones expositivas de su libro y ahondar más en ellas se consultaron otros autores. Además, debido a que se considera que esos procedimientos no son únicos de los textos expositivos se exhiben de manera independiente en otro apartado.

Estrategias generales

Las siguientes estrategias no tienen un uso exclusivo para un tipo de texto particular, por el contrario, pueden emplearse en varios tipos de texto, aunque siempre cuidando y respetando las singularidades de los tipos textuales.

Estrategia textual: uso de macrorreglas.

Macrorreglas: Un párrafo puede poseer una oración temática, es decir, que la macroproposición aparezca expresamente. Pero también pueden no ser explícitas y el lector tendrá que concebirlas a partir de su propia actividad. Para derivar el significado global de elementos locales, como un párrafo, se sugiere emplear las macrorreglas de Van Dijk.

Una de las macrorreglas es la selección y consiste en poner atención únicamente a las ideas o partes del texto que son relevantes para comprender el sentido o significado general. Otra operación es la omisión y se puede decir que es la operación inversa de la selección, esto es, eliminar la información que no es relevante para comprender el sentido general. O

dada una secuencia de proposiciones, se elimina la información que no es relevante para comprender o interpretar lo que sigue. Se puede decir, por consiguiente, que estas macrorreglas se dan al mismo tiempo (Sánchez, 1993; Van Dijk, 1980).

Una tercera operación, es la generalización, por la que se extraen las características comunes de objetos o situaciones y se sustituyen por un concepto supraordenado. Pero también puede ocurrir que no haya una oración temática o que el concepto que resume la secuencia de proposiciones no esté presente en el texto. Por lo que se deberá recurrir a la operación de la construcción o integración, en la que un conjunto de oraciones es reemplazado por una nueva que alude a todo el conjunto. Consiste, pues, en unir varias partes del texto para formar una nueva idea de forma sintética y esto puede requerir poner conocimientos propios para la abstracción de ideas (Sánchez, 1993; Van Dijk, 1980).

Para la aplicación de macrorreglas, los conocimientos previos son esenciales, ya que sin ellos no es posible hacer la sustitución de un grupo de conceptos por uno más general o determinar la validez de la omisión de ciertas proposiciones, como información no fundamental para la interpretación de otras (Sánchez, 1993, p. 97).

Estrategia estructural.

Para esta estrategia, el autor parte de la presuposición de que en el texto existen las superestructuras, pero también, que el lector las conoce y le conforman esquemas. Por lo tanto, esta estrategia involucra activar los conocimientos sobre las organizaciones textuales, sus categorías e interrelaciones; conciliar la información del texto con las variables del esquema organizativo activado (actualización), haciendo revisiones y confirmaciones conforme se van analizando e interpretando los datos. Sánchez (1993, pp. 97-98) hace énfasis en recordar que los esquemas no son rígidos, sino que pueden combinarse para crear el contexto más adecuado.

Estrategias para hacer uso efectivo de los conocimientos previos: inferencias.

Como se vio con antelación, en todos los niveles de procesamiento se requiere apelar a conocimientos que no siempre están en los textos y hacer inferencias. Seguidamente se hace un repaso por el tipo de inferencias posibles.

De acuerdo con García Madruga (2006, pp. 73-74), existen dos tipos de inferencias: aquellas que son un proceso de pensamiento por el que se extrae o genera información nueva, no explícita en el texto, y que, además, no está almacenada en la memoria del lector, a partir de información dada previamente en las premisas de un texto; y aquellas que son procesos que implican recuperar información de la memoria a largo plazo del lector para rellenar una laguna de la información textual.

Otra manera de clasificarlas es de acuerdo con la representación del texto con que se relacionan. Así, en el nivel superficial de un texto, las inferencias (*perceptivas*) se vuelven automáticas una vez que se adquieren las habilidades básicas para leer, por ejemplo, no se leen todas las letras de las palabras, sino que a partir de unas cuantas se infiere la palabra completa (García, J.A., 2006).

Las *inferencias conectivas* son las que se llevan a cabo para lograr una coherencia local; permiten la conexión y continuidad entre las proposiciones sucesivas. Una clase de inferencias de este tipo son las *inferencias puente*, que suponen realizar un puente informativo entre dos oraciones de un texto, conectar una oración con otra previa que no tiene la misma información textual. Ejemplo de García (2006, p. 85): En el grupo había desaparecido una persona. Fue María quien salió. La inferencia que el lector debe hacer es que la persona que desapareció salió, no se escondió, por ejemplo. Otro tipo dentro de esta segunda clasificación son las *inferencias referenciales*, en las que un palabra o frase (anáforas o deícticos) debe relacionarse con su referente previo. Ejemplo de García (2006, p. 85): Para

Emma, el éxito como escritora no era su objetivo principal, pero cuando llegó sí lo valoró. Esta oración exige unir *lo* con *éxito*. Un tercer tipo son las *inferencias causales*, que permiten conectar en forma de causa –efecto ideas expresadas en un texto. Ejemplo de García (2006, p. 85): Luis dio un puñetazo a Juan. Juan llamó al doctor. El doctor llegó. La comprensión de esta frase implica que Juan requirió asistencia médica a consecuencia del golpe que Juan recibió). Las inferencias conectivas, pueden llegar a hacerse de manera automática, dependiendo de las habilidades lectoras, los conocimientos y la capacidad cognitiva (García, J.A., 2006, p. 86).

De acuerdo con otro tipo de clasificación (Warren, Nicholas y Trabasso, 1979 en Cabrera, Donoso y Marín, 1994, pp. 90-91) hay inferencias de relaciones lógicas, que incluye las *inferencia de motivación*, muy parecidas a las de causa-efecto, en las que se puede inferir el motivo por el que una persona hace algo, con base en su actitud o acción; o *inferencias de causas físicas o psicológicas*, por las que se puede inferir el estado de ánimo o un sentimiento dada una acción (ya se explicó con anterioridad basado en la teoría de los esquemas mentales). Otra clase son las relaciones informativas: *de contexto espacial y temporal*, por las que se pueden deducir escenarios y cronología; y *de relaciones pronominales y léxicas*, que es lo mismo que inferencia referencial que se explicó en la clasificación anterior, pero añade el poder deducir el significado correcto de un término polisémico de acuerdo con el contexto. Y, por último, *de evaluación*, en las que una persona juzga o evalúa un personaje o acción con base en sus propios juicios morales y sociales.

Así como hay inferencias relacionadas con la coherencia local, las hay relacionadas a la coherencia global. Como se explicó anteriormente, la macroestructura se obtiene de la aplicación de macrorreglas —para reducir información— y, estas se realizan de forma premeditada, por lo que se les conoce como *inferencias elaborativas u opcionales*, además

de que “implican un trabajo activo sobre el significado del texto, y no son necesarias para la coherencia local de un texto” (García, 2006, p. 87). Son estratégicas, no automáticas.

Ya se vio antes que, construir un modelo de la situación implica necesariamente hacer inferencias al integrar lo que está en el texto con los conocimientos previos del lector. Son, en este sentido, también elaborativas pues van más allá de lo que está en el texto (García, 2006, p. 88).

Reconocer las estructuras retóricas de un texto (expositiva, argumentativa, narrativa) depende del conocimiento y experiencia que tenga un lector frente a estas estructuras, y su capacidad de identificar los marcadores que cada uno brinda, como la conjunción adversativa “sin embargo” que contrastará una idea o argumentación previa. Una vez que se identifican las estructuras, estas guían el proceso de comprensión activando expectativas que facilitan el realizar inferencias para darle coherencia global al discurso (García, 2006, pp. 89- 90).

El hecho de hacer muchas inferencias elaborativas no significa que sea un buen lector, pues si se hacen muchas y pronto, le requerirá al lector más trabajo durante la lectura. En cambio, un buen lector se caracteriza por realizar pocas inferencias elaborativas, pero correctas, con menor gasto cognitivo, dejando abiertas varias interpretaciones temáticas, que cierran conforme el texto se lee, en especial, casi al final de la lectura (García, 2006, p. 90).

Sánchez (1993, pp. 101-102), indica que la estrategia más simple para evocar los conocimientos previos pertinentes es dejarse guiar por la macroestructura que se va construyendo. Señala que la elaboración de inferencias es un ir y venir entre el proceso de la interpretación y los conocimientos previos.

Ahora bien, en lo que respecta a las inferencias, otros autores hacen una distinción de acuerdo con los tipos de texto. Pérez, M. (2005) señala que la prosa narrativa es más fácil de comprender y retener debido a que la información que se presenta no es nueva, sino que son

variaciones de algo conocido, a diferencia de los textos expositivos que presentan y explican información nueva. Debido a que la función de un texto narrativo no es explicar información nueva, el autor puede hacer más asunciones de lo que el lector sabe. Por ende, un lector realiza más inferencias a partir de los textos narrativos que de los expositivos.

Además, de acuerdo con Molinari, C. y Saux, G. (2007) en los textos narrativos se hacen más inferencias predictivas, esto es, que a partir de lo que leen y saben los lectores, hacen hipótesis, predicciones o expectativas de lo que sucederá adelante. Mientras que en los expositivos se generan más inferencias explicativas “hacia atrás”. Esto significa que el lector busca explicaciones causales de los eventos actuales del texto a partir de sucesos previos del mismo. Por lo que para realizar inferencias en los textos expositivos no se requiere tanto de conocimientos previos, así como de mantener o retener la información previamente leída.

Estrategias de autorregulación o metacognitivas.

A diferencia de las estrategias anteriores, las metacognitivas operan sobre otras estrategias, no sobre el texto, pero también se requieren en todos los niveles de procesamiento. Sánchez (1993), repasa estas estrategias de manera superficial, por lo que se consultaron otros autores para adentrarse en este tema. De esta exploración se presentan los hallazgos de lo general a lo particular a continuación.

Por lo general, las tareas rutinarias se enfrentan por medio de procesos automáticos, sin un control deliberado sobre las acciones. Pero ante tareas de aprendizaje o dificultades en estas, se debe pasar a un proceso metacognitivo para hacer ajustes y superarlas, es decir, actuar de forma estratégica, reflexiva y controlada. La metacognición implica el conocimiento sobre el propio conocimiento (metaconocimiento) y el control o regulación de ese conocimiento en una tarea o actividad concreta (Mateos & Pozo, 2006).

Mateos y Pozo (2006), así como Monereo (2002) señalan tres momentos de la metacognición (o procesos de control metacognitivo): planificación, supervisión o regulación y evaluación, mientras que Paul Pintrich (2004) sugiere cuatro fases: planificación y activación, monitoreo, control, y reacción y reflexión. Para este trabajo se integra la información de los autores, quedando la descripción de los procesos de la siguiente manera:

La planificación involucra establecer objetivos, activar conocimientos previos y hacer conciencia acerca de aspectos personales, de la tarea y contextuales, pensar con qué medios y condiciones hay que realizar la tarea y cómo se pueden alcanzar los objetivos, elaborar un plan de acción, anticipando, en parte, los efectos que tendrá con relación al objetivo (Mateos y Pozo, 2006; Pintrich, 2004; Monereo, 2002).

Una vez que se ejecuta la tarea y el plan de acción, se debe supervisar si están consiguiendo los objetivos o si hay dificultades para lograrlos. En el último caso, no sólo es ubicar el problema, sino también la fuente que origina esas dificultades. Entonces se piensa en qué puede hacerse o qué cambios hay que introducir para sortearlos, es decir, se hace una selección y adaptación de estrategias para regular aspectos cognitivos, de la tarea, de uno mismo y del contexto (Mateos y Pozo, 2006; Pintrich, 2004).

Por último, el control metacognitivo requiere que los resultados sean evaluados, no sólo para determinar en qué medida se alcanzaron los objetivos, sino reflexionar a qué se atribuyen los logros o fracasos. Esto permite a los alumnos determinar qué deben modificar o mejorar para posteriores eventos (Mateos y Pozo, 2006; Pintrich, 2004).

Ahora bien, como se mencionó previamente, se necesita tener un metaconocimiento o conocimiento del conocimiento. Esto implica lo que se sabe acerca de los procesos y productos de aprendizaje, así como estrategias para aprender (Mateos y Pozo, 2006). Sin embargo, esto a su vez supone conocer y estar conscientes del conjunto complejo y cambiante

de factores que condicionan el aprendizaje y la resolución de una tarea o problema en el ámbito educativo (Monereo, 2002) para poder hacer regulaciones en ellos. Es decir, que la autorregulación debe considerar factores de distintas áreas, no sólo de lo cognitivo (Monereo, 2002; Pintrich, 2004), tal como se pudo observar en las fases descritas previamente.

A continuación se describirán con mayor amplitud las áreas y factores en los que se debe desplegar la autorregulación.

Unos son los factores relativos al tipo de demanda que realiza un docente de las actividades o tareas, ya que modifican los procesos mentales que los estudiantes tienen que llevar a cabo. Entre estos se localizan: el objetivo de la tarea, la especificidad de esta, el nivel de exigencia, el tiempo de realización permitido para realizar la tarea, la libertad o restricción de los recursos que pueden emplear, la ayuda permitida y el tipo de evaluación (Monereo, 2002). La regulación de la cognición incluye la activación de los conocimientos previos del material de estudio y la selección y uso de estrategias cognitivas (comprensión, razonamiento, memoria, aprendizaje, selección de información, clasificación, organización en esquemas, pensamiento crítico, solución de problemas, entre otras). A decir de esto, Pintrich (2004), hace hincapié en que hay una diversidad de estrategias y varían, sí de acuerdo con la demanda de la tarea, pero también en relación con el nivel del curso y materia de estudio.

En el área personal se encuentran factores de motivación y afectos: el propósito para realizar una tarea, las expectativas de éxito, la autoeficacia (juicios sobre la competencia al realizar una tarea), percepciones de la dificultad de la tarea, valor de la tarea (utilidad, relevancia, importancia), el interés en la tarea (en el tema o materia), el nivel de conocimientos previos sobre la tarea, la disposición física y psicológica del alumno (cansancio, estrés, tristeza) (Monereo, 2002, Pintrich, 2005). Pintrich (2005) indica que el

estudiante puede intentar controlar su afecto y emociones a través de estrategias de afrontamiento, tales como un habla positiva de sí mismo, incrementar la motivación extrínseca por medio de compensaciones, o incrementar la motivación intrínseca al tratar de hacer la tarea más interesante o mantener un enfoque de aprendizaje de dominio, intentar hacerla más relevante o útil para su carrera, experiencia o vida. En las condiciones personales también se halla el comportamiento, que implica la planeación y manejo del tiempo requerido para la tarea, así como para otras actividades; buscar ayuda (saber cuándo, por qué y de quién buscar ayuda), así como controlar el esfuerzo y la persistencia para enfrentar una tarea difícil, aburrida o con bajo valor (Pintrich, 2005).

Otro grupo de factores condicionantes son los que se vinculan al contexto o clima de la clase o entorno social. Entre estos se hallan: si los objetivos y expectativas del docente son explícitos o si deben inferirse, el tipo de clima escolar (tenso o distendido), la disposición temporal (fecha, horario, momento), variables ambientales (iluminación, sonido, espacio, temperatura) y aspectos coyunturales (imprevistos que faciliten o dificulten la realización de la tarea) (Monereo, 2002). Evidentemente este grupo de factores puede ser más difícil de regular porque no está en las manos del estudiante. No obstante, pueden controlar factores de su aprendizaje que se localizan fuera de la escuela, como lo son su entorno de estudio (evitar distracciones, tener un área de trabajo adecuada, manejo y planeación del tiempo de estudio), así como organizar grupos colaborativos de estudio (Pintrich, 2005).

Autorregulación en la lectura.

Toda vez que se ha explicado lo que conlleva la metacognición o autorregulación de forma general, se procede a extrapolar esta información a la lectura como tarea de aprendizaje. Aunque leer, a primera instancia parezca un acto rutinario y llano, cada texto puede ser un reto y una situación incierta, además de que puede orientarse a propósitos muy diferentes,

por lo que se requiere que los estudiantes como lectores tengan un dominio estratégico y que gestionen de manera autónoma el uso de sus conocimientos (gestión metacognitiva o autorregulación) para la comprensión y aprendizaje a través de las lecturas (Mateos & Pozo, 2006).

En las diversas fuentes revisadas, tanto de los procesos de comprensión lectora como de la metacognición, se enuncia coincidentemente que, la autorregulación de una tarea de lectura conlleva en la primera fase, planificación, establecer metas u objetivos de lectura. Sánchez (1993) recalca la importancia de tener un objetivo a la hora de leer un texto ya que los procesos y estrategias de lectura van a ser ejecutados de diferentes formas de acuerdo con la finalidad.

Si bien es cierto que en primera instancia, el objetivo obvio de leer un texto es comprenderlo, puede haber —y es deseable que los haya— otros objetivos o tareas de aprendizaje o evaluación de la comprensión lectora, como lo son localizar datos específicos —fechas, nombres o conceptos— (en cuyo caso la demanda no requiere ni siquiera la comprensión del texto completo), usar la información para debatir, para exponerla, para resolver un problema, para compararla con otro texto, para hacer un ensayo, etcétera. Lo primero que el lector debe cavilar en esta fase es si los objetivos son claros. En caso contrario puede solicitar una mejor explicación de estos.

Una vez conociendo el o los objetivos y teniendo claridad sobre ellos, se deben evaluar las demandas de los objetivos o tareas: la especificidad, el nivel de exigencia, el tiempo de realización permitido, si es un trabajo para realizar durante el tiempo de clase o para su tiempo fuera del horario escolar, la libertad o restricción de los recursos y ayuda a los que se pueden recurrir, como diccionarios, otros textos, internet, compañeros del aula, el mismo docente o incluso otros.

En esta fase se pueden leer el título y subtítulos, así como hacer una lectura rápida, por ejemplo con la técnica *skimming* (leer primeros y últimos párrafos) para tener una idea general del tema, así como del tipo de texto. Lo anterior va de la mano con activar los conocimientos previos. De esta primera aproximación puede preguntarse qué sabe de la problemática a la que se refiere el texto o del tema.

“Esto le abre la posibilidad de poner deliberadamente en relación con el propio saber así activado y reconocer dónde ha de incluirse la nueva información en el conocimiento hasta ahora adquirido, en qué lo confirma, lo que completa o está en contradicción con él, lo cual, a su vez, plantea la pregunta acerca de qué es lo que hay que corregir, si el propio saber o la confianza en la exactitud de lo que afirma el texto” (Aebli, H., 2000, p.111).

En esta fase, el lector también debe hacer conciencia acerca de su motivación y afecto por la tarea que se le solicita. El lector debe reflexionar acerca de: el propósito personal para comprender el texto y/o llevar a cabo las otras tareas; también acerca de cómo se siente para realizar la tarea; cómo percibe la dificultad de esta; qué utilidad o relevancia tiene comprender el texto y hacer las tareas que se le solicitan para su persona, para la asignatura o para su carrera profesional; el interés en el tema o materia; el nivel de conocimientos previos que tiene acerca del tema o la tarea; y debe considerar además su disposición física y psicológica. Por último, el lector debe meditar acerca de las condiciones del contexto en el que va a leer y realizar las tareas (Monereo, 2002, Pintrich, 2005).

Con base en la concientización de todos los factores anteriores y la activación de conocimientos previos se deben planear acciones y estrategias para cumplir con los objetivos. El plan de acciones incluirá estrategias para regular factores que sean factibles de cambio

previo a la ejecución de la tarea, entre ellos de motivación, comportamiento y de su lugar de estudio.

En cuanto a la tarea, determinar por el tipo de texto, las tareas de comprensión lectora que se llevarán a cabo. Por ejemplo, si el texto es un ensayo argumentativo se puede emplear la propuesta de lectura precategorial de Zubiría (2004) que se enuncia en este trabajo previamente. O de acuerdo con el objetivo, considerar si ha de emplear algún tipo de esquema gráfico para ordenar la estructura global, por ejemplo jerárquico, comparativo o secuencial. De igual forma debe pensar cuándo y con qué distribución de tiempo llevará a cabo las acciones o medidas para tratar el texto.

Ya que se puso en marcha el plan de acción, la segunda fase supone monitorear la comprensión lectora y el logro de la(s) otras tareas de acuerdo con las metas. Para este fin, Pintrich (1995), sugiere que un lector puede evaluar su comprensión a través de hacerse preguntas. Para este fin, Mateos (2006, p. 119) recomienda una serie de preguntas para textos argumentativos, con los que el lector puede regular su comprensión:

¿Cuál creo que es el propósito del autor? ¿Cuál es la posición que mantiene? ¿Qué opino yo sobre ese tema? ¿Cuáles son los argumentos que emplea el autor en apoyo de su tesis? ¿Cuáles son los argumentos que considero más fuertes? ¿En qué se apoya el autor para justificar los argumentos? ¿Plantea el autor los contraargumentos a la posición que defiende? ¿Cómo los rebate? ¿Conozco otras posiciones diferentes que no hay contemplado el autor? ¿Cuál es mi posición? ¿Podría aportar nuevos argumentos o contraargumentos? ¿Cómo podría apoyarlos?

Hans Aebli (2000, p. 110), al proceso de controlar lo que el lector ha aprendido, le llama reproducción. Esto implica hacer formulaciones orales a intervalos de lo que ha

aprendido, y, de una forma más exigente, escribirlo. De esta manera, evalúa no sólo lo que ha aprendido, sino en qué punto tiene dificultades. Sugiere, además, reproducir lo aprendido ante otro compañero y/o hacer una lectura recíproca y de comparación de lo redactado hasta convertir el proceso de aprendizaje en una empresa común del grupo de trabajo o de discusión.

En este trabajo se sostiene que hacer algunas de las tareas de la lectura que se han mencionado antes como localizar las macroproposiciones, que implican sintetizar, parafrasear o reelaborar información, encontrar relaciones entre las proposiciones y determinar su relevancia o peso con relación a otras y al texto mismo, entre otras, son en sí una forma de evaluar la comprensión en distintos niveles o escalas de la lectura.

Asimismo, se sugiere que el lector extraiga las macroproposiciones, tome notas de ellas y en distintos momentos se detenga a hilar las notas que tiene y evalúe si tienen sentido y conexión o que conforme va extrayendo las macroproposiciones haga un bosquejo de un gráfico organizador con conectores de esas ideas. Evidentemente, estas tareas se pueden complementar perfectamente con la reproducción y grupo de discusión que fueron mencionadas en el párrafo previo, aconsejadas por Hans Aebli.

Como se mencionó antes, en la fase de regulación también se deben identificar los problemas y la naturaleza de estos. Ello implica orientar la atención a criterios cognitivos: léxicos —significados de palabras—, sintácticos y semánticos —establecer si hay coherencia en el texto, si lo que se dice es consistente con los conocimientos que se tienen sobre el mundo— (Sánchez, 1993), pero también a factores que están fuera del texto: personales o de contexto y buscar una solución.

Puede ser, por ejemplo, que no se comprende un párrafo porque hay una palabra que le da sentido al resto cuyo significado se desconoce. Este puede ser el caso de algunos

conceptos, cuyos contenidos —estructura de interrelaciones y procesos que subyacen a su denominación (Aebli, H., 2000, p. 232)— no son tratados en el texto. Ejemplo de otra problemática es que al parecer haya una contradicción con algo que se había mencionado antes, o que en el texto se alude a un tema sin mayor explicación y que el lector no le puede dar sentido pues no tiene suficientes conocimientos previos, o simplemente el lector advirtió que mientras leía, estaba cantando una canción que sonaba cerca.

Usar un diccionario, evocar conocimientos previos como raíces grecolatinas para construir el significado, continuar leyendo para ver si más adelante hay algo útil que resuelva lo anterior, regresar en la lectura para localizar lo que considera se contradice y releer ambos fragmentos para hacer la comparación, buscar en otras fuentes el tema o frase desconocida, buscar ayuda de alguien más experto, alejarse de la fuente del ruido o de las distracciones o releer el párrafo son algunas de las estrategias de regulación para los problemas anteriores.

Igualmente, el lector deberá determinar si la estrategia o acción ha sido suficiente o si requiere otra acción. La última fase supone evaluar qué tan próximo o distante fueron los resultados de los objetivos, así como reflexionar a qué se atribuyen los logros o fracasos.

Como es fácil reparar después de haber repasado a través de varios modelos las tareas y estrategias involucradas en la lectura, se identifica que no son momentos separados ni únicos. Sánchez (1993) habla acerca de cómo se entretajan.

Características del funcionamiento de la lectura como un conjunto de procesos

Sánchez (1993) apoya la postura de que los diferentes procesos que atraviesan la lectura tienen un carácter interactivo, esto es que no se dan exclusivamente de abajo hacia arriba, es decir, comenzando por el análisis de los gráficos y recorriendo los pasos secuencialmente, o en el orden inverso. Sino que los procesos pueden confluir para apoyarse uno de otro. Así también, apelar a los conocimientos previos y construir la macroestructura

es un proceso bidireccional. A causa de esta condición interactiva, ciertos procesos pueden compensar las deficiencias de otros. Por ejemplo, la familiaridad que se tenga con el contenido puede ser un contrabalance si la estructuración de las ideas no es muy clara y viceversa. Pese a que puede ser un punto positivo, también puede serlo negativo si una estrategia es deficitaria e impide el acceso a otros recursos que podrían compensarlo.

La lectura, es de igual manera, un proceso cíclico, en el que el conjunto de operaciones se lleva a cabo, probablemente, en cada unidad natural del lenguaje como una oración. La información de todo el texto no se procesa toda de forma simultánea. Porque, además, la lectura se apoya de la memoria de trabajo o memoria a corto plazo que es limitada (Sánchez ,1993, p. 108).

Por último, otra de las características que Sánchez (1993) atribuye, y a la que ya se ha hecho alusión antes, es que es una actividad conjunta. Esto quiere decir en palabras del autor que “en vez de creer que el máximo logro de comprensión se obtiene de una vez y en un acto personal y completamente autónomo, quizás deberíamos considerar que es más bien el resultado de un proceso que no hace sino empezar cuando un alumno lee por primera vez el texto y obtiene una primera imagen de él” (p.110).

Comprensión lectora deficiente

Una vez que se han repasado el conjunto de procesos involucrados en la comprensión, se abre paso para presentar algunos rasgos de alumnos que no comprenden. Cabe señalar que estos criterios son tomados en consideración para el desarrollo del instrumento de evaluación diagnóstica de este trabajo de investigación. De acuerdo con Sánchez (1993) los lectores con baja comprensión:

- No jerarquizan las ideas. Les dan la misma importancia a las proposiciones.

- No interrelacionan las ideas. Las presentan como un listado de hechos, características o propiedades (tema más colección de detalles (T+D). “Los lectores operan ante los textos como si la meta de la lectura fuese ‘recordar algo del texto’” (Meyer en Sánchez, 1993, p. 118).
- Emplean la estrategia de suprimir y copiar. Evalúan cada elemento sin sopesar su relación con el resto de las ideas. Hacen copias literales.
- No elaboran una idea global o macroproposición de lo leído.

Si del texto se puede derivar una idea global mediante la macrorregla de omisión, es probable que incluso los sujetos más inmaduros en la comprensión la ubiquen. Sin embargo, la macrorregla de la construcción es la más compleja, ya que implica que el lector integre la globalidad del párrafo en una idea construida por él. El empleo de las macrorreglas, no obstante, dependen también de los conocimientos disponibles para hacer generalizaciones.

-Dicho lo anterior, el modo de actuar de alumnos de baja comprensión frente a las estrategias de resumen es que sólo estiman el valor intrínseco de cada oración y seleccionan conforme a ello, no hacen sustituciones de elementos por otros supraordenados, solo hacen copias literales y no hacen su propia construcción de las ideas globales.

En el orden de lo opuesto, lo que un lector competente hace es: destaca las ideas más importantes y distingue las relaciones; sintetiza componiendo frases globalizadoras y hacen abstracciones a partir de detalles; selecciona información según la importancia en el texto, vislumbrando la relevancia para el autor y no la de él.

Los problemas anteriores se derivan de la forma genérica de trabajo de realizar un tratamiento individualizado de cada unidad informativa y actuar de forma lineal frente a un texto. Ante la perplejidad de porqué ocurre este suceso, Sánchez (1993, p. 137), antes que

ofrecer una respuesta, abre el cuestionamiento: “¿Operan linealmente y por eso no reparan en los aspectos globales? ¿O es más bien al revés, y actúan linealmente porque carecen de esquemas globales?”

- Otra característica de la no comprensión es que el lector no identifica el tema específico de un párrafo o no puede operar con ese tema de tal manera que pueda identificar qué ideas se relacionan directamente con él.
- Cuando escriben, no hay un orden temático. Pasan de un subtema a otro y no se marcan los cambios.
- No reconocen la organización retórica del texto o no la utilizan de manera adecuada. Por ejemplo, pueden distinguir que es causal, pero no identificar las causas y las consecuencias.
- Los lectores de baja comprensión no son capaces de detectar anomalías en un texto, es decir, *anomalías léxicas* —palabras sin sentido—; *inconsistencias internas*, si un fragmento es contradictorio al contiguo; *contrasentidos*, si es falso en relación con los conocimientos que se tienen del mundo.

Sánchez (1993) lo atribuye a las siguientes causas posibles: no evalúan su grado de comprensión, “para evaluar la comprensión es necesario haber comprendido hasta cierto punto el texto” (p. 134). Esto fundamentado en el trabajo de dos investigadores que señalan que, a mayor calidad en la interpretación textual, más fácil es que identifiquen anomalías y otro que entre más pobre y peor esté estructurado su recuerdo, es menos factible que las detecten. En resumen:

Cada una de las características que estamos exponiendo se remite a las otras.

Si alguien no repara en la lógica que organiza la información del texto, no

puede crear una representación coherente en su memoria; esto impide, además, contar con un criterio desde el cual evaluar el grado en el que se ha comprendido el material, y esta insuficiencia, cerrando el círculo, multiplica las limitaciones de partida (Sánchez, 1993, p. 134).

- Algunos alumnos no son capaces de hacer inferencias, ya sea porque no poseen los conocimientos (del mundo, del tema) suficientes para aportarlos, o porque aun teniéndolos los usan de manera poco eficaz o no recurren a ellos.
- El lector con pobre capacidad para comprender siempre lee de la misma forma, es insensible a las diferentes formas de lectura (a la meta). No planifica. Cassany *et al.*, (2000) indican que no emplean microhabilidades selectivamente de acuerdo con el objetivo y la situación, es decir, estrategias de lectura.
- No detectan o evalúan las dificultades en su lectura. No toman medidas correctivas o no siempre lo hacen. Nuevamente, Sánchez (1993) se cuestiona: “¿No comprenden y por eso se supervisan con dificultad? o ¿Se supervisan con dificultad y por eso no comprenden?” (p. 135).

Evaluación de la comprensión lectora

Finalmente, en este apartado se despliega información acerca de la evaluación de la comprensión lectora. Para ello hay que partir diciendo que la evaluación es indirecta, pues no se puede acceder a los procesos mentales *per se*, tal como lo señala García Madruga (2006). Él define la evaluación de la comprensión desde dos aristas: evaluación del proceso de comprensión y del resultado de la comprensión (producto).

En la primera dimensión de evaluación, se miden actividades cognitivas que se llevan a cabo durante el proceso de lectura, *on line*. Aunque no es el tipo de evaluación que se realizará en el diagnóstico de este estudio, se comentan brevemente las medidas posibles.

- 1) La actividad cerebral a través neuro-imágenes para estudiar la relación entre el cerebro y la lectura, por medio del mapeo del funcionamiento cerebral (medición del flujo sanguíneo en determinadas zonas y el consumo de oxígeno) cuando realiza actividades cognitivas (García, 2006, pp. 145-146).
- 2) Los movimientos oculares también son un registro medible a través de aparatos sofisticados. Cuando una persona lee, los ojos no se desplazan continua y uniformemente por el texto, sino que dan saltos o sacudidas (movimientos sacádicos). Entre dos movimientos oculares el ojo se fija en un fragmento del texto, como haciendo fotos; la lectura se hace a través de esas fijaciones. El supuesto es que el número de fijaciones por cada tanto de palabras disminuye con el paso de la edad y el aumento de las habilidades lectoras: “aumenta la amplitud de cada una de las miradas que se produce en cada fijación..., [es decir], el número de palabras que se ven en cada fijación” (García, 2006, p. 147).
- 3) La velocidad lectora permite medir una adecuada automatización de las habilidades básicas y superficiales de la lectura. Cuando, además, va de la mano de un control de la comprensión, permite evaluar el proceso global de la comprensión. Cabe hacer mención en una cuestión en la que García Madruga (2006) hace especial énfasis. Esta es que hay una relación de compensación entre la velocidad y la comprensión lectora, así, entre más rápido se lee, menos precisión hay en la comprensión, por lo que, si el objetivo de lectura es aprender de ella, lo que implica una lectura detallada, la velocidad será más lenta (García, 2006, pp. 147-151).

- 4) Por medio de la lectura en voz alta también se pueden evaluar habilidades lectoras básicas, como reconocimiento de palabras, un acceso mínimo al contenido semántico, así como poner atención en los signos de puntuación que permiten acceder al significado correcto. Sin embargo, es imposible usar esta actividad para conocer el nivel de comprensión y/ o las habilidades que emplean para la construcción de significados (García, 2006, p. 151). Una persona puede oralizar perfectamente un texto y ser incapaz de comprenderlo (ya se había definido antes como un analfabeto funcional).

Otra medición de proceso que proponen Cabrera *et al.* (1994) incluyen la observación y análisis de las estrategias que emplea el lector para el control de su comprensión: “ignorar y seguir leyendo, suspender los juicios, elaborar una hipótesis de tanteo, releer la frase, releer el contexto previo o consultar una fuente experta” (p. 141).

La otra dimensión es la evaluación del resultado de la comprensión lectora, que conlleva la construcción de una representación en diferentes niveles (García, 2006) y es aquello que ha sido posible por la aplicación de determinadas estrategias. Según García (2006), existen dos procedimientos básicos apegados a los objetivos educativos:

Las pruebas de reconocimiento o cuestionarios, en los que los lectores tienen que responder a una serie de preguntas, y las pruebas de recuerdo libre o de resumen, que exigen al lector la redacción de un nuevo texto a partir de lo que ha leído y comprendido en el texto original (p. 152).

Los cuestionarios deben ir acorde con el nivel evolutivo de los lectores, suponiendo que hay procesos que se vuelven automatizados. Para adolescentes y adultos, se recomienda que los cuestionarios se centren en procesos semánticos y en la evaluación directa de la comprensión (García, 2006, p. 153). Se pueden hacer preguntas acerca de las ideas explícitas

del texto, sobre inferencias anafóricas, sobre inferencias basadas en conocimientos y sobre macro-ideas, como en el Test de Procesos de Comprensión (Vidal-Abarca, Gilabert, Martínez, Sellés, Abad y Ferrer, 2005 en García, 2006).

El otro tipo de pruebas evalúan el recuerdo y el resumen como producto de la comprensión. Esto soportado en que uno de los objetivos educativos es que aprendan nuevos conocimientos a partir de los textos y sean capaces de recordarlos y hacer un resumen. Estos productos, indica García (2006, p. 157), deben ser examinados a la luz de un análisis proposicional.

No obstante, advierten Cabrera *et al.* (1994) al ser requisito de producción, pueden afectar a los resultados de la evaluación. Si se pretende valorar el nivel lector a través de producciones libres, como un resumen, se puede confundir un problema de lectura con uno de expresión escrita. Ya que un lector puede comprender, pero tener problemas para exponer la información de manera organizada.

Otra postura sostienen Català *et al.* (2007). Ellas mencionan un tipo de prueba cualitativa de producción llamada representaciones interpretativas verbalizadas (RIV). En esta se solicita a los alumnos después de haber leído un texto que escriban todo lo que entendieron de la lectura. La hipótesis es que la representación interpretativa se asentará en dos tipos de información: “la que contiene significados y relaciones directamente activadas por el mensaje (explícitos) y la información construida a partir de precedentes (implícitos)” (p. 30). Es decir, si se permite al evaluado dar su propia explicación del texto, estructurándolo a fin de explicarlo, se puede valorar “si ha entendido la idea principal o sólo detalles, si se explica desordenadamente o refleja la estructura que tenía, si hace una síntesis personal o lo expone siguiendo la misma secuenciación [y] si ha incluido datos que no figuraban en él (lo cual puede demostrar un pensamiento deductivo activo)” (Català *et al.* 2007, p.32).

Una consideración que hay que tener presente para la evaluación es que algunos tipos de preguntas fomentan en el lector que lleve a cabo un tipo de proceso. Es decir, que un mal lector podría no llevar a cabo ese tipo de procesamiento de la información y que la haga sólo hasta que el reactivo sugiera efectuarla.

Para evaluar la comprensión lectora se deben plantear los aspectos de la lectura que se van a valorar y lo que significan dentro de un marco teórico. Los tipos de ejercicio se pueden variar para comprobar las hipótesis sobre las dificultades de los estudiantes que se evalúan. “Hay que definir los elementos de la lectura que serán objeto de evaluación, caracterizar la naturaleza de los resultados obtenidos en cada medición, así como su interacción y relación con el proceso lector” (Cabrera *et al.* 1994, p.132).

Los tipos de pruebas se distinguen entre las que son elaboradas por el profesor, basadas en objetivos y contenidos de la asignatura y en las que el grupo de referencia son la misma clase; y pruebas o test estandarizados que se basan en contenidos y/u objetivos lectores comunes y cuyos reactivos precisan validez y confiabilidad (Cabrera *et al.* 1994, pp. 137-138).

Reflexión analítica sobre las diferentes propuestas

En este apartado se muestran las ideas que se sostienen en este trabajo, derivado de la construcción del marco teórico. Para comenzar, se adopta la definición de que leer es comprender el significado y crear una representación de este a partir de los conocimientos previos del lector y que esto implica llevar a cabo una serie de procesos, que idealmente sean estratégicos: pensados, planeados, adecuados y flexibles de acuerdo con las necesidades y objetivos.

Asimismo se está de acuerdo con Cassany (2004), en lo referente a que la lectura no es una actividad que todos realicemos de la misma manera, sino que son dinámicas las formas de lectura para cada género, cada disciplina y cada comunidad.

Se apoya también el argumento de García Madruga (2006, p. 95) acerca de que la lectura de textos académicos (expositivos y argumentativos, en su mayoría) conlleva mayor dificultad de comprensión. Por un lado, porque los asuntos que se tratan en este tipo de textos son más desconocidos y/o abstractos que los que se tratan en un texto narrativo (acontecimientos e interacciones cotidianas de las personas, conocimientos más generales del mundo) y, por otro lado, porque las estructuras retóricas son más complejas y, por lo general, se tiene menos conocimiento (experiencia por exposición) de ellas. El procesamiento de estos textos exige más recursos cognitivos y más tiempo, pues, por ejemplo, el lector puede verse obligado a realizar apuntes o representaciones gráficas para descargar la memoria operativa y a realizar más inferencias elaborativas.

En concordancia con lo anterior, los siguientes tres puntos en los que algunos de los autores coinciden, son una base fundamental en esta investigación, como antecedentes y justificación. Sánchez y Zubiría, concuerdan en algunas cuestiones: A) derivado de los trabajos que Sánchez (1993) revisó, enuncia, que los estudiantes de pobre comprensión rehúyen los textos en cuanto aparece alguna dificultad. Esto es parecido o es la escala de lo que también Zubiría (2004) habla acerca de que una razón por la que los alumnos desertan es porque no saben que no saben leer; B) Ambos indican que la mayor parte de los conocimientos se adquieren de los textos, por lo que, a menor comprensión, menor será el volumen de conocimientos; C) Sánchez, Zubiría y Cázares apuntan a que la solución a los problemas de lectura o para lograr una lectura más eficaz se necesita de la instrucción y práctica sistemática y deliberada de estrategias de comprensión.

En cuanto a los modelos revisados, aun cuando no todos están expresados en niveles, sí coinciden en enunciar una serie de procesos cognitivos o tareas por las que se debe pasar para comprender una lectura en distintas profundidades o aristas. En la siguiente sección se exhibe una propuesta de síntesis que recoge e integra procesos o tareas de la lectura de los modelos que se prestaron a lo largo del marco teórico previamente exhibido.

Síntesis de las diferentes propuestas

En los siguientes cuadros se condensan las propuestas de los modelos de diferentes autores anteriormente expuestos para poder verlas con mayor facilidad. Posteriormente se propone una visión propia de la lectura integrada a partir de varios puntos de estos modelos.

Paul R. y Elder (2003). Lectura cuidadosa.

1er nivel	Paráfrasis oración por oración
2do nivel	Parafrasear la idea principal de un párrafo
3er nivel	Leer el razonamiento del autor formulando preguntas basadas en las ocho estructuras básicas del proceso de pensamiento.
4to nivel	Evaluar calidad del razonamiento del autor
5to nivel	Representar al autor

Elaboración propia.

Modelo de Gutiérrez, García y Carriedo (2008)

Procesamiento lexical:	Acceso al significado de las palabras.
Procesamiento sintáctico:	Establecer relaciones estructurales-gramaticales entre las palabras para entrar en el significado de cada frase.
Procesamiento semántico-pragmático:	Establecer relaciones entre las ideas del texto. Identificación de propósitos e intenciones del autor.
Procesamiento referencial:	Elaborar un modelo mental.

Elaboración propia.

Modelo de Alliende y Codemarin basado en la taxonomía de Barret (2000)

Comprensión literal:	Reconocer y recordar información explícita (detalles, ideas principales y secundarias, secuencias, relaciones causa-efecto).
Reorganización de la información:	Clasificar, esquematizar, resumir, sintetizar.
Comprensión inferencial:	Hacer deducciones, conjeturas o hipótesis de la información no explícita.
Lectura crítica:	Distinguir entre hechos y opiniones.

	Evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con otras fuentes y emitir un juicio de valor.
Apreciación lectora:	Evaluar el impacto psicológico y estético.

Elaboración propia.

Cassany, Luna y Sanz (2000)

Apartado	Microhabilidades
Palabras y frases:	Reconocer palabras y frases, recordar significado o inferirlo o elegirlo por contexto, pasar por alto palabras no importantes cuyo significado se desconoce.
Gramática y sintaxis:	Identificar sujeto, predicado y otras categorías. Identificar referentes de anáforas y deícticos. Reconocer relaciones semánticas entre las diferentes partes de una frase.
Texto y comunicación:	Entender el mensaje global Encontrar información específica Distinguir ideas más importantes Comprender un texto en detalle Leer entre líneas
Otras microhabilidades: Percepción Memoria a corto plazo Anticipación	Movimientos oculares eficientes Recordar información relevante de lo que se lee para continuar leyendo. Prever antes de la lectura: activar conocimientos previos, motivación y expectativas.
Estructura y forma:	Comprender organización lógica y estructura del texto
Inferencia:	Inferir lagunas de comprensión a partir de la información del texto y de los conocimientos propios
Leer entre líneas:	Descifrar lo que no está explícito: supuestos, sobreentendidos, intención del autor, destinatario; identificar ironía, sarcasmos, sentidos figurados y tendencias ideológicas, entre otras.
Autoevaluación:	Control sobre su proceso de lectura y puesta en marcha de microhabilidades específicas según las condiciones y objetivos.

Elaboración propia.

contenido en un texto con otros sistemas de ideas externos.			c) crítica y/o estilística	cuáles son sus propósitos, intereses, objetivos, valores, ideología, creencias, conocimientos, mitos, etc. c) Comparación de un texto contra otro para mostrar sus diferencias, sus complementariedades, sus inconsistencias en ideas o estilos.
---	--	--	----------------------------	---

Elaboración propia.

Sánchez. Textos expositivos (2003).

Representación textual (Estrategias textuales)	Reconocer palabras escritas:	Estrategias para hacer uso efectivo de los conocimientos previos y hacer inferencias.	Se accede al significado de las palabras o significado lexical.	Estrategias de autorregulación. (Planificación, regulación, evaluación)	Tanto temáticamente como, si llega el caso, de manera causal, motivacional o descriptiva.
	Construir proposiciones:		Se identifican significados y se hace la correspondencia entre las palabras en su relación de agente, verbo y objeto.		
	Progresión temática/ conectar las proposiciones:		Se relacionan las proposiciones entre sí.		
	Construir la macroestructura o el significado global:		Se identifican las ideas más globales (explícitas o implícitas).		
	Interrelacionar globalmente las ideas:		Las ideas globales se articulan entre sí.		
Representación Situacional	Construir un modelo de la situación:		Con conocimientos previos e inferencias se hace una representación de la situación, se construye un mundo para el texto.		En términos causales, motivacionales, descriptivos, comparativos, secuenciales o en forma de problema/ solución.

Elaboración propia.

Como es posible distinguir a través de los diferentes modelos, las tareas, habilidades o procesos cognitivos que son aludidos son casi los mismos. Es decir, los modelos no presentan tantas diferencias en cuanto a su contenido, sino más bien en cuanto a su clasificación. En el caso de Sánchez (2003) y Zubiría (2004), la discrepancia más evidente está en que en sus modelos son específicos para un tipo de texto y, por ende, algunos procedimientos son específicos: en el de Zubiría (2004), que es para un ensayo, la relación de ideas se hace con respecto a una tesis y en el modelo de Sánchez, la relación es con base en las configuraciones organizativas que se pueden encontrar en un texto expositivo.

De todos los modelos anteriores se recuperan y complementan los procesos o habilidades que son posibles desde el nivel más básico de lectura hasta el de mayor profundidad de comprensión. Se hace hincapié en que al decir que son posibles, significa que no siempre se llevan a cabo, de hecho, en ello radica la falta de comprensión, y que son potenciales de enseñarse y atenderse en cada ocasión de lectura, convirtiéndose de esta forma en estrategias, para obtener una mejor comprensión.

- El acceso a las palabras, por medio de la asociación de grafemas y fonemas, y la recuperación del “almacén” en la memoria.
- El reconocimiento o construcción de oraciones, que implica traducir, interpretar y relacionar gramaticalmente los significados léxicos (de las palabras que poseen un contenido conceptual, que son significativas en sí mismas —sustantivos, adjetivos, adverbios —) y significados gramaticales (de las palabras que no representan nada de forma aislada y que se utilizan para relacionar unidades léxicas —como conjunciones, preposiciones, etc.—) a partir de la contextualización, y el uso de otros mecanismos como la sinonimia o la radicación.

Lo que de la mano requiere también identificar las distintas categorías de las palabras y hacerlas corresponder como un sujeto con predicado y un objeto, o anáforas (expresión o término cuya interpretación depende de otra presente en el discurso, ejemplo, pronombres, adverbios o verbos) y deícticos (señalan o muestran una persona, un lugar o un tiempo exteriores al discurso u otros elementos del discurso o presentes solo en la memoria, como este, ese, allí, ahora, etc.) con sus referentes —a veces por medio de inferencias —.

Aquí mismo entra la cromatización, tal como la explica Zubiría, comprender los sentidos de palabras no categóricas, cuando es el caso. Y no menos importante, atender los signos de puntuación que proporcionan información necesaria para acceder correctamente al significado del texto. Y, una vez hecho todos lo anterior, interpretar el significado de la oración.

- Encontrar información específica explícita desde detalles, como fechas, nombres, conceptos, hasta las ideas principales o la tesis (que pueden también ser implícitas y requieren ser elaboradas por el lector) e ideas secundarias.
- Establecer relaciones entre las ideas del texto. Se puede decir que hay dos niveles. El primero en el que se identifica la relación de oraciones contiguas, tanto temáticamente (es decir, ir siguiendo el tema a través de las oraciones, el hilo conductor), así como de manera causal, temporal, descriptiva. Y el segundo, implica que una vez localizadas las ideas principales ver cómo se articulan entre ellas (en términos, causales, motivacionales, descriptivos, comparativos) o la tesis cómo se articula con las demás proposiciones (si son argumentales, derivadas o definiciones). La información también puede ser identificada, comparada y clasificada de acuerdo con ciertos criterios.

- Reconocer las estructuras retóricas de un texto (expositiva, argumentativa, narrativa).
- Sintetizar, clasificar, organizar o representar la información total o parcial del texto de acuerdo con el objetivo. Puede ser a través de algún tipo de organizador gráfico o resúmenes.

Se concuerda con Cázares en el hecho de que la representación gráfica de la información puede ser a través de diferentes tipos de organizadores o esquemas gráficos dependiendo del objetivo de la lectura. Zubiría, por ejemplo, es partidario de los mentefactos, donde se proyecta la estructura del contenido total de un ensayo.

- Hasta aquí se ha realizado una representación textual, no obstante, también se defiende que se hace una representación o modelo mental. Lo que supone que lo que se queda en la mente del lector no es una copia de lo obtenido de la representación textual, sino la manera en la que toda esa información se va a asir a las estructuras de conocimiento del lector. Esto depende de si hay suficientes conocimientos o del grado de abstracción de lo leído. Por lo que es importante ir asociando lo que se lee con situaciones de la realidad, así como conectarla con otros significados de los que ya tiene comprensión. Esto implica hacer inferencias.
- Entender el mensaje global.
- Leer entre líneas (concepto de Cassany *et al.* 2000). Hacer inferencias y análisis (contextual*) para descifrar varios elementos que no son explícitos: el propósito del autor (global) y sus motivos –informar, instruir, persuadir (¿qué y para qué?), la pregunta que está tratando de responder o de lo que está tratando de convencer al lector, el destinatario, el punto de vista o posición del autor respecto al tema, los supuestos, las implicaciones del razonamiento del autor, los sentimientos y prejuicios

(lenguaje subjetivo), así como ubicar y entender ironía, sarcasmo, sentidos figurados, connotaciones —significados subjetivos que indican prejuicios—, tendencias o posturas ideológicas, valores, descifrar los signos culturales y el vocabulario de la cultura.

*Analizar el contexto: las circunstancias sociales, históricas, políticas en las que se desarrolló el autor y el texto y confrontar ese contexto y la obra; también evaluar la fuente: la reputación que tiene el autor de sus textos anteriores, en cuanto a si es experto en el tema, si es tendencioso, imparcial; el prestigio de la editorial.

- Evaluar el impacto psicológico en el lector.
- Evaluar la confiabilidad del texto, si tiene bases sólidas, a través de la distinción entre hechos, inferencias y opiniones. De acuerdo con Argudín y Luna (2010), “un hecho es un suceso verificable o evidente. Cuida que el hecho no se presente como una causa de lo que no es, ni prescinda de la verdadera causa; una opinión es un juicio de valor...expresa su punto de vista personal sobre algo; una inferencia es una conjetura de una cosa a partir de otra para llegar a una conclusión...por lo general las inferencias se construyen basándolas en hechos verificables o evidentes” (Argudín, Y. y Luna M., 2010, pp. 62- 63).
- Evaluar la calidad del razonamiento del autor por medio de estándares intelectuales, como: claridad, precisión, certeza, relevancia, significado, profundidad, amplitud, lógica y equidad.
- Evaluar el texto por medio de la comparación y contrastación de este contra otro(s) textos, ya sea en cuanto a las afirmaciones o el estilo; y emitir un juicio de valor.

- Hacer inferencias con ayuda de los conocimientos previos del lector (conocimientos de dominios específicos, conocimientos generales sobre esquemas y guiones de cuestiones más cotidianas, estructuras textuales, conocimientos abstractos) es algo que debe estar latente en todos los niveles de comprensión de la lectura, algunas serán harán casi de forma automática y otras requieren ser más conscientes.
- De igual modo, las estrategias de autorregulación, al no actuar sobre el texto, sino sobre otras estrategias, se deben hacer presentes en todo momento.

Construcción de categorías analíticas para identificar las habilidades lectoras para su evaluación

A partir de la información anterior, se seleccionaron algunas posibles tareas o habilidades que se pueden evaluar a través de una prueba. Se realizó una clasificación de las habilidades o tareas de lectura en cuatro categorías manejables para el tratamiento de la evaluación en textos expositivos-argumentativos.

Una de las categorías alude a los distintos tipos de inferencias posibles en los diferentes momentos de procesamiento de la información. Las categorías para la representación textual local y global, refieren a los procesos que tienen que llevar a cabo los lectores, primero en un plano local, es decir, a nivel de párrafo y luego, una vez trabajado cada párrafo, en un nivel global, es decir, que consideren las ideas más importantes y las relacionen adecuadamente.

A continuación, se presentan la clasificación de tareas o habilidades en cuatro categorías:

1) Habilidades de comprensión inferencial:

- Matización (matices del lenguaje). Identificar ideas presentadas de forma negativa o ubicar el cromatismo general de oraciones con términos relativizadores.

- Realizar inferencias referenciales (anáforas o deícticos).
- Realizar inferencias puente entre dos oraciones de un texto que no poseen la misma información textual.
- Realizar inferencias de relaciones léxicas para deducir el significado correcto de una palabra polisémica.
- Realizar inferencias basadas en el conocimiento.
- Realizar inferencias para deducir información implícita (idea temática, ideas principales o globales; tesis, argumentos).

2) Habilidades para la representación textual local:

- Identificar información explícita (idea temática, ideas principales, secundarias, tesis, argumentos; datos relevantes, datos complementarios).
- Reconocer la o las estructuras retóricas (expositiva, argumentativa, narrativa).
- Distinguir entre una idea del autor del texto y una que es de otro autor al que se referencia.
- Graduar la importancia de las oraciones en relación con el texto.
- Identificar el tema específico, así como las ideas se relacionan con él.
- Identificar la progresión temática (orden o relación entre las proposiciones). Ya se explicitó con anterioridad que un tipo de relación es la temática: de cada oración se debe ubicar el tema, que alude al hecho, situación, objeto, concepto, etc., de lo que se ha expuesto y el comentario (o información nueva e informativa del tema). Otro tipo de relaciones entre las proposiciones de un texto expositivo son de carácter causal, descriptiva, comparativa, solución-problema, colección.

- Distinguir entre los diferentes tipos de proposiciones —en estructuras retóricas argumentativas— (tesis explícita o implícita, argumentales, derivadas, definiciones).
- Identificar la matización argumental, es decir, la función que cumple el tipo de argumentación con relación a la tesis (identificar si el autor se apoya de ellas para acentuar o argumentar de forma positiva o negativa la tesis; si el autor las califica o las descalifica, etc.).
- Detectar textos semánticamente anómalos, es decir, textos en los que un fragmento es contradictorio con otro posterior o anterior, o falso en relación con los conocimientos del mundo (Sánchez, 1993, p. 120).

3) Habilidades para la representación textual global:

- Identificar ideas globales.
- Articular las ideas globales entre sí, a través de las formas organizativas textuales causales, motivacionales, descriptivos, comparativos, secuenciales o en forma de problema/ solución.
- Articular una tesis con las demás macroproposiciones (en términos de argumentales, derivadas o definiciones).

4) Habilidades para la comprensión crítica:

- Identificar la posición del autor respecto al tema que trata.
- Evaluar la confiabilidad del texto, si tiene bases sólidas, a través de la distinción entre hechos, inferencias y opiniones.
- Emitir juicios valorativos, argumentos fundamentados. Ya que es un examen de preguntas cerradas, no se le pedirá al alumno que emita su juicio, sino que valore cuál oración corresponde a un juicio derivado de una lectura crítica. Distinguir juicios

valorativos, argumentos fundamentados, de opiniones infundadas u oraciones que “critican” —sólo expresan una opinión negativa —.

Capítulo 2. Explorando las habilidades de alumnos de nuevo ingreso en la UPN: El caso de la Licenciatura en Pedagogía

Toda vez que se obtuvo un conocimiento más profundo y sólido de las perspectivas y modelos que dan cuenta del proceso lector, se procedió a explorar, de forma empírica, las habilidades de un grupo muestra de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. Dicha elección tuvo lugar debido a que se consideró muy importante esta indagación en un nivel de estudios en el que se presupone que estas habilidades están cerradas y acabadas. Pero que además, son fundamentales y, en ocasiones, la fuente primordial de adquisición de saberes.

Para tales efectos, se diseñaron tanto un instrumento para recabar información contextual de los alumnos diagnosticados, como un instrumento de diagnóstico de habilidades para la comprensión lectora, además de una guía para su valoración. Posteriormente, la prueba de diagnóstico se sometió a valoración de tres jueces expertos en diseño de instrumentos de evaluación. Con base en esta se realizaron modificaciones al instrumento.

Una vez que tuve los dos instrumentos para el diagnóstico, hablé con docentes de segundo semestre de Pedagogía acerca de brindar su apoyo para que me permitieran usar una de sus sesiones para la aplicación del examen diagnóstico, y, en caso afirmativo, me permitiera hablar primero con los alumnos para ver si estaban de acuerdo en participar en este estudio y convocarlos a participar en el proyecto de intervención posterior.

Cuando obtuve consentimiento por parte de un maestro del turno vespertino, apliqué la prueba informal cerrada y el cuestionario para conocer el perfil de los estudiantes. El examen diagnóstico se aplicó a un grupo de 35 estudiantes de segundo semestre del turno vespertino de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad

Ajusco. El día de la aplicación de la prueba (a un mes de haber comenzado el semestre), una vez que llegaron la mayoría de los estudiantes, el docente dio una sucinta explicación de la actividad y me presentó. Di una explicación más amplia acerca de la investigación y el propósito del examen.

A cada alumno se le entregó un sobre con dos juegos de copias. El primer juego era el examen diagnóstico, mientras que el segundo juego constaba del cuestionario para conocer el perfil de los estudiantes y una hoja de respuestas para el examen. Se procedió a dar las instrucciones a todos los alumnos presentes y se hicieron aclaraciones particulares de algunos reactivos del cuestionario. Posteriormente los alumnos contestaron el cuestionario y realizaron la prueba en una ventana de tiempo aproximadamente de dos horas.

A continuación se analizaron los resultados del cuestionario para conocer el perfil de los estudiantes y del examen diagnóstico de habilidades para la comprensión lectora para obtener el diagnóstico completo. Finalmente, con base en dicho diagnóstico de la problemática se diseñó una propuesta de intervención.

De los aportes del libro “Metodología de la Investigación” (Baptista, Fernández & Hernández, 2003), se deduce que esta investigación tiene un enfoque mixto. Del enfoque cuantitativo toma la concepción del método hipotético-deductivo, en cuanto que parte del conocimiento de la teoría (marco teórico) para identificar debilidades específicas, de los alumnos, obtenidas con un instrumento. También, se apega a este enfoque por que los resultados del examen se cuantifican, es decir, se miden con valores numéricos.

No obstante, el instrumento de diagnóstico se aplicó a un solo grupo de 35 alumnos. Esto no representa la población completa de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía. Por lo tanto, al no ser una muestra representativa y no generalizar los resultados, se apega al enfoque cualitativo.

Luis Sobrado (2002), quien indaga sobre las teorías, modelos y procesos de un diagnóstico en educación, sintetiza que

el proceso diagnóstico es un desarrollo indagador y de investigación en el que se delimita un problema, se elaboran unas hipótesis, se procede a su ratificación o modificación para tomar una decisión que demanda información del tratamiento o de la intervención, y se efectúa un seguimiento cuyos resultados son contrastados de un modo constante con la resolución o no del problema planteado inicialmente (p. 128).

En relación con esto, se considera que esta investigación es un diagnóstico en vías de intervención, ya que de dicho proceso únicamente se diseñó la propuesta y no llevó a cabo la intervención.

Además, no omito indicar que esta es una investigación de campo y no es experimental (Baptista *et al.* 2003, p. 267). Aunque el instrumento diagnóstico se aplicó en un contexto de campo, es decir, en una situación real, donde muchas variables se pusieron en juego, estas no se tomaron en cuenta para medir los efectos en la variable dependiente¹, sino para hacer inferencias y contextualizar. Es decir, no hubo manipulación de variables y las variables del contexto no se consideran como un tratamiento o estímulo al grupo previo a la aplicación del instrumento de diagnóstico. “En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido [las variables que hicieron que los estudiantes lean de tal forma ocurrieron en su formación previa] y no es posible manipularlas; el investigador no

¹ Cabe resaltar que no es una sola variable, sino más de una. No se evalúa la comprensión lectora, sino más de una tarea o habilidad para la comprensión lectora.

tiene control directo sobre dichas variables, ni puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos” (Baptista *et al.* 2003, pp. 267-268).²

En el mismo tenor, cabe señalar que el diagnóstico en este estudio es una evaluación de tipo estático y terminal, que está enfocado en la cualidad y no en el desarrollo de una conducta o un proceso, y que se evalúa en un único momento (Lázaro, 2002).

Diseño del cuestionario para conocer el perfil de los estudiantes

Para conocer el perfil de los estudiantes y el contexto en el que se desenvuelven sus actividades lectoras, se realizó un cuestionario cerrado con respuestas alternativas para las siguientes preguntas. Entre paréntesis, y con una tipografía diferente, se indica la razón de ser de cada pregunta. (En la sección de Anexos se encuentra el cuestionario —Anexo 1— tal como se le presenta a los alumnos.)

1. ¿Qué edad tiene? (Para inferir sobre si ha tenido una trayectoria regular o irregular.)
2. ¿Cuál es su género?
3. ¿Trabaja?, ¿dónde y a qué se dedica en ese empleo? (Para conocer el tiempo disponible para su estudio fuera de la escuela —ya que la comprensión lectora implica más que el acto de leer mecánicamente y conlleva tiempo—. Y para saber si está relacionado a actividades de lectura y/o escritura; contextualiza cuánto lee.)
4. ¿Es la primera licenciatura a la que ingresa? Si tiene otra concluida o sin concluir ¿en qué semestre la dejó? (Para conocer sobre su trayectoria escolar.)

² Sólo después de la intervención pedagógica es que parte de la investigación se podría considerar experimental, puesto que con la intervención se esperaría incidir de manera positiva en la variable independiente, esto es que mejoren las habilidades para la lectura comprensiva.

5. ¿Qué tipo de bachillerato cursó? (Para hacer inferencias sobre las habilidades de lectura que deberían tener.)

6. ¿Con qué promedio salió del bachillerato? (Para conocer sobre su trayectoria escolar.)

7. ¿Hace cuánto tiempo que terminó el bachillerato? (Para conocer cuánto tiempo ha transcurrido desde sus últimos estudios.)

8. ¿Presentó el examen de admisión en otra institución? (Para saber si fueron rechazados, lo cual puede señalar debilidades en conocimientos previos o habilidades de comprensión lectora.)

9. ¿Por qué eligió la UPN? (Para complementar si fueron rechazados de otra universidad.)

10. ¿Cuánto tiempo diario, en promedio, dedica a leer para la universidad?, ¿Cuánto tiempo hace para venir a la universidad?, ¿Qué hace en ese tiempo principalmente? (Para tener idea del tiempo que le dedican al estudio.)

11. En lo que lleva en la UPN, ¿de las dos siguientes modalidades de lectura cuáles lleva a cabo para comprender los textos escolares previo a la clase? (Para comprender su contexto y condiciones de lectura fuera del aula.)

•Lectura independiente Lee solo, sin apoyo, generalmente en silencio.

•Lectura cooperativa Lee en pareja o con pequeños grupos con el fin de comentar lo leído.

12. De las cinco asignaturas que lleva en el semestre, marque, de las siguientes opciones, la(s) que desempeña cada maestro(a) con respecto a las lecturas de los textos escolares que le deja leer y la(s) que no lleva a cabo. (Para comprender su contexto y condiciones de lectura

y hacer una exploración somera sobre lo que hacen los profesores con respecto a las lecturas y las estrategias lectoras en el aula, de acuerdo con la opinión de los alumnos.)

- El día que deja la lectura (para la siguiente clase), enuncia los objetivos de esa lectura (enfocarse en información específica, relacionar la información con otro texto, buscar los conceptos, debatir, resolver un problema, etc.). (Sin objetivos claros, es más difícil llevar a cabo procesos de metacognición: elegir un plan de acción y estrategias específicas para su logro.)

- Deja tareas específicas (hacer un mapa conceptual, mental, realizar un cuestionario, hacer un resumen o ensayo, exponer, etc.). (Tres grupos que se identifican como condiciones para que los alumnos actúen o no estratégicamente son las condiciones personales, las relativas a la demanda y las que se vinculan con la situación instruccional. El docente orienta el esfuerzo cognitivo y las estrategias que emplean los estudiantes en su aprendizaje a través de las condiciones de la demanda que hace: la claridad en el objetivo de la tarea, el nivel de exigencia, el tiempo autorizado, los recursos o ayuda permitidos, el tipo de demostración para comprobar el resultado o el aprendizaje —evaluación — (Monereo, 2002). La necesidad de los estudiantes de actuar estratégicamente o hacerlo rutinariamente dependerá en gran medida de las demandas que se le exijan.)

- Inicia la discusión del texto con las preguntas: “¿Qué entendieron de la lectura?”, “¿Qué les llamó la atención?” (El comenzar una clase con este tipo de preguntas generales puede orientar a que se pierda de vista el o los objetivos de esa lectura particular, y puede

promover la fragmentación de la información de todo el texto. En especial si esta es una o de las pocas indicaciones en la clase para abordar el texto.)

- Al terminar la lectura, sugiere recuperar la información en algún gráfico de manera colectiva. (Esta tarea no sólo promueve el empleo de estrategias de selección y recuperación de información, sino que se construye una interpretación del texto de manera colectiva y consensuada.)

- El maestro (a) habla todo el tiempo o la mayor parte acaparando la explicación del tema o texto. (Esto no permite que los alumnos construyan el significado del texto, el docente da su propia interpretación. El docente es quien pone la mayor actividad cognitiva y quien más aprende. No pone al alumno frente a ningún conflicto cognitivo. Estas condiciones de la demanda y de la situación instruccional aletargan la necesidad de que el alumno ponga en juego procesos cognitivos y lo condiciona a ser receptor.)

- El profesor habla, estimula y guía la lectura mediante objetivos y preguntas y estimula las predicciones de los alumnos. (Lectura guiada.)

- El profesor o algún compañero lee en voz alta, mientras los demás siguen el texto y el profesor y alumnos van comentando el significado. (Lectura compartida.)

Diseño del instrumento de evaluación diagnóstica

El resultado de la lectura es de vital importancia en el ámbito educativo, razón por la que el diagnóstico en esta investigación incluye una prueba³ de la evaluación de la comprensión lectora *off-line*, es decir, después de que esta haya acabado (García, 2006).

³ Es preciso exponer que el diagnóstico en la presente investigación se basó únicamente en una prueba informal de reactivos cerrados. Una sola prueba, y máxime si es cerrada, no es suficiente para evaluar ampliamente las dificultades de las habilidades lectoras de una persona. Razón por la que se consideró aplicar otro instrumento que arrojara más información. Sin embargo, debido a una situación de conflicto laboral que se suscitó en la UPN-Ajusco y la posterior suspensión de labores derivada de una pandemia viral (SARS-COV-2), se suspendieron las clases haciendo que fuera imposible realizar la aplicación de la misma. No obstante, resulta conveniente dar cuenta del segundo instrumento que hubiera permitido extender el conocimiento sobre las áreas de oportunidad en los procesos lectores de los alumnos.

Aunque resulta cierto que la escritura y la lectura están íntimamente relacionadas, hay posturas que discrepan al respecto de que la lectura se evalúe con ejercicios de escritura, arguyendo que lo que se está evaluando es su capacidad (o incapacidad) de escritura y no el proceso lector en sí mismo. Sin embargo, en este trabajo de investigación se defiende que el resultado de los procesos lectores es posible verlos o evidenciarlos a través de un texto producido por el lector posterior a la lectura (aunque no necesariamente escrito y/o redactado).

Algunas de las deficiencias lectoras que se mencionan en este trabajo, pudieron haber sido observadas también a través de gráficos, además de resúmenes u otros productos escritos en los que los alumnos expusieran lo comprendido de un texto. De tal manera que un segundo instrumento diagnóstico (de corte cualitativo) propuesto para esta investigación era la producción, por parte de los alumnos, de un texto escrito —organizador gráfico o una representación interpretativa verbalizada (RIV)— cuya característica es que no tiene un formato específico —como un resumen — donde los alumnos asentarían todo lo que entendieron de un texto corto.

Como señalan Català, *et al.*, (2007), si se permite a los evaluados dar su propia explicación del texto, estructurándolo de la manera que consideran conveniente para tal fin, se puede valorar bastante acerca del *modelo mental* que construyeron, así como de sus estrategias y habilidades lectoras: qué información seleccionan y la *reorganización de la información* (cómo la organizan, sintetizan y/o esquematizan), así como “intrusiones, distorsiones, [supresiones como las macrorreglas de la generalización y la construcción] y omisiones...[que] nos ofrecen datos de su conocimiento previo sobre el tema que acaba de leer y de la representación del texto que hacen a partir de ellos, que incluye las inferencias y deducciones que ha realizado durante la lectura” (Cabrera *et al.* 1994, p. 139). Se puede evaluar si hay jerarquía entre las ideas que exponen y si se interrelacionan, si hacen copias literales o si hacen construcción de ideas globales.

Pese a dos de las recomendaciones de García (2006) en lo que respecta a la evaluación, se habría hecho una modificación. La primera sugerencia del autor radica en que la evaluación del resultado de la comprensión está ligada al libre recuerdo. Sin embargo, la evaluación propuesta para este estudio no habría sido de libre recuerdo, pues la construcción de la macroestructura e interpretación que se esperaría ver reflejada a través de un producto escrito, bien la pueden obtener los lectores viendo o releendo el texto y no se considera que interfiera en lo que hubiera sido

El instrumento de evaluación diagnóstica que se diseñó es una prueba informal⁴ que consta de 20 ítems o reactivos en total, y salvo tres de ellos, todos los demás son cerrados, es decir, el alumno debe seleccionar una de las opciones ofrecidas. El tiempo que se consideró para su resolución es de una hora. Con esta prueba se espera poner de manifiesto indicadores de las habilidades para la comprensión lectora.

Para lograr lo anterior, en este instrumento se empleó la clasificación de habilidades lectoras descrita en un apartado previo. De las categorías, únicamente se usaron las que corresponden a las habilidades para la comprensión inferencial, para la representación textual local y para la comprensión crítica. Esto debido a que la representación textual global implica la articulación de las ideas más globales o macroposiciones de un texto completo y en la prueba únicamente se manejan párrafos o fragmentos aislados.

Se consideró la probabilidad de que algunos reactivos promuevan que el lector lleve a cabo un tipo de proceso, que probablemente no realizaría para procesar la información de un texto de manera cotidiana. No obstante, parte de la evaluación radica en ello: detectar dificultades en procesos o habilidades que se dan por sentado que los alumnos deberían llevar a cabo y conocen cómo hacerlo.

Para la elaboración de la prueba se emplearon, mayoritariamente, extractos del texto *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* de Lev Vygotski (1996) —año de edición, aunque su obra fue escrita previo a 1934, año en que fallece — el cual es un texto

deseable apreciar: cómo y qué tipo de información recuperan los alumnos, por el contrario se evita que el factor de la memoria incida en el resultado de la comprensión.

⁴ Una característica de prueba o test formal es que los reactivos precisan validez y confiabilidad estadística (Cabrera *et al.* 1994). Es en este sentido que se menciona que la prueba de diagnóstico es informal, ya que los datos obtenidos de su aplicación no fueron sometidos a pruebas de confiabilidad y validez.

expositivo-argumentativo; y, tan solo dos párrafos del libro *Psicología Educativa. Un punto de vista Cognoscitivo* de Ausubel, Novak y Hanesian (1983)—. Fue necesario hacer ligeras modificaciones en algunos fragmentos para acoplarlos a los requerimientos del reactivo. Estos textos son mayoritariamente expositivos de carácter argumentativo.

La prueba se constituye de ítems dependientes de un contexto. Esto quiere decir que se presenta la información que sirve de contexto en forma de párrafo y de ahí se derivan varios ítems de evaluación. En esta prueba ocho de los reactivos son de opción múltiple, tres están integrados en un ejercicio de completamiento (cloze), hay un reactivo de ordenamiento, siete reactivos que se derivan del mismo texto son del tipo de alternativas constantes que exigen al alumno expresar su juicio con respecto a la afirmación en términos de verdadero o falso y uno de opción múltiple compleja. A cada uno de los ítems se le asigna un valor de 1 si es respondida correctamente y de 0 si es incorrecta.

En la tabla que se muestra seguidamente se hace una descripción de la prueba por reactivo. En la primera columna se indica el número del reactivo, en la segunda columna el indicador de comprensión que se pretende evaluar en cada reactivo, en la tercera columna la categoría a la que pertenece el indicador, la cuarta columna señala el tipo de reactivo de evaluación que es cada uno y la última muestra la respuesta correcta de cada ítem.

Tabla descriptiva de la prueba formal cerrada

No. Reactivo	Indicador de comprensión.	Categoría	Tipo de reactivo	Respuesta correcta y valor
1	Hace inferencias lógicas (deduce información implícita) a partir de información textual.	Inferencial	Opción múltiple	c
2	Deduce el referente previo al que aluden las palabras.	Inferencial	Opción múltiple	d
3	Detecta textos semánticamente anómalos.	Representación textual local	Completamiento	3.incongruente/ contradictoria/ incoherente
4	Deduce el referente previo al que aluden las palabras.	Inferencial	Completamiento	4.los psicólogos experimentales

5	Hace inferencias lógicas a partir de información textual.	Inferencial	Completamiento	5.culpa/ acusa/ responsabiliza
6	Hace inferencias a partir de conocimientos previos.	Inferencial	Opción múltiple	b
7	Reconoce una secuencia textual o temática y deduce qué debería continuar.	Representación textual local	Ordenamiento / opción múltiple	b
8	Identifica –infiere- la posición del autor con respecto al tema.	Crítica	Opción múltiple	d
9	Identifica la matización argumental.	Representación textual local	Alternativa constante	F
10	Identifica la matización argumental.	Representación textual local	Alternativa constante	V
11	Identifica la matización argumental.	Representación textual local	Alternativa constante	F
12	Identifica el tipo de relación entre las proposiciones -causal, descriptiva, comparativa, solución-problema, colección.	Representación textual local	Alternativa constante	F
13	Distingue una idea expuesta por el autor, de una que expone otro autor referenciado.	Representación textual local	Alternativa constante	F
14	Identifica la matización argumental.	Representación textual local	Alternativa constante	V
15	Distingue una idea expuesta por el autor, de una que expone otro autor referenciado.	Representación textual local	Alternativa constante	F
16	Gradúa la importancia o el peso de las oraciones en relación con el texto.	Representación textual local	Opción múltiple compleja	d
17	Reconoce una secuencia textual o temática y deduce qué debería continuar.	Representación textual local	Opción múltiple	c
18	Identifica el tema específico.	Representación textual local	Opción múltiple	b
19	Distingue afirmaciones derivadas de una lectura crítica.	Crítica	Opción múltiple	A
20	Distingue afirmaciones derivadas de una lectura crítica.	Crítica	Opción múltiple	B

El instrumento de evaluación fue sometido a la apreciación de tres expertos en la elaboración de reactivos con la intención de mejorarlo a partir de sus observaciones. Para ello se elaboró una lista de criterios que sirvieran de guía para valorar la prueba:

- 1) El texto es adecuado para las preguntas o tareas derivadas.
- 2) La pregunta o instrucción es clara en su expresión. Está bien redactada.

- 3) La pregunta o reactivo formulada es consistente con el indicador. Evalúa lo que pretende.
- 4) La pregunta evalúa la habilidad lectora (de acuerdo con el indicador) y no conocimientos de contenido.
- 5) El reactivo tiene un nivel adecuado de dificultad para estudiantes de primer ingreso de licenciatura.
- 6) La (s) respuesta (s) o afirmación (es) están bien redactadas.
- 7) Las respuestas alternativas (incluyendo la correcta) no dan pistas al alumno para saber cuál es la respuesta correcta.
- 8) Las respuestas alternativas son incorrectas parcial o completamente.
- 9) La respuesta correcta al ítem es ciertamente correcta.

De la valoración de los jueces se recibieron observaciones explícitas. A continuación, se exhibe la prueba, junto con comentarios generales que los jueces expertos ofrecieron y recomendaciones particulares⁵. La prueba tal como se les presentó a los alumnos se localiza en el Anexo 2, junto con la hoja de respuesta que se diseñó para que contestaran (Anexo 3).

Las siguientes son algunas observaciones y ajustes realizados a la prueba:

Juez 2: La opinión global del juez acerca de la prueba fue que estaba bien realizada. No obstante, señaló que tiene un nivel de dificultad muy alto para estudiantes que van ingresando a la licenciatura. Comentó que eso haría que todos los alumnos que presenten la prueba obtendrían bajas puntuaciones.

⁵ A pesar de que la prueba fue valorada por expertos, los criterios únicamente sirvieron de guía, mas no fueron supeditados a un análisis estadístico. Es decir, la valoración es de orden cualitativo y no cuantitativo, por lo tanto, la prueba se considera como informal a falta de interpretación y validación vía la estadística.

Objeción a la opinión del juez: Con esta prueba no se pretende ubicar a los alumnos en ciertos niveles de lectura, razón por la que no se hizo una escala para este propósito, y propiamente, tampoco es una finalidad del estudio saber si estadísticamente la reprobaban o no. La prueba se realizó con base en las habilidades o procedimientos que un estudiante de nivel licenciatura debería tener para leer el tipo de textos expositivos y argumentativos (que predominan en pedagogía). Es un examen que pretende ubicar las necesidades de formación de los alumnos, esto es, lo que no logran hacer, pero deberían, para tener una lectura comprensiva y que puedan ser trabajadas para su mejora. El objetivo principal es localizar la falta de habilidades concretas, por medio de la valoración estadística de cada uno de los reactivos, los cuales responden a distintos indicadores de una lectura comprensiva.

Juez 3: La jueza hizo observaciones de forma, más que de fondo. Indica que, aunque hay un cambio en el tipo de fuente, el examen es visualmente cansado de leer. De tal manera que sugiere agregar, en la medida de lo posible, otros elementos para resaltar algunas partes del texto para hacerlo menos monótono. Por ejemplo, subrayar las instrucciones, usar un espaciado mayor o emplear números circulados y añadir mayor sangría a las respuestas.

A continuación, se presenta la prueba. Cabe explicar que, los fragmentos de texto para los reactivos se presentan con diferente tipo de letra, y entre paréntesis, y de la misma manera con otra tipografía distinta, se exponen una o más de las siguientes notas: el indicador que se pretende evaluar; justificaciones sobre las modificaciones al texto original y porqué una respuesta o alternativa es o no la correcta; en el caso del último reactivo, las fuentes de donde se obtienen las alternativas; las observaciones específicas a cada reactivo de los jueces expertos y los cambios (es evidente que la prueba que se aplicó a los alumnos no tiene ninguna de estas notas y ya tiene los ajustes que se hicieron a partir de las observaciones). A saber:

Instrucciones: A continuación, se presentan algunos textos breves y para cada uno se presentan ejercicios por resolver. Favor de contestar en la hoja de respuestas. No escriba en estas hojas. Gracias.

Lea el siguiente párrafo y elija la respuesta correcta para la pregunta. (Observación: El juez indica que no hay pregunta, por lo que sugiere escribir *enunciado* o *reactivo*. Cambio a: Lea el siguiente párrafo y elija la respuesta correcta para el reactivo.)

“El objetivo básico que se propone el presente volumen es el de caracterizar los aspectos humanos de la conducta, y ofrecer hipótesis acerca del modo en que dichos rasgos se han ido formando en el curso de la historia humana y del modo en que se desarrollan a lo largo de la vida de un individuo” (Vygotski, 1996, p.39).

1. Del párrafo anterior se pueden inferir las siguientes ideas, **excepto:** (Indicador: hace inferencias a partir de información textual.)
 - a) Las cualidades conductuales del ser humano se han desenvuelto con relación al proceso histórico. (Por sugerencia de un juez se hace cambio de redacción a: Las cualidades humanas de la conducta se han desenvuelto en relación con el proceso histórico.)
 - b) Los rasgos conductuales de una persona están influidos por su contexto.
 - c) El texto al que hace referencia fue escrito por un psicólogo conductual. (El inciso b es la respuesta que se había propuesto como la correcta. Sin embargo, la observación muy acertada de un juez señala que la información de la alternativa c está sobre interpretada, ya que no se puede inferir a partir de la información textual del párrafo. Por lo tanto, de todas las opciones de respuesta, esta es la única que no se puede

inferir a partir del texto y debe ser la respuesta correcta al reactivo, y no así el inciso

b.)

d) Hay más de una posible explicación de cómo se ha constituido la conducta humana.

Lea el siguiente párrafo y elija la respuesta correcta para la pregunta.

“En el pasado, los principios psicológicos del aprendizaje guardaban poca o ninguna relación con la enseñanza real en el salón de clases debido a que se extrapolaban indiscriminadamente a partir de la investigación sobre los aprendizajes animal y por repetición, o a partir de otros tipos simples de aprendizaje, tales como el condicionamiento y el aprendizaje instrumental, los cuales no se relacionan intrínsecamente con la mayor parte del aprendizaje de las materias de estudio” (Ausubel, D., Hanesian, H., & Novak, J., 1983, p. 17).

2. ¿A qué hacen alusión las palabras “*los cuales*” del párrafo anterior? (Indicador: deduce el referente previo de las palabras.)

- a) A los aprendizajes animal y por repetición.
- b) A los principios psicológicos del aprendizaje.
- c) Al condicionamiento y el aprendizaje instrumental.
- d) A todo el conjunto de aprendizajes que son mencionados.

Lea el siguiente párrafo y conteste el ejercicio de acuerdo con lo que se indica.

“Poco puede criticarse de los psicólogos experimentales si sus estudios de laboratorio sobre el aprendizaje no verbal y el aprendizaje verbal por repetición tienen escasa aplicabilidad en el salón de clases. Estos estudios fueron diseñados para producir únicamente leyes científicas de validez general, como fin en sí mismos. La culpa, si es que hay que atribuirla a alguien, debería recaer ciertamente en los psicólogos experimentales que, en general no han realizado la investigación aplicada indispensable y han sucumbido a extrapolar los

hallazgos a problemas de aprendizaje en el salón de clases” (Ausubel, D., Hanesian, H., & Novak, J., 1983, p. 24). (Nota: En este párrafo se modificó una palabra del texto original para hacerlo anómalo y que se contradijera la información. En el párrafo que se muestra aquí, psicólogos experimentales es mencionada en dos ocasiones. En el texto original, la segunda mención es psicólogos educativos. No obstante, esta última palabra fue reemplazada por experimentales para hacer la información contradictoria.)

A continuación, se presenta un juicio realizado por un lector después de leer el párrafo anterior. Complete con la palabra o frase los espacios en blanco. Entre paréntesis se indica el tipo de palabra que tiene que escribir. (Indicador: detecta textos semánticamente anómalos. Para contestar correctamente el lector debe detectar la incongruencia.)

En este párrafo la información es 3. _____ (adjetivo), ya que en un principio del párrafo el autor 4. _____ (verbo) el hecho de que sus experimentos sobre el aprendizaje no verbal y verbal por repetición sean poco aprovechables para ponerse en práctica en un aula escolar y posteriormente 5. _____ (verbo) a los mismos experimentadores experimentadores por no hacer la investigación necesaria para que sean aplicables.

(Observación: Un juez apunta que la sutil modificación del texto original es buena para explorar el propósito del reactivo, sin embargo, la manera de indagarlo es confusa. La sugerencia es que su pertinencia se determine a través de la aplicación de una prueba piloto. No se aplicó una muestra piloto, sin embargo, se examinó el reactivo nuevamente y se determinó que dado a que en el párrafo donde están los reactivos, no se explicitan los dos elementos que hacen que sea incongruente, esto lo hace confuso. En tanto, se decidió modificar el reactivo 4, ya que al solicitar que identifiquen el verbo o acción que hace el

autor y, además sin mencionar el sustantivo — los psicólogos experimentales —, que es parte de la información incongruente, es lo que hace lo confuso. En cambio, al hacer que los alumnos escriban el sustantivo al que hace alusión, permite mayor claridad lingüística y de las ideas contrastadas.

Así mismo, se analizó que los reactivos 4 y 5 no eran consistentes con los indicadores asignados para ambos en un inicio (*detecta textos semánticamente anómalos*). Por lo que, después del ajuste anterior, se determinó que el reactivo 4 corresponde con el indicador de comprensión: deduce el referente previo al que aluden las palabras, ya que su respuesta debe corresponder con el adjetivo posesivo *sus*. Mientras que el reactivo 5, se decide considerarlo dentro de la categoría inferencial y evalúa el indicador de comprensión: hace inferencias lógicas a partir de información textual. Si bien la palabra que necesitan para completar la idea se localiza de manera literal en el texto, los alumnos deben ser capaces de inferir que “en general no han realizado la investigación aplicada indispensable” implica o significa lo mismo que “por no hacer la investigación necesaria para que sea aplicable”. Enseguida se muestran las modificaciones realizadas al reactivo.

El párrafo anterior se modificó a: En este párrafo la información es 3. _____
 (adjetivo), ya que en un principio del párrafo el autor [se añade: justifica a] 4.
 _____ (sustantivo) [verbo se reemplaza por sustantivo] sobre el hecho de que
 sus experimentos sobre aprendizaje no verbal y verbal por repetición sean poco
 aprovechables para ponerse en práctica en un aula escolar, y posteriormente 5.

----- (verbo) a los mismos experimentadores por no hacer la investigación necesaria para que sean aplicables.)

Lea el siguiente párrafo y resuelva cada reactivo.

“La psicología moderna ha subido los peldaños de la ciencia adoptando los modelos zoológicos como base para una nueva aproximación general de la comprensión del desarrollo de los niños. La psicología infantil, antes prisionera de la botánica, se halla ahora en manos de la zoología. Las observaciones en las que se apoyan estos nuevos paradigmas provienen casi totalmente del mundo animal, y las respuestas relacionadas con las cuestiones acerca de los niños se buscan en los experimentos que se llevan a cabo con animales. Tanto los resultados de estos, como los procedimientos para obtener dichos resultados hallan su propio camino del laboratorio animal al parvulario” (Vygotski, 1996, p 40).

6. Elija de las siguientes opciones la única oración que **definitivamente** se puede inferir a partir del párrafo anterior. (Indicador: hace inferencias lógicas a partir de conocimientos previos. Nota: para obtener la respuesta correcta tienen que saber que *parvulario* alude a un lugar donde se educa a los niños.)
 - a) Los modelos de la botánica y la zoología han sido comparados para saber cuál ofrece mejores explicaciones acerca del desarrollo humano.
 - b) Los resultados del comportamiento animal se extrapolan a los ámbitos educativos.
 - c) La botánica no permitió extraer buenas explicaciones del desarrollo infantil.
7. Las siguientes frases, x), y) y z), constituyen el párrafo que continúa del anterior. Elija la opción que presente la secuencia o el orden correcto de las frases de acuerdo con

lo que debería seguir y con relación a ellas mismas. (Indicador: reconoce una secuencia textual o temática y deduce qué debería continuar.)

x) Sin embargo, esta aproximación zoológica a los procesos intelectuales superiores — aquellos específicamente humanos— ha llevado a los psicólogos a interpretar las funciones intelectuales superiores como una continuación directa de los procesos animales correspondientes.

y) Esta convergencia de la psicología animal e infantil ha contribuido de modo significativo al estudio de las bases biológicas de la conducta humana.

z) A partir de ello, se han establecido numerosos vínculos entre la conducta del niño y la de los animales, especialmente en lo que respecta al estudio de los procesos psicológicos mentales.

a) 1: z, 2: y, 3: x

b) 1: y, 2: z, 3: x

c) 1: z, 2: x, 3: y

d) 1: x, 2: z, 3: y

8. Elija de las siguientes afirmaciones (Observación: Por sugerencia de la jueza cambia

a: De las siguientes afirmaciones elija) la **única** que es correcta de los dos párrafos anteriores (incluido el que usted reconstruyó en la pregunta anterior). (Indicador: identifica la posición del autor con respecto al tema. Nota: A través del lenguaje es posible inferir la posición del autor con respecto al tema. En este caso se infiere que el autor tiene un punto de vista favorable hacia la adopción de los modelos zoológicos por parte de la psicología moderna, a través de frases como: *ha subido*

los peldaños de la ciencia, la convergencia ha contribuido de modo significativo, aunque tiene sus reservas en cuanto al modo que se han interpretado o extrapolado.)

- a) El autor tiene una posición en contra de que la psicología se apoye de la zoología.
- b) El autor está de acuerdo sobre cómo se han extrapolado los procesos intelectuales superiores con los procesos mentales de los animales. (Nota: El autor no está de acuerdo, utiliza la locución adverbial “sin embargo” que tiene un sentido adversativo.)
- c) Con este fragmento de texto no es posible saber cuál es la postura del autor.
- d) El autor no ve mal que la psicología moderna se apoye de la zoología, pero parece objetar sobre cómo se han extrapolado los procesos psicológicos mentales de humanos y animales. (Observación: El juez indica que la oración es más larga y da más información, lo que da pistas al alumno para elegirla. La sugerencia del juez es reducirla. Por lo tanto, el enunciado queda: El autor objeta acerca del reduccionismo de los procesos psicológicos mentales animales a los humanos.)

Lea el siguiente párrafo y resuelva el ejercicio.

“Sin embargo, la noción de adaptación de Shapiro y Gerke está demasiado firmemente vinculada a una concepción mecánica de la repetición. Para ellos, la experiencia social sirve únicamente para proporcionar al niño esquemas motores; no toman en consideración los cambios que se producen en la estructura interna de las operaciones intelectuales del niño. En sus descripciones acerca de observaciones de niños resolviendo problemas que les han sido planteados, los autores se ven obligados a señalar el <<papel específico realizado por el lenguaje>> en los esfuerzos prácticos y de adaptación del niño en crecimiento. No

obstante, su descripción de dicho rol es muy extraña. <<El lenguaje>>, afirman, <<sustituye y compensa la adaptación real; no actúa como puente que conduce a experiencias pasadas, sino que lleva una adaptación puramente social que únicamente se logra a través del experimentador.>> Este análisis no toma en consideración la contribución que lleva a cabo el lenguaje al desarrollo de una nueva organización estructural de actividad práctica” (Vygotski, 1996, p.44).

De las siguientes oraciones señale verdadero o falso de acuerdo con el párrafo anterior. (Observación: La jueza sugiere indicar que deben responder para cada oración. Por lo que la indicación es modificada a: A continuación, se le presentan una serie de oraciones ligadas al párrafo anterior, señale verdadero o falso para cada una.)

9. A través de estas ideas el autor, Vygotski, expone evidencias acerca de lo que sostiene en su trabajo. (Indicador: Identifica la matización argumental –proposición argumental por evidencia.)
10. El autor descalifica (cambia a: objeta) la postura que exponen esos autores (Shapiro y Gerke) con respecto al lenguaje. (Indicador: Identifica la matización argumental –proposición argumental que debilita una idea opuesta o divergente a la tesis.)
11. El autor emplea el conjunto de ideas de este párrafo para dar un ejemplo de su tesis (de la idea que sostiene). (Indicador: Identifica la matización argumental –proposición argumental específica: ejemplo.)
12. A través de estas ideas el autor expone el efecto del lenguaje en la manera en la que los niños se adaptan conforme van creciendo. (Indicador: Identifica la forma organizativa del párrafo. Nota: No es de causa–efecto. El autor no pretende describir

los efectos del lenguaje o explicar el papel específico de este sobre la adaptación, desarrollo u operaciones intelectuales.)

13. El autor formula la idea de que la experiencia social sirve para crear esquemas motores en los niños y que el lenguaje no actúa como puente con experiencias pasadas. (Indicador: Distingue una idea expuesta por el autor, de una que expone otro autor dentro del mismo texto. Nota: Estas ideas son expuestas por Shapiro y Gerke, no por el autor del texto.)
14. El autor emplea este conjunto de oraciones para debilitar la idea opuesta a la que él sostiene en su tesis. (Indicador: Identifica la matización argumental –proposición argumental que debilita una idea opuesta o divergente a la tesis.)
15. Según los autores, Shapiro y Gerke, el análisis carece de una explicación acerca de cómo el lenguaje coadyuva en la construcción de la organización estructural de la actividad práctica. (Indicador: Distinguen una idea expuesta por el autor, de una que expone otro autor dentro del mismo texto. Nota: Esa idea la formula el autor, acerca del análisis realizado por Shapiro y Gerke.)

Lea el siguiente apartado y resuelva cada ítem. (Observación: Es mejor emplear una única forma de nomenclatura –ítem o reactivo– en todo el examen para evitar la confusión de los alumnos. Por lo tanto, la instrucción cambia a: Lea el siguiente apartado y resuelva lo que se pide a continuación.)

“Tras algunos experimentos:

(¹) Lo primero que impresiona al experimentador es la libertad incomparablemente mayor de las operaciones de los niños al resolver problemas prácticos. (²) Los niños, con la

ayuda del lenguaje, crean mayores posibilidades de las que los monos pueden realizar a través de la acción. ⁽³⁾ Una importante manifestación de esta mayor flexibilidad es que el niño es capaz de ignorar la línea directa entre el actor y la meta. ⁽⁴⁾ Por el contrario, se entretiene en una serie de actos preliminares, sirviéndose de lo que llamamos métodos instrumentales o mediatos (indirectos). ⁽⁵⁾ En el proceso de resolución de una tarea, el pequeño es capaz de incluir estímulos que no están ubicados dentro del campo visual inmediato. ⁽⁶⁾ Al utilizar las palabras (una clase de estos estímulos) para crear un plan específico, el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como herramientas no sólo aquellos objetos que están al alcance de su mano, sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras.

En segundo lugar, las operaciones prácticas de un niño que ya puede hablar son mucho menos impulsivas y espontáneas que las del mono. Este lleva a cabo una serie de intentos incontrolados para resolver el problema planteado. En cambio, el niño que utiliza el lenguaje divide la actividad en dos partes consecutivas. Planea cómo resolver el problema a través del lenguaje y luego lleva a cabo la solución a través de la actividad abierta” (Vygotski, 1996, p.50).

16. Cada oración del **primer párrafo** tiene un número al inicio entre paréntesis. Elige de los siguientes grupos de oraciones, el que contenga las más importantes. (Observación: Para evitar la monotonía, la indicación cambia a: De los siguientes grupos de oraciones, ¿cuáles son las más importantes?) (Indicador: Gradúa la importancia o el peso de las oraciones.)

- a) 1, 2, 6
- b) 2, 3, 4

c) 1, 3, 4

d) 2, 5, 6

17. ¿Cuál párrafo debería de continuar después de los dos anteriores? (Para hacerlo más claro, la instrucción cambia a: Selecciona el párrafo que debe continuar el texto para el cierre del tema. Indicador: Progresión textual y temática. Nota: En los dos párrafos anteriores se identifican las formas organizativas de la comparación y la descripción. El siguiente párrafo supone mantener esa estructura, y no perder el tema que gira alrededor de las diferencias — que a su vez son descripciones — encontradas entre niños y monos en unos experimentos determinados.)

a) Por último, hay que señalar que el mayor cambio de la capacidad del niño en el uso del lenguaje como instrumento para resolver problemas tiene lugar en una etapa posterior de su desarrollo, cuando el lenguaje socializado (que, en un principio, se utiliza para dirigirse a un adulto) se interioriza. (Nota: Este párrafo ya no hace alusión a los resultados que se encontraron en esos experimentos; da descripciones más generales, habla de etapa posterior de su desarrollo; y no hace comparación con los monos.)

b) Por último, hay que señalar que para aumentar la producción del lenguaje no hay más que complicar la tarea, de modo que el niño no pueda utilizar directamente los instrumentos para solucionar el problema. Cuando el pequeño se encuentra ante tal desafío, el uso emocional del lenguaje aumenta, así como sus esfuerzos por lograr una solución menos automática y más inteligente. (Nota: Este párrafo hace alusión al resultado de un cambio en alguna variable experimental. En los párrafos anteriores

no se explicitaban resultados a partir de manipulación de variables; y no hace comparación con los monos.)

- c) Por último, hay que señalar que el lenguaje no sólo facilita la manipulación efectiva de objetos por parte del niño, sino que también controla el comportamiento del pequeño. Así pues, con la ayuda del lenguaje, a diferencia de los monos, los niños adquieren la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta.

18. ¿Cuál sería un título específico para este apartado? (Indicador: Identificar el tema específico. Nota: Es importante tener en mente que en las lecturas es común que el título no represente realmente el tema, por el momento en que fue escrito y vale desconfiar de él para localizar el tema o la tesis, no obstante, para el ejercicio se hace la suposición que el título corresponde al tema.)

- a) En el logro de una meta, el habla es tan importante para los niños como sus acciones.
- b) ¿Qué distingue las acciones de un niño que habla de las de un mono cuando están resolviendo problemas prácticos?
- c) El lenguaje permite la resolución de las tareas a través de la planeación.

19. De las siguientes afirmaciones (aunque no esté de acuerdo con ellas), cuál considera que es derivada de hacer una lectura crítica del texto anterior. (Observación: El juez indica que falta mejorar la redacción y claridad de la instrucción, por lo que esta cambia a: De las siguientes afirmaciones (esté de acuerdo o no con ellas), seleccione la que se deriva de hacer una lectura crítica del texto anterior. Indicador: Distingue juicios derivados de una lectura crítica.)

- a) El autor expone los resultados de los experimentos a los que hace alusión, los presenta como una serie de hechos que se derivan del uso o no del lenguaje y esto permite confiar y creer en lo que pretende plasmar acerca de la importancia del lenguaje. (Nota: El lector evalúa la confiabilidad del texto, una tarea de la lectura crítica.)
 - b) De este fragmento se puede inferir que los monos únicamente se apoyan de lo que tienen a la mano y vista para resolver tareas prácticas. (Nota: El lector sólo hace una inferencia, no se hace una valoración, no se emite un juicio, no se enuncia la postura u objetivo del autor, etc.)
 - c) Opino que es injusto usar animales para llevar a cabo cualquier tipo de experimentación. Aunque parece que en estos experimentos no se les lastima, se debe buscar que no sean sometidos a procesos que los puedan estresar y que estén en su hábitat natural. (Nota: El lector emite una opinión, pero no se deriva del pensamiento crítico: evaluar los razonamientos del autor, buscar causas, efectos, contradicciones, sofismas, ambigüedades, cuestionar la información, su veracidad, etc.)
20. De las siguientes afirmaciones (aunque no esté de acuerdo con ellas), cuál considera que es derivada de hacer una lectura crítica del texto completo *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* de Lev Vygotski. (Observación: El juez señala que, debido a que la tarea en este reactivo no se deriva de realizar la lectura del libro o de un extracto de este, sino únicamente de elegir una de las opciones, lo mejor es no aludir al nombre del texto en la instrucción. Por lo tanto, la instrucción es

modificada a: A continuación, seleccione el juicio (esté de acuerdo o no con este) que considera es derivado de hacer una lectura crítica. Indicador: Distingue juicios derivados de una lectura crítica.)

- a) En este libro, el psicólogo ruso Lev Vygotski estudia el desarrollo de la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje y el juego, y analiza su influencia en la educación de los niños. Es una obra clásica en la pedagogía. (Nota: resumen recuperado de <https://latam.casadellibro.com/libro-el-desarrollo-de-procesos-psicologicos-superiores/9788484320463/697861>.)

Es una síntesis del libro, pero el lector que emite el juicio no descifra elementos no explícitos del texto, no analiza las ideas ni al autor a la luz del contexto, no hace ningún tipo de evaluación del texto en cuanto a los razonamientos o afirmaciones. Incluso el juicio acerca de que es una obra clásica, si bien es un adjetivo que la califica, no se deriva de los razonamientos o ideas del texto *per se*.)

- b) Vygotski nació en Bielorrusia en 1866, fue influido por los principios del marxismo. De esto es posible comprender la génesis de algunas ideas de su obra. Por ejemplo, su interés en analizar los problemas de la aplicación práctica del hombre quizá surge en su intención de atender las necesidades emergentes de la nueva nación rusa después de la revolución socialista. (Nota: El lector que emite el juicio analiza las ideas de la obra a la luz del contexto del autor y hace inferencias sobre sus motivaciones, tarea de la lectura crítica).
- c) Este libro lo que nos dice es que, para Vygotski, el contexto social influye en el aprendizaje más que en las actitudes y las creencias; influye en cómo se piensa y en

lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. (Nota: Cita en Bodrova, E. & Leong, D. La teoría de Vygotski: principios de la psicología y la educación. En Curso de Formación y Actualización Profesional para el Docente de Educación Preescolar. Vol.1 México: SEP, p.48. -El lector que emite el juicio sintetiza las ideas del autor acerca del contexto social, pero no descifra elementos no explícitos del texto, no analiza las ideas ni al autor a la luz del contexto, no hace ningún tipo de evaluación del texto en cuanto a los razonamientos o afirmaciones.)

Hasta aquí se muestra la prueba que se diseñó, así como los ajustes realizados a partir de las observaciones de los jueces expertos. Toda vez que se cumplió con este análisis y actualización del instrumento, se dio paso a elaborar los juegos de copias para su aplicación en trabajo de campo y recabar los datos para el diagnóstico. En el siguiente capítulo se muestran los resultados y análisis de la información recopilada a través de los dos instrumentos.

Capítulo 3. Resultados y análisis de la información recabada en el trabajo de campo con los dos instrumentos

Resultados y análisis de la aplicación del cuestionario para conocer el perfil de los estudiantes

El cuestionario fue aplicado a un grupo de 35 estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía del turno de vespertino. A partir de los datos que los alumnos brindaron en este cuestionario se hace la siguiente presentación. Es un grupo de estudiantes que se conocen, en medida de que compartieron clase por lo menos en una asignatura del segundo semestre (que fue cuando se aplicó el cuestionario) misma que atendieron dos veces por semana en sesiones de dos horas. Del grupo diagnosticado, 33 son mujeres y 2 hombres, la edad promedio de los estudiantes es de 19.77 años y la mediana es de 19 años. De esto se infiere que la mayoría de los alumnos tiene trayectorias escolares regulares y que no ha pasado mucho tiempo desde sus estudios de bachillerato.

El 85.71% de los estudiantes del grupo indican que Pedagogía es la primera licenciatura a la que ingresan. Mientras que 5 alumnos, es decir, el 14.29% señalan que no es la primera carrera que han comenzado, no obstante, ninguno de estos alumnos concluyó la anterior, desertando en los primeros cuatro semestres.

El 45% de los alumnos encuestados pasó del bachillerato a la UPN sin tener espacios de tiempo de descanso o dedicados a otra actividad, ya que terminaron sus estudios el ciclo escolar pasado. El 22.86% terminó hace un año y el 25.71% terminó el bachillerato hace dos o tres años. Estos dos últimos grupos son alumnos que no ingresaron a la UPN inmediatamente después de finalizar su bachillerato, pero no pasaron más de tres años. Por lo tanto, si bien pueden no tener el mismo ritmo de trabajo que al finalizar el nivel de estudios precedente, tampoco se puede considerar que sean alumnos que hayan olvidado estrategias

de trabajo y lectura. Además, en el grupo de los que terminaron entre dos o tres años antes el bachillerato, se encuentran los 5 alumnos que habían empezado otra carrera. Únicamente el 5.71%, es decir, dos alumnos, tienen más de cuatro años de haber finalizado el nivel bachillerato, siendo alumnos con trayectorias de estudios más irregulares, aunque dependiendo de sus actividades previas, pudieron haber logrado aprendizajes académicos o no perder u olvidar habilidades para el estudio.

De los 35 alumnos, el 37.14% dice no haber aplicado otro examen de ingreso para nivel licenciatura. Sin embargo, el resto sí aplicó a por lo menos a una universidad más, siendo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la más seleccionada (40% de los estudiantes hizo examen de ingreso). Aunque de estos alumnos, el 91.43% de los estudiantes indica que se quedó en la UPN porque el plan de estudios les gustó más que en otras universidades, también cabe la posibilidad de que haya sido porque fueron rechazados de otra de sus opciones, como la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) o el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Esto hablaría ya de ciertas debilidades en su formación educativa, por lo menos, de acuerdo con lo que valoran los exámenes de ingreso de esas otras instituciones educativas, que bien podrían estar relacionadas con las habilidades lectoras.

De los 35 estudiantes, sólo 24 indicaron el promedio de sus estudios de bachillerato. De estos alumnos, el 33.33% obtuvo un promedio de entre 7 y 8, el 37.5% obtuvo un promedio de entre 8.1 y 9, y el 29.16% obtuvo un promedio que va de entre 9.1 y 9.8. Los promedios permiten hacer inferencias acerca de la trayectoria de estudios previos de los estudiantes. Los promedios de entre 7 y 8 pueden referir a alumnos que tendrán mayores dificultades en sus estudios posteriores. Mientras que de los estudiantes con promedios altos se esperaría que tuvieran mejores resultados académicos. De hecho, de los 6 estudiantes que

obtuvieron los puntajes más altos (no reprobatorios) del promedio total de la prueba, hay una relación en 5 de los casos, con que son estudiantes que obtuvieron promedios no menores a 9 en su bachillerato.

De las preguntas del cuestionario, también se encontró que el 65.71% de los estudiantes no trabaja, mientras que el 34.29% sí lo hace. Dentro de las actividades en las que se desempeñan los alumnos que laboran se encuentran las siguientes: atención telefónica, cuidado de niños (niñera), ventas y demostradora. Esto indica que el tipo de trabajo que desempeñan no les exige leer. Esto nos permite contextualizar que estos alumnos no sólo no leen más por sus trabajos, sino que, además, es probable que estos alumnos tengan menos tiempo para dedicar a sus estudios.

La mayoría de los alumnos, 74.29%, refiere que dedican entre una y dos horas de su tiempo diario para las lecturas de la universidad. Si se considera que los alumnos llevan dos asignaturas por día, esto indicaría que máximo le dedican una hora por asignatura, que de acuerdo con las tareas que implican una lectura eficaz, podría no ser un tiempo suficiente para hacer lecturas comprensivas — aunque ello es relativo también a la longitud y dificultad de un texto—. El 20% dedica entre dos y tres horas, lo cual parece ser un tiempo más razonable para la lectura a profundidad. En el otro extremo está el 5.71% que dedica de 30 minutos a una hora. Esto podría indicar que son alumnos que hacen lecturas muy superficiales, que si acaso hacen una lectura rápida y no emplean estrategias de lectura.

Todos los alumnos encuestados indican que sus traslados a la universidad son por medio de algún tipo de transporte público. El 45.71% de ellos emplea de una a dos horas para desplazarse a la universidad. Otro 40% invierte de dos a tres horas. Tan sólo el 14.29% hace menos de una hora. De los 35 alumnos, 15 de ellos (42.86% del total) mencionan que leen para la universidad en su camino a la escuela. Seis alumnos son del grupo que hace entre 1 y

2 horas; y 8 alumnos son de los que hacen entre dos y tres horas de traslado a la universidad. Esto podría indicar que su único momento de lectura o gran parte de esta es durante el uso del transporte público, con las implicaciones que conlleva: ruido, incomodidad, distracciones, problemas para la vista, etcétera, es decir, en circunstancias no óptimas para poder llevar a cabo las tareas que implica una lectura comprensiva.

De las dos modalidades de lectura de las que se les dejó elegir a los estudiantes para que señalaran cuáles efectúan antes de la clase para comprender los textos escolares, el 91.42% de los alumnos aluden a que únicamente hacen una lectura independiente (lee solo, sin apoyo, generalmente en silencio), y sólo el 8.57% (tres estudiantes), además de hacer una lectura independiente, señalan hacer una lectura cooperativa para comprender el texto (leen en pareja o con pequeños grupos con el fin de comentar lo leído). Esto indica que la mayoría de los alumnos no emplean la lectura colectiva como una estrategia para mejorar la comprensión y probablemente piensen que la comprensión lectora es una tarea únicamente individual y que de cualquier forma el texto será comentado en clase. Ello no significa que discutir una lectura en clase no sea ya una forma de lectura cooperativa, claro que lo es, pero en un grupo numeroso, como suelen ser los de los primeros semestres en la UPN Ajusco, es común que la participación sea monopolizada por unos cuantos estudiantes (casi siempre los mismos) y el docente, reduciendo así las posibilidades de que los alumnos más tímidos o inseguros expongan sus ideas y sus dudas.

Con la última pregunta del cuestionario los alumnos indicaron, de las cinco asignaturas que tomaban en el semestre, si los docentes que las impartían realizaban o no ciertas acciones. En la tabla se observa, en la columna izquierda, las siete acciones o actividades que se valoraron por docente (por asignatura), que llamaremos en adelante *criterios*. En la última columna hay una relación del porcentaje de alumnos que consideran

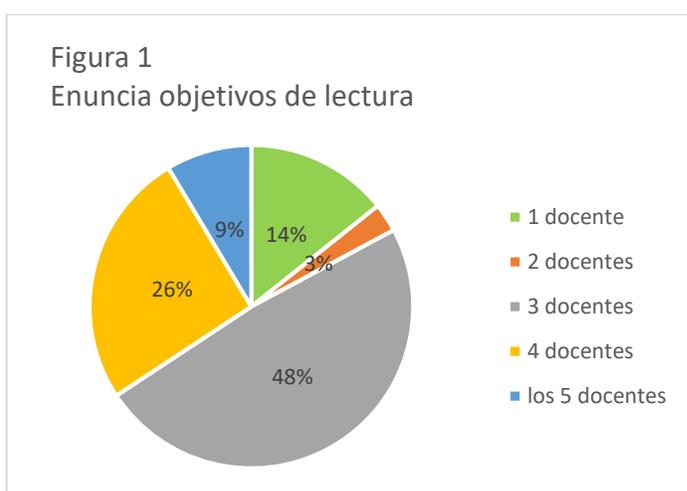
que un cierto número de sus profesores realizan cada una de las acciones. Cabe aclarar que, a partir del segundo semestre, los alumnos que atienden una misma clase (asignatura) no necesariamente toman las otras cuatro con los mismos docentes, por lo que los resultados que se exhiben a continuación no son homogéneos, ya que refieren a distintos profesores, no a los mismos cinco.

Tabla del análisis de las acciones que hacen los docentes

Acción que el docente lleva a cabo en su clase	Número de docentes que realizan la acción.	Porcentaje de alumnos
1. El día que deja la lectura (para la siguiente clase), enuncia los objetivos de esa lectura (enfocarse en información específica, relacionar la información con otro texto, buscar los conceptos, etc).	1 docente 2 docentes 3 docentes 4 docentes los 5 docentes	14.29% 2.86% 48.57% 25.71% 8.57%
2. Deja tareas específicas (hacer un mapa conceptual, mental, realizar un cuestionario, hacer un resumen o ensayo, exponer, etc.).	1 docente 2 docentes 3 docentes 4 docentes los 5 docentes	8.57% 22.86% 42.86% 20.00% 5.71%
3. Inicia la discusión del texto con: “¿Qué entendieron de la lectura?”, “¿Qué les llamó la atención?”	3 docentes 4 docentes los 5 docentes	37.14% 42.86% 20.00%
4. Al terminar la lectura, sugiere recuperar la información en algún gráfico de manera colectiva.	1 docente 2 docentes 3 docentes Ninguno	31.43% 42.86% 8.57% 17.14%
5. El maestro (a) habla todo el tiempo o la mayor parte acaparando la explicación del tema o texto.	3 docentes 4 docentes los 5 docentes	34.29% 45.71% 20.00%
6. El profesor habla, estimula y guía la lectura mediante objetivos y preguntas y estimula las predicciones de los alumnos (lectura guiada).	1 docente 2 docentes 3 docentes 4 docentes	37.14% 37.14% 8.57% 5.71%

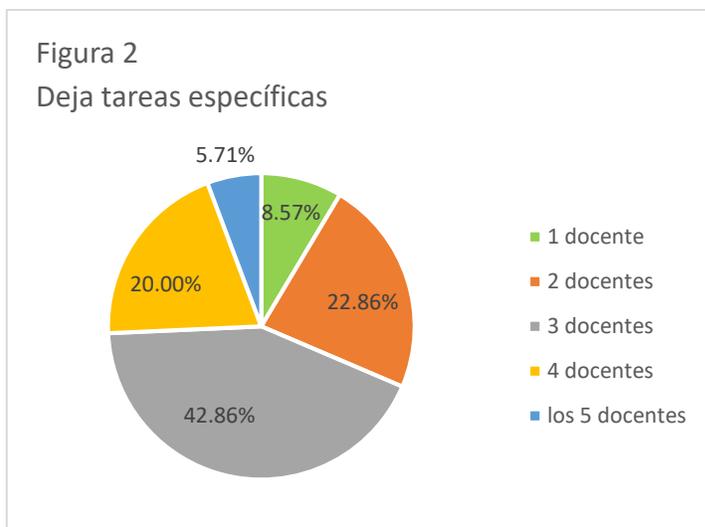
	Ninguno	11.43%
7. El profesor o algún compañero lee en voz alta, mientras los demás siguen el texto y el profesor y alumnos van comentando el significado (lectura compartida).	1 docente	37.14%
	2 docentes	40.00%
	3 docentes	5.71%
	Ninguno	17.14%

En la figura 1 se observa la distribución gráfica de las respuestas de los alumnos con relación al primer criterio que refiere a que si el docente enuncia los objetivos de esa lectura.



Este criterio es uno de los que más opiniones dispersas tiene, aunque el mayor porcentaje de alumnos, 48.57%, opina que 3 de sus profesores lo hacen. Una de las tareas más importantes en la lectura es tener objetivos, pues estos guían la toma de decisiones acerca de las estrategias y sobre la información en la que un lector se enfoca con mayor cuidado. No obstante, con estos resultados se puede ver que hay docentes que no le dan la importancia debida o lo desconocen, y consecuentemente, que hay lecturas que los alumnos leen sin saber para qué.

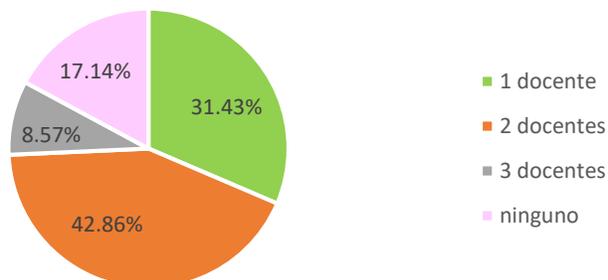
En la figura 2, que enseguida se exhibe, se ve la distribución de las respuestas de los alumnos acerca del criterio que refiere a que si el docente deja tareas específicas con relación a la lectura.



Para este criterio los resultados también fueron muy variados, pero las respuestas se concentran entre 2, 3 y 4 docentes. Realizar una tarea específica es en sí un objetivo. Sin embargo, la demanda que los profesores hagan sobre estas tareas, es decir, que le asignen un valor en términos de calificación o el nivel de dificultad o especificidad de esta, determinará el esfuerzo cognitivo que los estudiantes hagan, es decir, puede marcar una diferencia en la forma en la que estos leen (más estratégicamente y mayor profundidad o superficialmente). A pesar de esto, los porcentajes indican que hay docentes que no dejan tareas posteriores a la lectura para la recuperación de la información, teniendo como potencial riesgo el que los alumnos hagan lecturas superficiales y tal vez condicionados, también, porque de antemano saben que el docente dará la exposición del tema en clase (dará su interpretación y se ha enseñado a que la voz de un docente no se pone en tela de juicio). Esta última conjetura está basada en las respuestas del criterio número cinco que se explica más adelante.

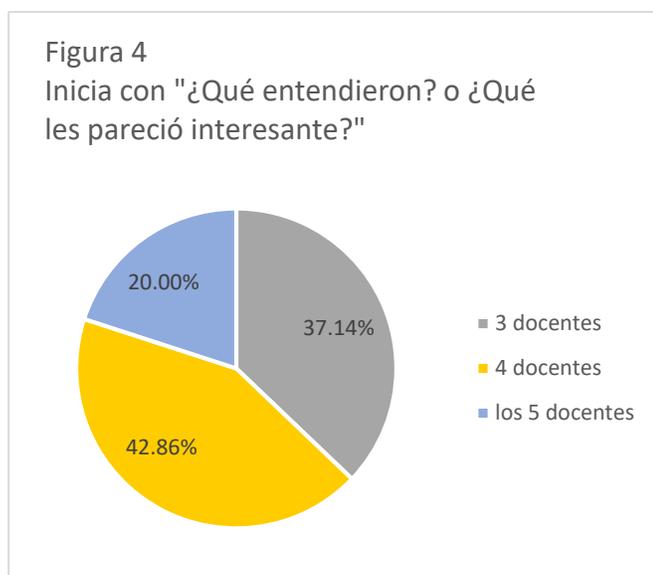
En la figura 3 que a continuación se presenta, se muestra cómo se distribuyen las opiniones de los alumnos en cuanto si el docente promueve en clase que la información del texto leído sea recuperada de manera colectiva a través de un gráfico. Este criterio también va de la mano con el anterior.

Figura 3
Sugiere recuperar la información en un gráfico colectivamente



Como se observa a través del gráfico, la tendencia de respuestas de los estudiantes se inclina con mayor peso a que ninguno o máximo dos docentes lo solicitan. Esta tarea, además de promover el empleo de estrategias de selección y recuperación de informaci3n, hace que los alumnos sean parte de la construcción del significado y que se llegue a un consenso del mismo y no se privilegia la interpretación de una sola persona. Desafortunadamente, de acuerdo con las opiniones recabadas, se distingue que son pocos los docentes que emplean esta estrategia didáctica en el aula, perdiendo los demás una oportunidad muy valiosa de hacer partícipes a los alumnos de la construcción de su propio conocimiento y de ejercitar estrategias de selección y recuperación de la informaci3n en conjunto.

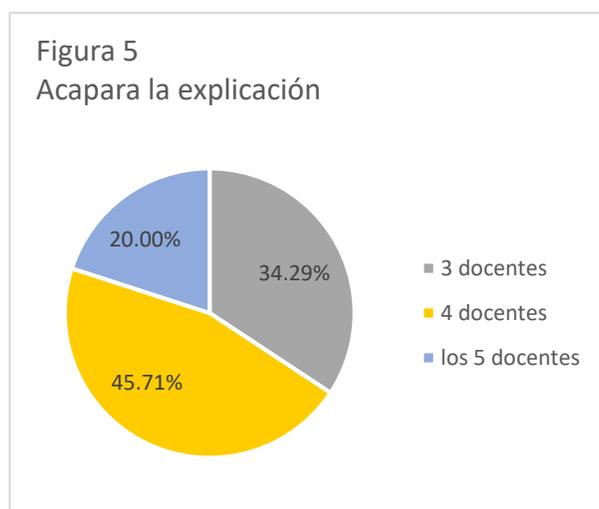
En la siguiente figura se observa la relación porcentual de las opiniones de los alumnos acerca de si los docentes inician la discusión del texto con preguntas como “¿Qué entendieron de la lectura?” o “¿Qué les llamó la atención?”.



A través del gráfico se evidencia que hay un sesgo en las respuestas de los alumnos, donde el 100% de estos opinan que entre 3 y 5 de sus profesores comienzan así la discusión del texto. Abrir una clase con este tipo de preguntas puede servir para conocer las ideas globales que recuperaron los alumnos de un texto. No obstante, por lo general, los alumnos, bajo esta consigna, no contestan ofreciendo la idea más global, o la tesis que defiende un autor, sino que hacen comentarios acerca de una idea en particular que llamó su atención. Y luego, suele suceder que, tras una participación de este tipo, la siguiente persona en participar no continúe el hilo o eje temático de lo que el compañero previo comentó, sino que ofrezca otra idea diferente. De esta manera, si se hace un *zoom out* del resultado de esta actividad, lo que se recuperan son ideas inconexas, en desorden y sin relevancia para el objetivo particular de esa lectura, es decir, se puede promover la fragmentación de la información de todo el texto. Y esto es, en parte derivado por el tipo de pregunta tan abierta. Además, suele ocurrir que la participación de los alumnos sea comentada o corregida por el profesor únicamente y que a esa actividad le continúe la exposición del tema por parte del docente. Si se considera

esta actividad en una clase, debería estar siempre guiada por el objetivo, y no ser la actividad que abarque la mayor parte del tiempo ni la única para recuperar la información del texto.

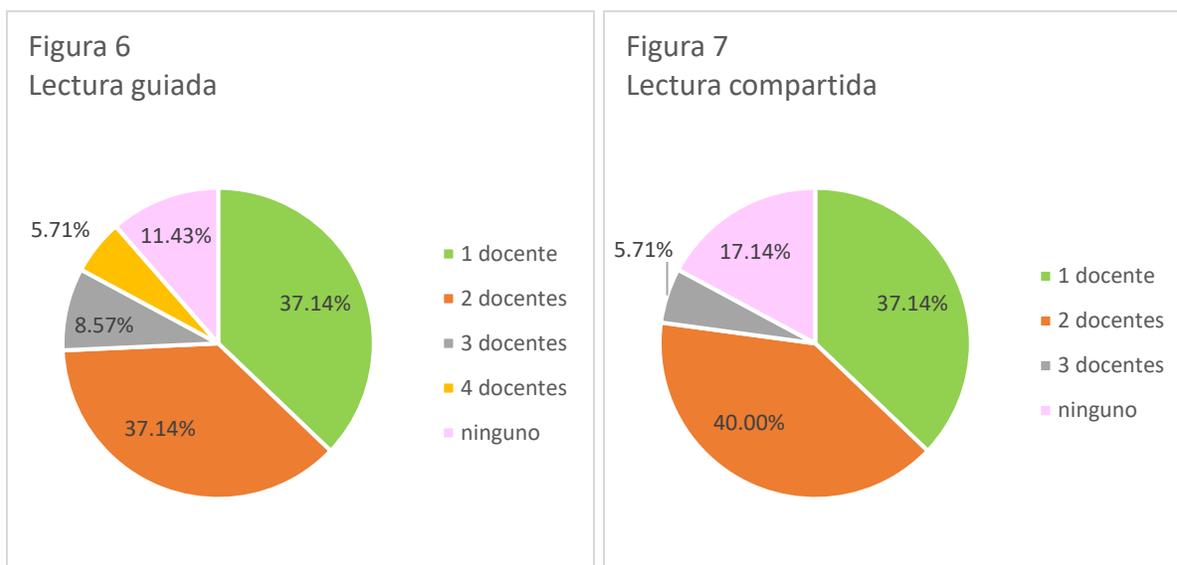
En la próxima figura se muestra la distribución de las opiniones de los entrevistados derivadas del criterio 5, que alude a si los docentes hablan mucho tiempo acaparando la explicación del tema.



El 100% de los alumnos opina que, entre 3 y 5 de sus maestros “hablan todo el tiempo o la mayor parte acaparando la explicación del tema o texto”. Esto no permite que los alumnos construyan el significado del texto, ni de forma individual ni colaborativa. Los alumnos son meros receptores y aprenden superficialmente. No pone al alumno frente a ningún reto que le permita desplegar una mayor actividad intelectual para aprender. En este tipo de enseñanza el que más aprende es el docente, pues es quien lleva a cabo la mayor actividad cognitiva: leer, investigar, interpretar, seleccionar información, relacionar información con otros textos, sintetizarla de acuerdo con los objetivos y reelaborarla para su explicación (Carlino, 2005). Aunque mucho se aboga por emplear enfoques de enseñanza-aprendizaje más allá del catedrático, en el que alumno está al centro o que es quien debe construir su propio conocimiento o en el que el conocimiento es una construcción social, con

los resultados de estas opiniones se demuestra que el enfoque tradicional impera aún en las aulas.

En las figuras 6 y 7 que se muestran enseguida se exhiben los resultados para los criterios 6 y 7 respectivamente. El sexto criterio es lo que se denomina lectura guiada, es decir, si el profesor guía la lectura mediante objetivos y preguntas y estimula las predicciones de los alumnos. El séptimo y último criterio es lo que se designa como lectura compartida en la que el docente o algún alumno lee el texto en voz alta, mientras los demás siguen la lectura y comentan el significado a la par.



Como es posible observar en la figura 6, la mayor parte de los alumnos opina que sólo uno, dos o ninguno de sus profesores realizan lectura guiada. En la figura 7 se muestra que la mayoría de los alumnos considera que ninguno, o sólo uno o dos de sus profesores fomentan la lectura compartida. El resultado que se exhibe en estos gráficos bien puede ratificar la proposición que se mencionó con anterioridad acerca de que los docentes dan por sentado que los alumnos saben leer por el hecho de haber ingresado al nivel universitario.

Por otro lado, tiene cierto sentido pensar que volver a leer un texto en clase que ya se había dejado como tarea parezca excesivo y redundante. Pese a esa apreciación, la teoría señala que la lectura que los alumnos hacen individualmente puede ser superficial o no ser suficiente para alcanzar un significado e interpretación adecuada, máxime si la lectura como proceso no ha sido enseñada apropiadamente. Por lo tanto, este tipo de lecturas (guiada y compartida) en clase, dependiendo del grado de independencia de los alumnos como lectores eficientes, pueden ser muy oportunas como modelo de enseñanza acerca de cómo se debe leer, para mejorar las estrategias de lectura específicas de acuerdo con cierta área de conocimiento (alfabetización académica) y para construir significados colectivamente.

De los resultados descritos es posible hacer una descripción del entorno educativo en el que estos alumnos ponen en práctica las actividades lectoras. En resumen, es evidente que los docentes no comparten criterios mínimos instruccionales; que mayoritariamente no se recurren a estrategias de lectura en clase, de recuperación o selección de información de manera colectiva; hay docentes que privilegian la enseñanza tradicional y no encomiendan a los estudiantes la seguridad y las herramientas para que sean ellos quienes construyan los conocimientos a partir de toda la información disponible; hay docentes que no se rigen por objetivos determinados para la asignatura o para una lectura particular sino tal vez únicamente por el contenido, y, en general, ejecutan una estrategia comúnmente empleada para abrir la discusión de un texto, pero que no necesariamente es adecuada. Estas son las condiciones en las que se desarrollan los estudiantes diagnosticados como lectores en la universidad.

Acercas del tipo de bachillerato del que provienen los estudiantes, los porcentajes son los siguientes: el 5.71% provienen del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), el 8.57% son del Centro de Estudios de Bachillerato (CEBS), el 28.57%

estudiaron en un Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS), otro 28.57% provienen del Colegio de Bachilleres (COLBACH), 11.43% provienen de la Escuela Preparatoria Oficial (Estado de México), y el 17.14% son de otro tipo de bachillerato que no estaba en la lista: Instituto de Educación Media Superior (IEMS), bachilleratos privados, y escuelas anexas a las Normales. Estos datos son importantes para conocer cuáles son las supuestas habilidades y conocimientos que los alumnos tienen (o deberían tener) en relación con los procesos de lectura, para de ahí identificar y relacionar con el diagnóstico, cuáles son sus debilidades de formación o cuáles ni siquiera fueron contempladas en sus estudios previos

A continuación, se presenta información sobre las competencias y contenidos enunciados en los programas de estudios de las asignaturas de lectura de tres de las distintas opciones educativas de las que provienen la mayor parte (74.28%) de los estudiantes diagnosticados (CBTIS y CETIS 34.28%, COLBACH 28.57% y Escuela Preparatoria Oficial 11.43%). Como se dijo con antelación, es conveniente conocer cuáles son las supuestas habilidades y conocimientos que los alumnos tienen con relación a los procesos de lectura, para de ahí identificar y relacionar con el diagnóstico, cuáles son sus debilidades de formación o cuáles ni siquiera fueron contempladas en sus estudios previos.

En los tres casos es posible distinguir un componente en el que coinciden los programas de estudios: en las competencias disciplinares básicas del perfil de egreso del campo, ámbito o asignaturas de la comunicación, que seguramente tienen como antecedente un marco común oficial para el nivel de estudios. Es decir, que son los conocimientos mínimos que se esperaría que los alumnos supieran aplicar en distintos ámbitos al concluir el nivel medio superior: “1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. 2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en

función de sus conocimientos previos y nuevos” (SEMS, 2013, p. 9). No obstante, a pesar de esta concordancia, cada programa proclama contenidos específicos.

En el programa de estudios de Lectura, Expresión Oral y Escrita (LEOyE) para el bachillerato tecnológico, que le corresponde a los CBTIS y CETIS, incluye, dentro de los contenidos fácticos a desarrollar, conceptos que se enunciaron en el marco teórico de esta investigación y aluden a conocer e identificar los elementos constitutivos del texto (estructuras textuales, mecanismos de coherencia, modos discursivos, tipos de párrafos, entre otros) para abstraer el contenido global y en consecuencia acceder a la comunicación eficiente. El programa, de igual manera, manifiesta enseñar y practicar estrategias de comprensión lectora, dentro de las que se hallan: activar el conocimiento previo, hacer predicciones con base en las pautas textuales, identificar el significado de palabras desconocidas por medio del contexto o el análisis estructural de las palabras, hacer inferencias, autorregulación de la comprensión, macrorreglas y hacer cuestionarios de comprensión (SEMS, 2013, pp. 16-17).

Para el Colegio de Bachilleres, se localizaron dos programas de estudios para cada una de las asignaturas que refieren a la lectura. En ambos programas se explicita que el perfil de egreso está conformado por once ámbitos, de los cuales cuatro de ellos se consideran transversales, uno de ellos: Lenguaje y Comunicación, que es donde se insertan las dos asignaturas: Taller de Análisis y Producción de Textos I y II.

Dentro de los contenidos específicos para el primer taller se localizan: diversidad textual; prototipos textuales (descriptivo, expositivo, narrativo argumentativo y dialógico; rasgos distintivos; intención comunicativa; función de la lengua; modos y marcas del discurso; estructura; secuencia textual; lógica de argumentos. Los contenidos para el segundo taller 2 son: lectura de textos digitales; estrategias de comprensión lectora;

recuperación de información (resumen, paráfrasis, esquema, comentario, reseña) (SEP-COLBACH, 2018).

Para las preparatorias oficiales (del Estado de México), se localizaron dos asignaturas básicas de su plan de estudios: Taller de lectura y redacción I y II, que corresponden al campo disciplinar de Comunicación. Comunicación se considera, además, como un tema transversal a todas las demás asignaturas.

Del programa de Taller de Lectura y Redacción I (SEMS-DGB, 2017), se localizan los siguientes contenidos a desarrollar durante el primer semestre: los elementos del proceso comunicativo; funciones del lenguaje; proceso de lectura: estrategias de comprensión lectora (referencial e inferencial); tipos de lectura (estructural, analítica y crítica); proceso de escritura: principios básicos de la sintaxis; reglas de puntuación; propiedades de la redacción; conectores discursivos; prototipos textuales; razonamiento lógico-verbal de relaciones semánticas (sinónimos, homófonos, parónimos, polisemia, analogías); funciones y características de los textos expositivos.

En el programa de Taller de Lectura y Redacción II (SEMS-DGB, 2017), los contenidos a desarrollar durante el segundo semestre son: el texto argumentativo; procesos de formación de palabras (prefijos y sufijos griegos y latinos); funciones y características de los textos funcionales (escolares: cuadro sinóptico; mapa conceptual, mapa mental); funciones y características de los textos persuasivos; clasificación, metodología y estructura de los diferentes tipos de ensayo (filosófico, literario y científico).

A partir de la comparación de los programas de estudios anteriores, se observa que hay coincidencia en los tres programas únicamente en dos de los contenidos: estructuras o prototipos textuales y estrategias de comprensión lectora. Aunque cabe mencionar que, en los programas del Colegio de Bachilleres y de las Preparatorias Oficiales no se especifican

cuáles estrategias de comprensión lectora deben ser enseñadas a los alumnos. Hay otros contenidos que sólo están presentes en dos de los programas, por ejemplo “marcas o conectores del discurso”. Algunos contenidos únicamente se ven presentes en un solo programa.

Además, en los planes de estudios de los tres tipos de bachilleratos que se revisaron, hay una asignatura específica para la lectura y escritura. No obstante, se explicita que el estudio y práctica de la lengua es un trabajo interdisciplinario o se habla de la transversalidad. Esto significa que las competencias disciplinares de la comunicación (leer, escribir, escuchar, hablar) deben orientar el trabajo de las otras asignaturas y estar contempladas en las planeaciones didácticas. Esto quiere decir, que, en teoría, los alumnos debieron poner en práctica los contenidos fácticos para la lectura y escritura en otras materias. No obstante, es poco probable que esto sucediera en la realidad, si desde los programas de cada asignatura no se enuncian explícitamente las competencias que se deben entrecruzar en ambas asignaturas para que el docente contemplase la posibilidad de hacerlo.

Entonces, a pesar de que los tres programas se rigen por las mismas competencias disciplinares básicas, los contenidos no son los mismos para los tres programas, pudiendo tener como consecuencia, diferencias sustanciales en las prácticas lectoras y de escritura de los estudiantes, aunado, por supuesto, al diferente tratamiento didáctico que cada docente haya realizado en las asignaturas.

A pesar de que los contenidos difieren de un programa a otro, se esperaría que los alumnos que ingresan a la Licenciatura fueran lectores competentes. Sin embargo, a través del examen diagnóstico se pudo comprobar que los alumnos no logran la competencia en el empleo de habilidades de lectura comprensiva, es decir, aplicar los supuestos conocimientos teóricos a un ejercicio real de lectura. Además, en los resultados finales del examen

diagnóstico, no se nota una disparidad en los resultados por reactivo y globales, en relación con la institución educativa de procedencia. Esta última alocución se amplía con los resultados y el análisis que se presenta en el apartado posterior.

Resultados y análisis de la aplicación de la prueba diagnóstica de habilidades para la comprensión lectora

El instrumento de diagnóstico que se diseñó no es para medir una sola variable (como lo sería la comprensión lectora), antes bien, pretende evaluar distintos indicadores de las habilidades para la comprensión lectora y ubicar con cuáles tienen mayor dificultad los alumnos. Los reactivos no están enfocados en evidenciar si los alumnos comprenden o no los fragmentos de texto (aunque algunos procesos requieren su comprensión, mientras que algunos reactivos, incluso, se pueden contestar sin comprender la idea global del fragmento textual, por ejemplo). En la prueba cada reactivo corresponde a un indicador de las habilidades o tareas para la comprensión lectora (aunque en algunos casos un mismo indicador se evalúa en más de un reactivo).

En consecuencia, el procedimiento posterior a la aplicación de la prueba diagnóstico fue únicamente la obtención del promedio o media aritmética de las respuestas correctas por reactivo y el promedio de respuestas correctas por alumno. (Este último dato fue únicamente para extrapolarlo con la información recabada con el cuestionario del perfil de los estudiantes.)

La media aritmética se obtiene por medio de la suma de todos los datos entre el valor del número total de datos. A cada una de las respuestas se le asignó un valor: 1, si la respuesta era correcta, y, 0 si la respuesta era incorrecta. De tal manera que, para cada reactivo, el promedio va de 0 a 1. Si se obtuviera un promedio de 1, significaría que los 35 alumnos

contestaron el reactivo correctamente. Si se obtuviera un valor de 0, equivaldría a que todos los alumnos contestaron mal el reactivo.

En esta razón matemática, se decidió considerar a los reactivos con un valor en el promedio menor a 0.5 (es decir, donde la mitad del grupo o más contestaron equivocadamente) como las necesidades de formación que se requieren mejorar en el taller de intervención.

En la siguiente tabla se muestra el promedio obtenido por reactivo del grupo completo y se hace una relación con el indicador al que corresponde, así como su categoría.

Tabla con los resultados del promedio grupal por reactivo

Reactivo	Promedio	Indicador	Categoría
1	0.571	Hace inferencias lógicas (deduce información implícita) a partir de información textual.	Inferencial
2	0.142	Deduce el referente previo al que aluden las palabras.	Inferencial
3	0.114	Detecta textos semánticamente anómalos	Representación textual local
4	0.028	Deduce el referente previo al que aluden las palabras.	Inferencial
5	0.742	Hace inferencias lógicas a partir de información textual.	Inferencial
6	0.485	Hace inferencias a partir de conocimientos previos.	Inferencial
7	0.514	Reconoce una secuencia textual o temática y deduce qué debería continuar.	Representación textual local
8	0.914	Identifica –infiere- la posición del autor con respecto al tema.	Crítica
9	0.371	Identifica la matización argumental.	Representación textual local
10	0.6	Identifica la matización argumental.	Representación textual local
11	0.285	Identifica la matización argumental.	Representación textual local
12	0.314	Identifica el tipo de relación entre las proposiciones –causal, motivacional o descriptiva	Representación textual local
13	0.714	Distingue una idea expuesta por el autor, de una que expone otro autor referenciado.	Representación textual local
14	0.628	Identifica la matización argumental.	Representación textual local
15	0.457	Distingue una idea expuesta por el autor, de una que expone otro autor referenciado.	Representación textual local
16	0.485	Gradúa la importancia o el peso de las oraciones en relación con el texto.	Representación textual local
17	0.657	Reconoce una secuencia textual o temática y deduce qué debería continuar.	Representación textual local
18	0.114	Identifica el tema específico.	Representación textual local
19	0.771	Distingue juicios derivados de una lectura crítica.	Crítica
20	0.171	Distingue juicios derivados de una lectura crítica.	Crítica

Los valores que se encuentran resaltados con color azul corresponden a los criterios o indicadores que son aprobados (por más de la mitad del grupo) y los que están en rojo los que no fueron contestados satisfactoriamente (por más de la mitad del grupo).

Como se mencionó con antelación, hay casos en los que más de un reactivo evalúan el mismo indicador. No obstante, en la tabla se puede observar que sucede que hay disparidad en los resultados, es decir, que para un mismo indicador un reactivo es aprobado y el otro no.

Por ejemplo, los reactivos 13 y 15 evalúan el indicador *Distingue una idea expuesta por el autor, de una que expone otro autor referenciado*. Con fines de elegir los contenidos del taller, se decidió que serían considerados si la mitad de los reactivos que evalúan un mismo indicador son reprobados.

Con todo, cabe recordar que esta es una prueba informal, en el sentido de que no fue sometida a pruebas piloto y tampoco a pruebas de confiabilidad y validez⁶. Por lo tanto, los reactivos no fueron modificados o ajustados para una efectiva correlación (estadística). A pesar de ello, del análisis de los resultados de esta prueba se desprende una propuesta que se explica enseguida para mejorar el instrumento de diagnóstico, que si bien no se llevará a cabo, vale dejarla asentada como muestra del aprendizaje adquirido.

El examen se diseñó con el objetivo de ubicar con qué habilidades o tareas involucradas en una lectura comprensiva tienen más dificultades los estudiantes. A pesar de ello, al realizar el análisis de los resultados de la prueba aplicada, se observó que para lograr esto y tener resultados más confiables, la prueba debería estar diseñada de tal manera que cada indicador se evaluara más de una vez, las veces necesarias estadísticamente para que la información obtenida sea confiable. Y luego entonces aplicar pruebas de confiabilidad y validez, dado que sería una prueba de medición. De esa manera se puede medir qué tanto los alumnos pueden realizar una tarea tal necesaria en la comprensión lectora. Por mencionar algún ejemplo, qué tanto los alumnos pueden *Identificar el tipo de relación entre las proposiciones*.

⁶ Entiéndase *confiabilidad* por el grado de precisión o exactitud de la medida cuando un instrumento se aplica repetidamente al mismo sujeto u objeto y produce resultados iguales cada vez. Validez es el grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir.

Toda vez que se han expuesto los resultados y el análisis del examen diagnóstico, se puede decir que el diagnóstico es que los estudiantes tienen dificultades con tareas de la lectura de las distintas categorías, es decir, a nivel de párrafo, para realizar inferencias y para identificar procesos propios de la lectura crítica. A continuación, se muestran los indicadores, que equivalen a las habilidades o tareas que son considerados como las dificultades específicas de los alumnos de este grupo, o dicho de otra forma, las necesidades de formación localizadas a través del diagnóstico y que fueron tomados en cuenta para la intervención:

1. Deduce el referente previo al que aluden las palabras.
2. Detecta anomalías
3. Hace inferencias a partir de conocimientos previos
4. Identifica la matización argumental
5. Identifica el tipo de relación entre las proposiciones
6. Distingue una idea expuesta por el autor de una que es de un autor referenciado
7. Gradúa la importancia o el peso de las oraciones en relación con el texto
8. Identifica el tema específico
9. Identifica tareas de la lectura crítica

Capítulo 4. Propuesta de intervención: desarrollo de habilidades de la comprensión lectora

Un objetivo del presente trabajo de investigación es proponer acciones pertinentes, por medio de una propuesta de intervención, para solucionar los problemas detectados en torno a la lectura en estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y así fortalecer la formación de los estudiantes en la comprensión de lectura de textos expositivos-argumentativos.

En el presente capítulo se exhiben los criterios que se tomaron en cuenta para la toma de decisiones metodológicas en el diseño de dicha propuesta de intervención. Entre estas se encuentran los objetivos de aprendizaje, los tipos de contenidos y los contenidos propiamente, la dosificación y secuenciación de estos, las estrategias, actividades didácticas, material, así como la evaluación de los aprendizajes. También se muestran las tablas descriptivas con las secuencias didácticas que conforman la propuesta de intervención.

Identificación de necesidades formativas y objetivo general de la propuesta

Un primer elemento para el diseño de la propuesta, sin el cual la intervención no tendría sentido, fue la identificación de los problemas o necesidades de los participantes. En el capítulo anterior se presentaron los resultados y el análisis derivados de la aplicación de dos instrumentos con los que se recogieron datos de los estudiantes, mismos que son los presuntos participantes de esta propuesta de intervención.

Los indicadores que en ese capítulo se muestran, son representativos de las necesidades formativas de las habilidades o tareas para lograr una lectura más comprensiva acorde con el tipo de textos y nivel de formación que están cursando. De estas necesidades formativas se desprende el **objetivo general de la propuesta de intervención** que es: que los alumnos aprendan meta-cognitivamente algunas tareas de la lectura comprensiva de

textos expositivos y argumentativos para mejorar sus prácticas lectoras y con ello su comprensión lectora. Paralelamente, también de estos indicadores subyacen los objetivos y contenidos particulares del taller que se presentan en el siguiente apartado, además de su justificación y sustento.

Objetivos y contenidos de la propuesta de intervención

Algunos contenidos que se atenderán son del tipo conceptual, ya que se precisa que los alumnos tengan claridad en ellos para atender los contenidos procedimentales, que son los que aluden a los procedimientos o tareas que se deben poner en práctica durante la lectura (y que llevados a cabo conscientemente de acuerdo con las necesidades de la lectura se consideran estrategias (Danserau, 1978; Weinstein y Mayer, 1986; Zimmerman y Schunk, 1989 en Monereo, 2002, p. 29)). Aquí cabe aclarar que, no se consideran estrategias hasta que los procedimientos o tareas son escogidos deliberada e intencionalmente para facilitar la comprensión y esto supone una autorregulación por parte de los alumnos. Por lo tanto, la metacognición, es decir, la reflexión y regulación de estas tareas en sus procesos de comprensión se atiende como contenido transversal.

Los objetivos de aprendizaje son lo que se desea que los participantes sepan hacer al finalizar el taller. Para esta propuesta de intervención están redactados de tal forma que incluyen una conducta o más a modificar (medibles u observables) expresadas por medio de verbos que responden a distintos niveles de complejidad según la taxonomía de Bloom (si son del dominio cognitivo) o según la taxonomía de Krathwohl-Bloom (si son del dominio afectivo)⁷, seguido del objeto directo o contenido conceptual o procedimental, así como una delimitación para la ejecución (UNID, n.d.).

⁷ El aprendizaje puede ser de naturaleza cognitiva, que tiene que ver con los procesos o habilidades del pensamiento; de naturaleza afectiva, que implica actitudes y aptitudes emocionales; y de

Para el logro de los objetivos de aprendizaje no son menos relevantes los objetivos de enseñanza, es decir, lo que el docente debe y desea enseñar para que los alumnos logren los objetivos. Si bien son un binomio, suele no ponerse atención a estos últimos y son determinantes pues matizarán las estrategias didácticas y actividades que los docentes pondrán en marcha para ayudarle a los estudiantes a cumplir la meta. Los objetivos de enseñanza responden no a lo que se desea que logren los estudiantes al final, sino a qué se necesita enseñar o qué necesita saber el estudiante para lograr la conducta final esperada. En consecuencia, los objetivos de enseñanza modelan el resultado esperado pues están condicionados por las características y experiencias que cada docente pondrá al servicio de sus intervenciones.

Enseguida se muestran los contenidos conceptuales, procedimentales y/o actitudinales y los objetivos específicos de aprendizaje a los que están ligados. Asimismo se exponen el objetivo de enseñanza correlativo, una descripción acerca de la naturaleza de la conducta y el nivel de complejidad al que corresponden los objetivos de aprendizaje y la justificación de su planteamiento.

Contenido y objetivo 1

Contenido actitudinal: Cambio en la representación de los alumnos acerca de la lectura.

Objetivo de aprendizaje: Los alumnos reconocerán y compartirán sus propias representaciones acerca de la lectura.

naturaleza psicomotriz, que conlleva la coordinación de los movimientos físicos integrados con procesos cognitivos. Es por esta razón que los objetivos de aprendizaje pueden incluir uno o más dominios del aprendizaje. De cada dominio subyacen niveles jerárquicos de complejidad, que han sido clasificados por estudiosos. La Taxonomía de Bloom muestra seis categorías del dominio cognoscitivo y son, de menor a mayor grado de complejidad: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Para las conductas del dominio afectivo se emplea la Taxonomía de Krathwohl-Bloom cuyas categorías son: receptividad, respuesta, valoración, organización y caracterización (UNID, n.d.).

Objetivo de enseñanza: El docente promoverá que los alumnos reconozcan sus propias concepciones, dificultades, intereses, expectativas en torno a la lectura y las socialicen para que las puedan comparar con las del resto del grupo y que a partir del propio reconocimiento y del conflicto cognitivo creado tengan una motivación por aprender a leer más comprensivamente.

Descripción: En este objetivo el dominio de las conductas es afectivo y corresponde a la categoría de respuesta porque implica que los alumnos reconozcan sus propias ideas y sentimientos, y participen activamente compartiendo sus opiniones, así como que se sensibilicen ante las de sus compañeros.

Justificación: Cuando a los estudiantes se les invitó a participar en el estudio diagnóstico, también se les indicó que de acuerdo con los resultados se iba a diseñar un taller de intervención para ayudarles a tener mejores herramientas lectoras. Al preguntarles si estaban dispuestos a tomar el taller, la mayoría comentó que sí, pues reconocieron que hay lecturas que les cuestan trabajo comprender. Dado lo anterior, no puede afirmarse que los alumnos se interesen en el taller por una motivación propiamente intrínseca, sino a partir de la invitación expresa. Además, el instrumento de evaluación diagnóstica que fue empleado en esta investigación observa el problema desde afuera de los alumnos. Es decir, no se recogió su propia valoración acerca de las concepciones y dificultades que tienen en torno a la lectura. Sin embargo, la lectura es un acto voluntario e intencional, por lo que además del conocimiento estratégico y los conocimientos previos relacionados con un texto, se necesita contar con el deseo del lector. Asimismo, se parte del supuesto de que los alumnos desconocen todas las tareas que son necesarias para lograr una mejor comprensión y que valoran poco las consecuencias de una comprensión lectora eficaz para su aprendizaje y toma de decisiones consiguiente.

Es por las razones anteriores que un objetivo particular de la intervención es cambiar la representación que los alumnos tienen de la lectura. Las representaciones que las personas construyen están atravesadas por creencias, por conocimientos y sentimientos. En este sentido, un proceso de construcción de conocimiento implica un cambio en las representaciones que los participantes tienen sobre un problema o una situación y de esta manera, como resultado, actuar de forma diferente y más satisfactoria (Solé, 2002). Por lo tanto, es de primordial interés para esta investigación lograr que los alumnos generen un cambio en la representación que tienen sobre la lectura, es decir, que la lectura no sirva únicamente para pasar una asignatura, que leer no es sólo extraer o aprender contenidos particulares, sino que el dominio de comprensión de un texto implica innegablemente un trabajo cognitivo y procedimental a nivel estructural del texto, pero también implica interpretarlo, cuestionarlo y tomar una postura frente a las ideas que se sustentan. También es de interés que hagan consciencia que los conocimientos de los que se apropian derivados de sus procesos lectores les constituyen y los llevan a tomar unas elecciones u otras. Por lo que un dominio de comprensión (que implica llevar a cabo procesos cognitivos y procedimentales) les permitirá hacer elecciones más conscientes y responsables en sus ámbitos profesional y personal. Lograr este objetivo en algún grado facilitará la motivación de los alumnos, no sólo para poner interés en el resto del taller, sino además permitirá que verdaderamente modifiquen sus prácticas lectoras intensivas y extensivas a lo largo de su vida.

Contenido y objetivo 2

Contenido conceptual: Tipos textuales y sus características.

Objetivo de aprendizaje: Los alumnos identificarán textos por su tipo textual.

Objetivo de enseñanza: El docente guiará a los alumnos para que analicen y contrasten distintos tipos de texto, y que a partir de ello, identifiquen sus características en términos del tipo de tipo de lenguaje, características lingüísticas, estructura (inicio, nudo, desenlace; introducción, desarrollo, conclusión; introducción, tesis, argumentos, conclusión), configuraciones organizativas (descripción, comparación, solución /problema, causa/efecto, colección) y función. También ayudará a los estudiantes a repasar los elementos que no recuerden para la correcta caracterización.

Descripción: En este objetivo el dominio de la conducta es cognoscitivo y corresponde al nivel de análisis ya que los alumnos deberán examinarán los textos y hacer una división del conocimiento en partes. Entonces, aunque los verbos también podrían pertenecer al nivel de conocimiento, no se está partiendo de la introducción de nueva información, sino que se espera que los alumnos pongan en juego sus conocimientos previos para lograr este análisis.

Justificación: En este trabajo de investigación se defiende que los textos que se leen en la carrera de Pedagogía son en su mayoría del tipo expositivo-argumentativo. Algunas tareas de lectura comprensiva son generalizables para cualquier tipo de texto, sin embargo, algunos de los procedimientos que se tratan en este taller son específicamente relativos a la estructura específica de textos expositivos o argumentativos. Es por esta razón que para entrar en materia, se considera que lo primero que los alumnos deben trabajar es el reconocimiento de las características de los diferentes tipos de texto y la identificación de textos académicos por su tipo textual.

Contenido y objetivo 3

Contenido transversal (abarca lo conceptual, procedimental y actitudinal): Enfoque metacognitivo de aprendizaje.

Objetivo de aprendizaje: Los alumnos aprenderán distintas tareas de la lectura mientras autorregulan (en tres fases) su aprendizaje para un uso estratégico.

Objetivo de enseñanza: El docente guiará a los alumnos para conocer el enfoque de aprendizaje de la autorregulación o metacognición: qué es, para qué sirve, las fases y áreas en las que se puede intentar tomar acciones para controlar el aprendizaje. Promoverá, a través de las sesiones, la resolución de preguntas guía y la reflexión conjunta de las respuestas para implementar estrategias que les ayuden a superar dificultades, así como a tener conciencia del uso, relevancia, pertinencia, dificultad, relación con otros recursos, etcétera, del empleo del procedimiento de la lectura que se está aprendiendo en la sesión.

Justificación: Como ya se mencionó, el objetivo general de la propuesta de intervención es que los alumnos aprendan tareas o procedimientos para una lectura comprensiva. Sin embargo, no es deseable que los alumnos aprendan a hacer una reproducción mecánica de estas tareas, sino que aprendan a usarlas reflexiva y estratégicamente (para que esos procedimientos se conviertan en estrategias de lectura en la medida de que sean empleadas conscientemente de acuerdo con el objetivo y necesidad de la lectura de un texto tal). Es por esta razón que la propuesta de intervención se acompaña del enfoque metacognitivo del aprendizaje y las secuencias de actividades incluirán una guía para la autorregulación. Una segunda intención de fomentar este contenido transversal es que los alumnos transfieran el conocimiento y control metacognitivos a un contexto de su aprendizaje a través de las lecturas. Es decir, la lectura de textos académicos en la universidad debe ser vista como una tarea de aprendizaje que debe ir de la mano de un enfoque metacognitivo. En este sentido, el enfoque metacognitivo o de autorregulación es un contenido transversal de la propuesta de intervención.

Contenido y objetivo 4

Contenido conceptual: Anáforas y deícticos

Contenido procedimental: Procedimiento o tarea de la lectura comprensiva: Localizar o inferir las palabras con las que corresponden las anáforas o deícticos en las oraciones.

Objetivo de aprendizaje: Los alumnos localizarán o inferirán las palabras (acciones, sujetos, objetos, etc.) a las que aluden las anáforas o deícticos como una forma de comprobar su comprensión local.

Objetivo de enseñanza: El docente ayudará a que los alumnos comprendan qué son y para qué sirven los deícticos y las anáforas en las oraciones. Suscitará a que los alumnos ejerciten el reconocimiento de los deícticos y anáforas en algunos textos, así como los elementos a los que hacen referencia. Propiciará que los alumnos demuestren las conexiones y comprensión local de oraciones contiguas a través de reformular y escribir oraciones que contengan el elemento al que aluden las anáforas y deícticos. A su vez promoverá que los alumnos atiendan un plan de autorregulación en el aprendizaje de la tarea de lectura con el que identifiquen y expliciten, por ejemplo, la dificultad o facilidad para llevar a cabo las tareas, incluso la inmediatez o conciencia del proceso, la relevancia de esta tarea de la lectura en la comprensión del párrafo y las condiciones contextuales que requieren. Propiciará a la socialización y reflexión en conjunto para superar las dificultades.

Descripción: La conducta del objetivo es de naturaleza cognitiva y está en el nivel de análisis pues implica que los alumnos identifiquen relaciones entre palabras de una oración (u oraciones) para darle sentido o significado.

Justificación: La lectura implica, en sus niveles más bajos o básicos, relacionar significados léxicos y gramaticales para darle coherencia y continuidad a proposiciones sucesivas en un nivel local. Una simple tarea, pero que en ocasiones es omitida por los lectores con baja

comprensión, es localizar o inferir el referente previo al que aluden anáforas o deícticos en una proposición. A pesar de ser una tarea que a simple vista no es complicada, cabe ver los resultados de la prueba diagnóstica de esta investigación para darse cuenta de que puede dar problemas. En consecuencia, es conveniente este objetivo, para hacer consciente a los lectores de que esta tarea puede ser determinante para la comprensión de un párrafo o incluso de algún párrafo contiguo. A su vez, la tarea es en sí una forma de evaluar la comprensión a nivel microproposicional.

Contenido y objetivo 5

Contenido conceptual: Formas organizativas de textos expositivos.

Contenido procedimental: Procedimiento o tarea de la lectura comprensiva: Identificar la progresión temática.

Objetivo de aprendizaje: El alumno describirá el tipo de relación existente entre las proposiciones de un párrafo tanto temáticamente como en la forma organizativa textual para determinar de qué se está hablando en específico.

Objetivo de enseñanza: El docente ayudará a los alumnos a repasar las formas organizativas de los textos expositivos. El docente trabajará progresivamente con los alumnos el ejercicio de obtener el hilo conductor o progresión temática de párrafos individuales. Al mismo tiempo promoverá que los alumnos atiendan un plan de autorregulación en el aprendizaje de la tarea de lectura. Propiciará a la socialización y reflexión en conjunto para superar las dificultades.

Descripción: La primera conducta del objetivo corresponde al nivel de análisis pues implica que el alumno logre descomponer el fragmento en sus distintas proposiciones, para dar paso a identificar y describir cómo se relacionan entre ellas. La segunda conducta del objetivo implica un nivel cognoscitivo más alto, es decir, está en el nivel de síntesis, pues conlleva

combinar la información de todo el párrafo para componer una sola idea. Este objetivo únicamente considera el dominio cognitivo.

Justificación: Los textos no se presentan organizados jerárquicamente de acuerdo con la relevancia de las proposiciones. Por lo tanto, un primer acercamiento para identificar el peso de las ideas de un texto completo y su aportación al todo es conocer la relación de las oraciones en un nivel local, es decir a nivel de párrafo.

Contenido y objetivo 6

Contenido conceptual: Macrorreglas: selección/ omisión, generalización o construcción.

Contenido procedimental: Procedimiento o tarea de la lectura comprensiva: Extracción de la macroestructura por medio del uso de macrorreglas.

Objetivo de aprendizaje: El alumno aplicará las macrorreglas para obtener las ideas más globales o macroproposiciones y construirá la macroestructura de un texto.

Objetivo de enseñanza: El docente explicará el uso de las macrorreglas y guiará a los alumnos en la práctica con diversos textos hasta lograr obtener la macroestructura de textos completos.

Apoyará a los alumnos para que continúen con un plan de autorregulación en el aprendizaje de la tarea de lectura. Propiciará a la socialización y reflexión en conjunto para superar las dificultades.

Descripción: El objetivo enuncia una conducta del dominio cognitivo, y, en primera instancia, corresponde al nivel de aplicación de la Taxonomía de Bloom, esto es así ya que los alumnos deberán comprender las reglas o pasos a seguir y aplicarlas en los textos. Sin embargo, el empleo de estas macrorreglas también le implicará a los alumnos procesos cognitivos de niveles más altos: analizar el texto, es decir, descomponerlo, discriminar información, hacer inferencias y sintetizar información para componer una nueva oración.

Justificación: La comprensión de un texto no puede quedarse a nivel de párrafo. Para lograr comprender el texto como un todo es necesario obtener la macroestructura. Por esta razón es que la aplicación de macrorreglas de manera consciente se pondera como un objetivo primordial de la propuesta de intervención.

Contenido y objetivo 7

Contenido conceptual: Tipos y funciones de macroproposiciones en textos argumentativos.

Contenido procedimental: Procedimiento o tarea de la lectura comprensiva: Identificar la tesis y articularla con las demás proposiciones.

Objetivo de aprendizaje: El alumno distinguirá distintos tipos de macroproposiciones en textos argumentativos y explicará su función en relación con la tesis.

Objetivo de enseñanza: El docente mostrará ejemplos de los distintos tipos de macroproposiciones de textos argumentativos y ayudará a los alumnos a descubrir la relación y función frente a la tesis. Posteriormente guiará a los alumnos para que estos ejerciten esta tarea en varias ocasiones hasta su logro independiente, siempre ejecutando a la par su autorregulación. Promoverá la participación y resolución de dificultades en conjunto.

Descripción: El objetivo expresa dos conductas cognoscitivas que corresponden a los niveles de logro del análisis: la primera conducta implica que los estudiantes hagan una examinación a detalle de las proposiciones para identificar características de cada tipo de proposición y así distinguen un tipo de otra; la segunda conducta implica entender cómo se relacionan para formar el todo.

Justificación: Es difícil encontrar un texto empleado como material de enseñanza en el nivel universitario que sea exclusivamente de un solo tipo textual, pues por lo general, los autores combinan más de un tipo. A pesar de ello, es importante que los alumnos aprendan a diferenciar las proposiciones en relación con una tesis, pues además de ser otra forma de

determinar el peso o importancia de las macroproposiciones, también permite llegar a la relación y comprensión del todo. Además, aunque no es un fin explícito del taller de intervención de esta investigación, permite que los alumnos sean conscientes de lo que implica la elaboración de ensayos, tarea común en el nivel de estudios universitarios y en el tipo de licenciatura.

Contenido y objetivo 8

Contenidos conceptuales: Tipos y funciones de proposiciones argumentales.

Contenidos procedimentales: Procedimiento o tarea de la lectura comprensiva: Distinguir ideas del autor del ensayo de las que se usan como argumentos. Distinguir la matización del argumento.

Objetivo de aprendizaje: El alumno distinguirá y explicitará una idea expuesta por el autor de una que es de un autor referenciado (proposición argumental) y explicará qué función cumplen las proposiciones argumentales (de un texto argumentativo) en relación con la tesis.

Objetivo de enseñanza: El docente promoverá el ejercicio de que los alumnos identifiquen ideas que son propias del autor de otras ideas que son de otros autores, pero que el autor del ensayo emplea para darle soporte a sus propias ideas y que lo hagan explícito. También guiará a los alumnos a que identifiquen el tipo de relación de las argumentales con la tesis. El docente deber fomentar en los alumnos su autorregulación en el aprendizaje y empleo de la tarea, así como la reflexión y participación colaborativa para el logro del objetivo.

Descripción: Las conductas deseables en este objetivo son de naturaleza cognitiva y del nivel de logro del análisis ya que los alumnos deberán examinar el texto para separar las ideas del autor de las que no son de este, así como hacer relaciones particulares entre proposiciones para deducir intenciones o matices que no son explícitos.

Justificación: Este objetivo está ligado al descrito anteriormente, pero en una escala de ampliación, pues se enfoca específicamente en la relación que tienen las proposiciones argumentales con la tesis. Lo primero es hacer una distinción entre las ideas que son propiamente del autor del ensayo y las que son de otros autores, pero que el primero emplea para sostener su tesis. Lo segundo es identificar la manera en que el autor las utiliza para mantener, afianzar o afirmar su propia tesis. Ambas tareas son una clave importante en la comprensión de un texto argumentativo, sin embargo, como se evidenció con el diagnóstico, los estudiantes tienen dificultad para lograr ambas. Asimismo, hacer estas tareas pueden aproximar a los lectores al nivel más complejo de lectura que es la evaluación (lectura crítica), pues de alguna manera se distingue entre hechos, inferencias y opiniones, y se puede apreciar la profundidad o relevancia de los argumentos.

En este apartado se describieron los objetivos y contenidos específicos de la propuesta de intervención, así como la justificación de esas elecciones. En el siguiente apartado, se presentan los criterios que orientaron las decisiones tomadas en torno a la secuencia y dosificación de estos.

Dosificación, secuencia de contenidos y modalidad de la intervención

La propuesta está considerada para impartirse en el espacio que se conoce como curso intersemestral en la UPN. La duración máxima permitida para estos cursos es de dos semanas y 20 horas, máximo, por cada una. Por lo tanto, el criterio de dosificación de los contenidos es en primera instancia pragmático, pues se sujeta al tiempo acotado por el contexto. De acuerdo con lo anterior, los contenidos se dosificaron para dos semanas de trabajo, en sesiones diarias de cuatro horas. De hecho, es relevante exponer que se tuvo que prescindir de un contenido (o más bien tema: tareas de la lectura crítica) que se expresó como necesidad formativa de acuerdo con los resultados del diagnóstico, por razones del límite de tiempo y

por la extensión temporal que se considera requiere atenderlo. Este contenido, podría ser tratado en actividades que se desarrollen en periodos futuros.

El orden en el que se atienden los objetivos, y por ende los contenidos de la propuesta, es el mismo con el que se presentaron en el apartado previo. (En adelante se hará alusión a los contenidos únicamente, en el entendido de que van de la mano del objetivo de aprendizaje designado.) Los criterios que se tomaron en consideración para esa asignación se describen a continuación.

El criterio de elección del primer contenido, así como el lugar en la secuenciación, responde a la finalidad educativa general del taller de intervención: involucrar a los alumnos en su propia problemática frente a la lectura que sea una motivación intrínseca para participar en el resto del taller.

La elección y lugar en la secuenciación del segundo contenido, *Tipos textuales y sus características*, es porque se considera un contenido más esencial o amplio necesario para lograr los objetivos subsecuentes, por lo que se atiende un criterio de progresión de lo general a lo particular.

En este trabajo se sostiene la idea de que es imperativo que los alumnos aprendan a emplear las tareas de lectura de manera estratégica y no mecánicamente, además de que las estrategias de autorregulación durante la lectura son parte fundamental para la comprensión. Por lo tanto, la *Autorregulación* se considera un contenido transversal de las tareas o procedimientos para la lectura comprensiva que se enseñan en este taller. El criterio de elección de este contenido es, pues, que está interrelacionado con el manejo adecuado (estratégico) de los contenidos procedimentales de la propuesta.

La autorregulación se atiende en una sesión como contenido conceptual, pero lo procedimental y actitudinal en realidad serán atendidos a lo largo de todas las sesiones en las

que se abordan los contenidos relativos a las tareas de comprensión. Su introducción se llevará a cabo una sesión previa al día que se introduzca la primera tarea de lectura, lo que permite comenzar la puesta en práctica de la autorregulación con el primer contenido procedimental.

La selección de los contenidos procedimentales (tareas de lectura) se hizo con base en los modelos que autores representativos detallan acerca de los procesos o tareas implicadas en la comprensión lectora y su elección particular responde a los resultados del examen diagnóstico que se les aplicó a los estudiantes. Mientras tanto, los contenidos conceptuales se desprenden de las necesidades particulares de cada tarea de lectura.

La secuenciación de los contenidos procedimentales atiende mayoritariamente a un criterio de progresión de lo simple a lo complejo y de las relaciones que se pueden establecer entre los mismos. De esta forma se procura atender primero los niveles más elementales (locales) para la comprensión y cuyas tareas son de menor complejidad cognitiva y procedimental, y después las que implican elementos textuales más globales y que a su vez son cognitivamente más desafiantes.

Ya se dijo antes que, además del criterio de comenzar con lo simple y avanzar hacia lo complejo, la elección de la secuencia también es por las relaciones que pueden hacerse entre contenidos subsecuentes. Así, por ejemplo, el contenido procedimental *Extraer la macroestructura*, implica de hecho, *Reconocer el hilo conductor* en los niveles locales para así obtener las macroproposiciones. De igual modo, el contenido *Identificar la tesis y articularla con las demás macroproposiciones* depende del logro del objetivo anterior.

En el caso del último contenido procedimental, el criterio es de lo amplio a lo específico, ya que se centra sólo en un tipo de proposiciones del contenido previo. Esto se decidió de tal forma, ya que se considera que es más sencillo que los alumnos puedan

identificar la matización de las proposiciones argumentales una vez que tienen una idea de cómo se articulan las demás proposiciones con la tesis.

Una decisión más que se tomó fue la modalidad para desarrollar la propuesta de intervención. Para ello cabe explicar que la clase, que es una de las formas organizativas del proceso educativo escolar, puede estar clasificada a su vez en varios tipos: seminario, curso o taller, entre otras (Piña, C., Seife, A., y Rodríguez, C., 2012).

El taller se entiende como un espacio en el que existen facilitadores y participantes, en el que, si bien incorpora en su desarrollo el aspecto teórico de un tema por parte de un especialista, da preferencia al trabajo realizado por parte de los participantes y antepone la interacción, desarrollo de habilidades, participación y donde se aprende haciendo (UNAM, 2018). Toda vez que el contenido de esta intervención tiene un mayor énfasis en lo procedimental (y que el enfoque de enseñanza es constructivista como se describirá más adelante) se concibe al taller como la modalidad idónea en la que se desarrollará el ejercicio de aprendizaje de habilidades para la lectura.

Dicho sea de paso, la expectativa es que el taller pueda ser desarrollado en un aula de la UPN Ajusco en un periodo intersemestral, sin afectar las clases y tiempos de los cursos curriculares. De esta forma, la propuesta se relaciona con actividades que ya realiza la UPN a través de la oferta de cursos intersemestrales como parte de las acciones de apoyo y complemento a la formación académica de los alumnos.

Caracterización de la propuesta y fundamentos de los medios didácticos

La propuesta de intervención que se plantea es un modelo educacional que se centra en el proceso de aprendizaje y toma en consideración distintas variables que influyen en su desarrollo, como el contexto de los alumnos (Solé, 2002).

De la mano con lo anterior, se señala que la propuesta es remedial (Solé, 2002). El examen de diagnóstico permitió localizar necesidades de formación de habilidades para la lectura comprensiva, habilidades que los estudiantes debieron adquirir en los estudios de formación previos y que, o no se adquirieron del todo o no se concretaron. Es por esta razón que esta propuesta de intervención tiene un enfoque remedial, pues espera ayudar a cerrar la brecha entre lo que los alumnos deberían saber hacer para leer más comprensivamente de acuerdo con el nivel de estudios y lo que realmente saben hacer.

Asimismo, se sujeta a la perspectiva psicolingüística de la comprensión de lectura cuyo objetivo es que el alumno desarrolle estrategias cognitivas para construir el significado de los textos. Los referentes epistemológicos de los conceptos y procedimientos que se pretenden trabajar en el taller provienen del área de conocimiento del lenguaje y de la psicología educativa.

No obstante, la propuesta tiene un enfoque de apresamiento de habilidades discretas, independientes de la asignatura y generalizables de la lectura. En otras palabras, la propuesta de intervención tiene la pretensión de que los alumnos aprendan algunas habilidades para que sean aplicables a distintas situaciones. Es decir, el enfoque de aplicación sirve para distintas áreas y disciplinas, contrario por ejemplo, a la alfabetización académica que corona en la especificidad de cada disciplina su relevancia y adaptación, pues además no es remedial, sino un mecanismo que se implementa a la par de las distintas asignaturas para ayudar al alumno a ingresar a las formas de lectura y escritura propias de un área de conocimiento particular (Carlino, 2013). Por tanto, las tareas, procedimientos o habilidades (más tarde estrategias) que son objeto de enseñanza de esta propuesta se erigen como transversales de la educación universitaria.

En este tenor, para la consecución del logro de los objetivos de la propuesta de intervención fue indispensable diseñar o proponer medios adecuados, esto es, actividades, estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como materiales educativos que se desarrollan o emplean a través de secuencias didácticas. A este respecto, la propuesta también se enmarca en el enfoque constructivista del aprendizaje. Por lo tanto, dos criterios para la elección de los métodos didácticos de las secuencias didácticas fueron la actividad y el trabajo del alumno, con los que se procura privilegiar métodos activos en los que el alumno es partícipe de la construcción de su propio conocimiento y se fomenta la colaboración entre pares para coadyuvar en esta construcción. Para esto se proponen actividades en las que los alumnos puedan elaborar hipótesis o interpretaciones continuamente sobre los contenidos, es decir, reelaborar o reconstruir los contenidos. Asimismo, se promueve la discusión de los problemas planteados, y se brinda la oportunidad de discutir y coordinar diferentes puntos de vista y resolver de forma cooperativa situaciones problemáticas (Pimienta, J., 2008).

A lo largo de las secuencias se encuentran actividades que también responden a un criterio del tipo de razonamiento y se procura optar por actividades en las cuales aprendan inductivamente para enfatizar en la participación de la construcción de su propio conocimiento a partir de la interacción con materiales o recursos didácticos de los que obtengan observaciones particulares y generen conclusiones o generalizaciones. Con estas actividades, se aspira, mayoritariamente, a desarrollar el saber.

Algunas actividades o estrategias de las secuencias se basan en el modelo de enseñanza de instrucción directa, que emplea las explicaciones y el modelo del maestro, combinados con la práctica del alumno, así como una retroalimentación para que los alumnos aprendan las habilidades o procedimientos de lectura y que se espera mejoren con la práctica

(Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E., 2002). Con esta serie de actividades se procura potenciar el saber hacer.

En la misma línea del constructivismo, se retoma también la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotski y el andamiaje, concepto acuñado por Bruner (a partir de la ZDP). En palabras de Vygotski (1996), la ZDP es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133). En relación con eso, la ZDP de los estudiantes será la que se considere para el desarrollo de las lecciones del taller, pues de acuerdo con el diagnóstico, los estudiantes no pueden realizar las tareas de lectura por sí mismos, no obstante, tienen habilidades y conocimientos previos indispensables para beneficiarse de la instrucción. Es entonces cuando con la ayuda del docente y estudiantes más capaces, se moverán por un proceso gradual a umbrales de posibilidad más independientes del empleo de las tareas de lectura.

Es ahí donde entra el andamiaje, que supone que una persona más capaz en una tarea o en la resolución de un problema, como un profesor, provee de ayudas al estudiante para hacer lo que por sí mismo no es capaz de hacer y para que pueda apropiarse de los nuevos conocimientos de forma consciente y autorregulada. De esta forma, el papel del docente en esta propuesta de intervención es mayoritariamente un facilitador del aprendizaje, que brinda ayudas necesarias para que los alumnos puedan desempeñarse en las tareas de lectura de una manera cada vez más independiente y compleja.

La propuesta también considera la perspectiva del aprendizaje autorregulado o metacognitivo, que incluye no sólo factores cognitivos, sino personales, motivacionales, afectivos, de la demanda de las tareas y contextuales (Monereo, 2002; Pintrich, 2004). Para

que un lector pueda ser autónomo es necesario que aprenda a autorregularse: planificar y supervisar las tareas de lectura (estrategias) para lograr objetivos de lectura específicos y aprendizajes, así como otros factores que influyen en la realización de las tareas. Por lo que durante el desarrollo de las secuencias didácticas con las que se atienden los contenidos procedimentales, se brindan oportunidades a los estudiantes para que reflexionen individual y colectivamente sobre sus prácticas, sobre las tareas de lectura que llevan a cabo, sobre las dificultades, sobre la pertinencia, sobre los recursos (cognitivos, materiales, de tiempo, etc.) que le requieren las tareas, así como la influencia que ejercen factores del contexto e incluso su propia motivación.

Además, aunque la metacognición se aborda propiamente como contenido hasta la cuarta sesión y se trabaja como contenido transversal durante el resto de las secuencias, el taller comienza por la exploración individual de representaciones que tienen los participantes: conocimientos, ideas, creencias, sentimientos y conductas —procesos— sobre la lectura en función de causas y efectos o del significado personal, y esto forma parte de un componente de la autorregulación, que es reconocer qué saben de lo que saben o creen saber de la lectura.

Por lo que concierne al material didáctico, en las tablas descriptivas se especifica el material que se tendrá que emplear para cada actividad y va acorde con las decisiones antes mencionadas para cada secuencia didáctica. En algunos casos se proporciona material, mismo que se localiza en los Anexos. Este material fue elegido o diseñado cuidadosamente en relación con el tipo de actividad, el tipo de razonamiento que obedece la actividad y los contenidos a trabajar. Hay otro material que se requiere en las actividades y que el facilitador deberá seleccionar o hacer por su cuenta. No obstante, en las tablas descriptivas se proporcionan indicaciones sobre las características que debe tener el material para las

distintas actividades. Por lo que, encima, se procura la flexibilidad para que el docente pueda proponer otro material, en cuyo caso, lo que se presenta en los Anexos le sirve de ejemplo acerca de los materiales y el tratamiento de estos que se espera a través de las actividades. También se ofrece la oportunidad de que los mismos participantes lleven su propio material de lectura para trabajar algunos contenidos procedimentales.

Para la evaluación de los aprendizajes, se plantea una evaluación desde el enfoque constructivista. Se trata de una evaluación formativa que se centra menos en los productos y más en los procesos relativos a los estados de conocimiento y significatividad de los alumnos, no con fines de acreditación, sino para mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje y para poder ofrecer retroalimentación y ayudas específicas a cada estudiante que lo requiera para la consecución de los objetivos. Por lo tanto, se recomienda una evaluación que dé prioridad a la construcción de las hipótesis e interpretaciones logrados por los alumnos, al sentido de apropiación, a las reflexiones metacognitivas (apoyándose en una guía de preguntas de autorregulación) y estrategias propuestas derivadas de este trabajo, y a cómo y en qué medida se van aproximando al empleo y coordinación de las tareas de lectura para comprender los textos (Pimienta, 2008).

Algunas actividades de las secuencias, además de fomentar la propia construcción del conocimiento, permiten realizar una evaluación formativa con la que el docente puede conocer de qué forma lo están haciendo y le permite también reconocer fortalezas y debilidades de los estudiantes para que posteriormente este pueda apoyar a aquellos que lo requieran. A su vez, impulsan que los alumnos puedan dar seguimiento y metacognición de sus propios aprendizajes.

Perfil del facilitador

En cuanto al asesor o facilitador, ya se había mencionado previamente alguna característica de este, sin embargo, aquí se describe el perfil deseable de esta persona de acuerdo con las expectativas y características del taller. Debe ser un profesor(a) que esté consciente de que los alumnos al llegar a licenciatura tienen deficiencias en sus procesos lectores (vs profesores que asumen que los alumnos tienen procesos de aprendizaje sobre la lectura terminados); que esté interesado(a) en intervenir para mejorar los procesos lectores de los alumnos, abierto a aprender y cambiar sus propias concepciones, y trabajar con un enfoque constructivista, es decir, que no brinde las estrategias lectoras que se van a trabajar en el taller como si se tratara de una prescripción, sino que, las ponga en marcha con los alumnos y las reflexionen. A tal efecto, debe fomentar un ambiente de confianza, cordialidad, cooperación, respeto, autoconfianza, debe promover la autonomía de los estudiantes y un trabajo activo.

En el mismo tenor, también se espera que el docente conozca el enfoque de aprendizaje metacognitivo (autorregulación o aprender a aprender) para enseñarlo y promoverlo en aras de estimular la autonomía de los alumnos en su aprendizaje de las diversas tareas de lectura, así como su capacidad de aprender, pensar y tomar decisiones de manera autorregulada. Debe tener un liderazgo democrático y reducir la figura de autoridad para que el alumno no se sienta supeditado y pueda desplegar su aprendizaje autoestructurante sin mayor obstáculo.

Debe ser un buen lector que comprenda las tareas involucradas en la lectura de acuerdo con lo referentes teóricos y sea capaz de llevarlas a cabo. No tiene que ser pedagogo, pero debe tener conocimientos didácticos (Birkenbihl, 1993), ya que, aunque las sesiones presenten las indicaciones, el docente debe ser capaz de enfrentar situaciones inesperadas y

ser flexible para adaptar la sesión o las actividades de acuerdo con las necesidades de los participantes.

Por último, debe ser un docente observador, que logre establecer la necesidad de consideración más individualizada de los alumnos para localizar las dificultades y establecer las ayudas que requieran para el logro de los objetivos.

Secuencias didácticas

El taller está pensado para una duración de 40 horas en total. Ya se dijo antes que los contenidos se dosificaron en sesiones de cuatro horas diarias. Hay que añadir que en cada sesión se desarrolla una sola secuencia didáctica.

Las secuencias didácticas que se diseñaron se presentan a través de tablas descriptivas con el número de la sesión a la que corresponde, la duración estimada, los objetivos específicos, los contenidos, los recursos o materiales, las actividades de inicio, desarrollo y cierre, una guía para el docente que amplía la información de las actividades, así como sugerencias de intervención, tiempo sugerido para cada actividad y sugerencia de evaluación. En algunos momentos se hace referencia a material o contenidos didácticos que se localizan en los Anexos. El empleo de gran parte de este material es opcional, pero bien sirve de ejemplo al facilitador acerca del material que puede preparar o seleccionar. Sobre el particular, el facilitador puede añadir o modificar el material según sea conveniente con la secuencia, los objetivos y formas particulares de trabajar.

Tablas descriptivas

Tabla descriptiva 1

	No. de sesión: 1	Duración: 4 horas
Objetivos	Objetivo de aprendizaje: Los alumnos reconocerán y compartirán sus propias representaciones acerca de la lectura.	
Contenidos particulares	Contenido actitudinal: Cambio en la representación de los alumnos acerca de la lectura.	
Recursos	Cuestionario impreso para cada participante, computadora, pizarrón, gises u hojas de rotafolio y plumones.	
Actividades	Guía para el docente	
<p>Inicio</p> <p>1. Introducción al taller.</p> <p>-Presentación del docente y de los participantes.</p> <p>-Presentación de los objetivos del taller, forma de trabajo, evaluación, responsabilidades y horarios.</p>	<p>-Los alumnos participantes se conocen, por lo que no es necesaria una actividad rompe hielo o para que conozcan su nombre, en cambio puede ser una dinámica para conocer sus expectativas del curso o identificar sus intereses a la vez que los anima.</p> <p>-Se sugiere la presentación por parejas: los participantes intercambian información con una pareja por unos minutos, como puede ser su interés o expectativa del taller y algún dato personal para que el docente facilitador pueda conocer un poco a los alumnos (puede ser el nombre de algún libro que le guste y porqué). Luego en asamblea cada participante presenta a su pareja con la información recibida.</p> <p>Tiempo sugerido: 30 min</p>	
<p>Desarrollo</p> <p>2. Los alumnos escribirán las respuestas del cuestionario de forma individual.</p>	<p>-El docente repartirá copias con un cuestionario (Anexo 4. Material didáctico) y explicará a los alumnos que las preguntas sirven de guía para que exploren sus propias concepciones acerca de la lectura. Solicitará que las reflexionen, contesten e indicará que posteriormente van a socializar sus respuestas.</p> <p>-El docente debe estar pendiente de si los alumnos comprenden las preguntas, en caso contrario puede ayudar a reelaborar la pregunta u ofrecer algún ejemplo.</p> <p>-Debe generar confianza con los alumnos, hacer énfasis en que no hay respuestas buenas o malas. No debe hacer juicios sobre las respuestas de los estudiantes. Si considera que las respuestas de los alumnos son poco profundas puede hacer comentarios inductores que respondan a los sentimientos expresados por el alumno para que ahonden en lo que están expresando, pero sin directrices que impliquen algún intento de cambiar la idea o influir en la respuesta.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora 30 minutos</p>	
Descanso	Tiempo sugerido: 20 minutos	
3. Todos los alumnos socializarán las respuestas del cuestionario y	-El docente debe fomentar un ambiente de confianza para que los estudiantes se sientan libres de expresar sus ideas,	

<p>éstas se exhibirán de forma escrita para que cada uno pueda visualizar los puntos de encuentro y las diferencias de acuerdo con sus propias respuestas.</p>	<p>sin ser juzgados. El docente puede desarrollar una actividad en la que presenten sus respuestas de manera anónima de tal forma que los alumnos no se sientan expuestos en la primera sesión y esto los desanime, pero sin que descuiden o pierdan de vista sus propias respuestas frente a las de los demás.</p> <p>-A cada estudiante se le puede asignar un número de preguntas para que tome nota de las respuestas de los participantes en cuadros, ya sea en una computadora, en el pizarrón o en hojas de rotafolio.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora</p>
<p>Cierre</p> <p>4. Los alumnos reflexionarán y discutirán acerca de los puntos de encuentro generales y las diferencias.</p>	<p>El docente promoverá la participación de los alumnos para discutir acerca de sus respuestas. Puede orientar la discusión para que expresen: a qué creen que se deben esas diferencias y similitudes, cómo se sienten y se perciben frente a las respuestas de sus compañeros (si están de acuerdo o no y por qué), cómo las respuestas de sus compañeros retroalimentan sus propias concepciones, cómo creen que pueden sortear las dificultades de lectura y aprendizaje.</p> <p>Tiempo sugerido: 40 minutos</p>
<p>Evaluación formativa: Para las dos primeras sesiones se sugiere evaluar las participaciones orales y escritas de los alumnos en todas las actividades acerca de cómo la autorreflexión, la confrontación de ideas y discusión grupal permite que los alumnos enriquezcan sus propias representaciones sobre la lectura.</p>	

Tabla descriptiva 2

	No. de sesión: 2	Duración: 4 horas
Objetivos	Objetivo de aprendizaje: Los alumnos reconocerán y compartirán sus propias representaciones acerca de la lectura.	
Contenidos particulares	Contenido actitudinal: Cambio en la representación de los alumnos acerca de la lectura.	
Recursos	Juegos de copias con un texto académico breve (relacionado a la educación) para cada participante, un celular de los alumnos por equipo, con grabadora de sonido o video con audio, copias de lista de cotejo de tareas de la lectura comprensiva (Anexo 4. Material didáctico).	
Actividades	Guía para el docente	
Inicio 1. Vinculación de dos de las preguntas de la sesión anterior para establecer el propósito de las actividades de esta sesión.	-El docente vincula el trabajo del día anterior con el objetivo y desarrollo de la sesión actual. Puede escribir en el pizarrón algunas de las respuestas a las preguntas: ¿Qué haces para leer y comprender un texto? ¿Cómo te sientes ante los procesos que llevas a cabo con los textos (se te dificultan, siempre son los mismos, etc.)? e indicar que eso es lo que dijeron que hacen y que en la sesión actual lo llevarán a la práctica.	
Desarrollo 2. Los alumnos leerán un texto empleando las estrategias que normalmente usan para comprender.	-Se sugiere seleccionar un texto académico breve (de una extensión no mayor a cinco páginas) y cuyo contenido sea propio de la licenciatura. La intención es que los alumnos puedan desplegar tareas o procedimientos que emplean usualmente para comprender los textos académicos. -Para el desarrollo de la actividad se sugiere que el docente indique que lean el texto y hagan lo que requieran para comprenderlo como lo hacen normalmente para sus clases. -El docente puede dar la opción de leer el texto fuera del aula y que se reencuentren después del tiempo asignado. Esto con la intención de que los alumnos puedan recurrir a los recursos que consideren necesarios para comprender la lectura (espacio más silencioso, diccionario, internet, discusión de la lectura con otros compañeros, etc.). Tiempo sugerido: 1 hora	
3. En equipos de cuatro participantes, los alumnos expondrán lo que cada uno comprendió, así como los productos obtenidos de esa lectura (si es que los hay) y describirán lo que hicieron procedimentalmente para comprender el texto. Los alumnos grabarán (con un celular) la participación de todos. 4. Después, cada alumno evaluará con una lista de cotejo si llevó a	-El docente puede tomar notas de las participaciones de los alumnos. -Para la actividad 4 el docente les dará un cuadro con algunas de las tareas o procedimientos involucrados en la comprensión de lectura de acuerdo con la teoría para que los alumnos la llenen como una lista de cotejo (Anexo 4. Material didáctico). Puede dar una explicación menos fútil que la oración misma o dar ejemplos de cada tarea para que los alumnos se impliquen con mayor entendimiento en su propia evaluación. El trabajar con la lista de cotejo de las tareas de la lectura sirve de introducción para las sesiones siguientes, pero sobre todo para despertar la	

cabo o no los procedimientos que indica la teoría para una comprensión lectora.	conciencia de los alumnos que leer implica un trabajo y esfuerzo cognitivo importante. Tiempo sugerido: 1 hora
Descanso Tiempo sugerido: 30 minutos	
<p>5. Los alumnos compararán la información grabada de lo que los cuatro integrantes comprendieron y las tareas de lectura que indicaron haber realizado en la lista de cotejo para ver si hay coincidencias, similitudes, contradicciones o información única entre las participaciones.</p> <p>6. Discutirán en equipo por qué consideran que los resultados de esta actividad fueron tales, si les sorprenden los resultados, si tenían idea de todas las tareas o procedimientos cognitivos implicados en la comprensión de lectura, cuáles sí, cuáles no.</p>	Tiempo sugerido: 1 hora
<p>Cierre</p> <p>7. Un representante de cada equipo expondrá los resultados ante el grupo de las actividades 5 y 6.</p>	<p>Tiempo sugerido: 30 minutos</p> <p>Tarea: Llevar para la siguiente sesión copias de un texto que hayan leído en el semestre previo en alguna de las asignaturas.</p>
<p>Evaluación formativa: Para las dos primeras sesiones se sugiere evaluar las participaciones orales y escritas de los alumnos en todas las actividades acerca de cómo la autorreflexión, la confrontación de ideas y discusión grupal permite que los alumnos enriquezcan sus propias representaciones sobre la lectura.</p>	

Tabla descriptiva 3

	No. de sesión: 3	Duración: 4 horas
Objetivos	Objetivo de aprendizaje: Los alumnos identificarán textos por su tipo textual.	
Contenidos particulares	Contenido conceptual: Tipos textuales y sus características.	
Recursos	Juegos de copias por equipo de tres distintos tipos de texto y cuadro de las características (Anexo 4. Material Didáctico), tarjetas con palabras de ayuda.	
Actividades	Guía para el docente	
<p>Inicio</p> <p>1. El docente relaciona parte de lo que se trabajó en la secuencia anterior con el objetivo de esta sesión y de sesiones posteriores.</p>	<p>-El docente explicará que los procedimientos de la lista de cotejo (puede mostrarlos nuevamente) de la sesión anterior son algunos de los que se encuentran en la literatura, pero que no es necesario aplicar siempre todos, que esto dependerá del objetivo y la necesidad misma de comprensión que la lectura y la demanda de la tarea exija, así como del tipo de texto, y que algunas de esas tareas serán trabajadas en el taller y se desprenden de las necesidades que se detectaron con el examen diagnóstico que se les aplicó. Hoy se centrarán en activar conocimientos previos para trabajar el contenido de la sesión.</p>	
<p>Desarrollo</p> <p>2. Los alumnos leerán tres distintos tipos de texto por equipo, identificarán características de cada uno y completarán un cuadro para clasificarlos.</p>	<p>-Elegir textos breves para que no se demoren en la comprensión del texto, pero muy representativos del tipo textual, pues lo relevante son las características. Pueden ser textos no originales, sino elaborados con esos fines didácticos.</p> <p>-El docente les dará un juego de copias por equipo con tres distintos tipos de texto y el cuadro de las características que van a llenar (Anexo 4. Material didáctico). Cada equipo debe tener un texto expositivo y uno argumentativo, ya que el supuesto es que los tipos textuales más representativos de los textos académicos de su carrera son estos. El tercero puede variar para cada equipo.</p> <p>-Si después de un tiempo los alumnos no han logrado evocar suficientes conocimientos previos para completar el cuadro de manera independiente, el docente puede facilitar tarjetas con palabras que ayuden a completar el cuadro (cuadro completo en Anexo 4. Material didáctico.). Las puede pegar en desorden en el pizarrón o dárselas por equipo.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora 30 minutos</p>	
Descanso	Tiempo sugerido: 15 minutos	

<p>3. Todo el grupo revisará y comparará los cuadros que llenaron por equipos. Si encuentran diferencias en sus respuestas, se elegirá un alumno representante de cada equipo para justificar cada casilla discordante entre los equipos y los representantes debatirán cuál es la respuesta correcta.</p>	<p>-El docente debe promover un ambiente de confianza, respeto, evitar la competencia entre los compañeros y por el contrario fomentar que arguyan adecuadamente.</p> <p>-El docente puede ser un intermediario diciendo cuál es la respuesta correcta, pero sin dar la explicación, sino permitir que aquellos que la tuvieron bien lo expliquen o que aquellos que no contestaron adecuadamente replanteen su respuesta y busquen las causas o argumentos correctos.</p> <p>-Debe proveer ayuda para que los alumnos recuerden o repasen elementos o características que evidencien dudas.</p> <p>-La actividad finaliza hasta que hayan completado el cuadro correctamente.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora</p>
Descanso	Tiempo sugerido: 15 minutos
<p>Cierre</p> <p>4. Los alumnos harán una lectura del texto que se les solicitó de tarea de manera individual e identificarán características para catalogarlo en un tipo textual.</p> <p>Al finalizar cada uno expresará y justificará brevemente su respuesta. Si detectan errores, los demás compañeros deben tratar de ayudar al compañero a corregirse.</p>	<p>-El docente debe guiar a los alumnos para que entre ellos evalúen su participación, opinen y se corrijan.</p> <p>-Es posible que los alumnos identifiquen que coexisten más de un tipo textual en el texto que leyeron. Si no lo hacen o no lo mencionan es deseable que el docente lo haga notar.</p> <p>-El docente puede cerrar explicando que en textos originales es posible identificar más de un tipo textual. Puede dar ejemplos sencillos. Sin embargo, debe hacer hincapié en que la hipótesis es que los textos académicos de su carrera son expositivos y argumentativos en su mayoría.</p> <p>-De ahí el docente explicará que las tareas de lectura comprensiva que se verán el resto del taller son en su mayoría relativos a estos dos tipos de texto.</p> <p>Tarea: Volver a llevar para la siguiente sesión copias de otro texto que hayan leído en alguna asignatura.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora</p>
<p>Evaluación formativa: Evaluar las evidencias escritas y las intervenciones de los alumnos: explicaciones, justificaciones, soluciones que proponen de los obstáculos o errores, como forma de evidenciar la manera en cómo están activando sus conocimientos previos y/o construyendo nuevo conocimiento. En la actividad de cierre se debe evaluar también que los alumnos puedan identificar características y catalogar el texto.</p>	

Tabla descriptiva 4

	No. de sesión: 4	Duración: 4 horas
Objetivos	Objetivo de aprendizaje: Los alumnos aprenderán distintas tareas de la lectura mientras autorregulan (en tres fases) su aprendizaje para un uso estratégico de estas.	
Contenidos particulares	Contenido transversal (abarca lo conceptual, procedimental y actitudinal): Enfoque metacognitivo de aprendizaje o de autorregulación.	
Recursos	Copias de los casos (Anexo 4. Material didáctico.), pizarrón y gis (o plumones), o presentación de los casos y exposición para proyectar, computadora y proyector.	
Actividades	Guía para el docente	
<p>Inicio</p> <p>1. Lluvia de ideas acerca de la autorregulación o metacognición.</p>	<p>-El docente debe orientar a los alumnos a que den ideas sobre qué es, para qué sirve, y en medida de lo posible, las fases y áreas en las que puede incidir.</p> <p>-Puede sugerir que algún alumno tome nota y haga un gráfico con las aportaciones.</p> <p>-Si los alumnos no tienen conocimiento alguno, puede trabajar el significado por medio de la descomposición de las palabras y/ o dar una definición general.</p> <p>-El docente presentará el objetivo e indicará que la autorregulación es el contenido particular de esta sesión, pero debe poner énfasis en explicar cómo a su vez es un elemento transversal del taller.</p> <p>Tiempo sugerido: 30 minutos</p>	
<p>Desarrollo</p> <p>2. Los alumnos harán una lectura de casos de alumnos que se autorregulan y que no se autorregulan. De manera grupal identificarán cuáles son los casos de los alumnos que se autorregulan y cuáles no (a partir de las nociones desprendidas de la lluvia de ideas o la definición general).</p> <p>Después identificarán y expresarán las características o acciones de los alumnos que se regulan y de los que no lo hacen.</p> <p>Por último, harán propuestas acerca de lo que podrían o deberían hacer los estudiantes que identificaron con deficiencias en su autorregulación.</p>	<p>-El docente presentará cuatro casos de alumnos que se autorregulan y de alumnos que no se autorregulan en sus estudios (puede elaborar o agregar otros además de los sugeridos en el Anexo 4. Material didáctico). Puede presentarlos en copias, escribirlos en el pizarrón o proyectarlos.</p> <p>-El docente guiará a los alumnos para que expresen sus ideas, hará preguntas para orientar a los alumnos en caso de falten acciones o características.</p> <p>-Puede ayudar completando algunas acciones de lo que podrán hacer los alumnos de los casos para autorregularse.</p> <p>Tiempo sugerido: 50 minutos</p>	
<p>3. Exposición del docente de las fases y áreas de la autorregulación.</p> <p>-Los alumnos deberán conectar o relacionar esta información con la</p>	<p>-El docente puede elaborar un cuadro para exponer las fases y las áreas o factores que condicionan el aprendizaje, que son en las que una persona se puede autorregular, así como algunas estrategias de autorregulación. (Fases:</p>	

<p>actividad anterior para ubicar las fases o áreas de las acciones de autorregulación de cada caso.</p>	<p>planificación, supervisión/ regulación y evaluación; Áreas: personal, demanda de la tarea; contexto).</p> <p>-Por medio de la actividad de relación que los alumnos hagan, el docente puede evaluar su aprendizaje y desempeño.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora</p>
<p>Descanso Tiempo sugerido: 20 minutos</p>	
<p>4. Los alumnos elaborarán y propondrán preguntas que sirvan de guía durante el resto de las sesiones para autorregular su aprendizaje. Deben contemplar las tres fases y las distintas áreas.</p>	<p>-El docente explicará que las siguientes sesiones aprenderán algunas de las tareas de comprensión lectora y que para autorregular su aprendizaje contestarán unas preguntas guía, mismas que elaborarán en conjunto a partir de la exposición previa (algunas posibles preguntas guía se encuentran en el Anexo 4. Material didáctico).</p> <p>-El docente debe indicar que sobre la marcha de las siguientes sesiones, se pueden hacer modificaciones a las preguntas, añadir o quitar las que no se ajusten.</p> <p>-Cada alumno debe tomar nota de las preguntas. Además, el docente puede elaborar el cuestionario en una hoja de rotafolio para tenerla exhibida permanentemente en el aula y que los alumnos acudan a las preguntas cada que sea pertinente.</p> <p>Tiempo sugerido: 50 minutos</p>
<p>Cierre:</p> <p>5. Los alumnos participarán diciendo si consideran que se autorregulan para su aprendizaje o no y darán un ejemplo de algo en lo que se han autorregulado o un ejemplo de cómo se autorregularían con algo que tienen dificultad.</p>	<p>Tiempo sugerido: 30 minutos</p>
<p>Evaluación formativa: Evaluar las intervenciones de los alumnos acerca de las relaciones que logran hacer de la información que el docente expuso con los casos que se presentaron, así como las preguntas que formulen como evidencia del conocimiento que están construyendo y la interiorización del tema a partir de que expongan cómo se autorregulan o lo cómo lo harían.</p>	

Tabla descriptiva 5

	No. de sesión: 5	Duración: 4 horas
Objetivos	Objetivo de aprendizaje: Los alumnos localizarán o inferirán las palabras (acciones, sujetos, objetos, etc.) a los que aluden las anáforas o deícticos como una forma de comprobar su comprensión local.	
Contenidos particulares	<p>Contenido conceptual: Anáforas y deícticos</p> <p>Contenido procedimental: Procedimiento o tarea de la lectura comprensiva: Localizar o inferir las palabras con las que corresponden las anáforas o deícticos en las oraciones.</p>	
Recursos	Copias con el ejercicio impreso (Anexo 4. Material didáctico u otro de su elección), o pizarrón y gis o plumón, proyector, computadora.	
Actividades	Guía para el docente	
<p>Inicio</p> <p>1. El docente enuncia el objetivo y contenidos de la sesión y hace preguntas guía de la primera fase de la autorregulación.</p>	<p>-El docente enuncia el objetivo y los contenidos que se van a trabajar en la sesión y pone en marcha la guía de autorregulación que elaboraron eligiendo preguntas de la fase de planeación para indagar acerca de qué tanto saben del tema y qué tan difícil creen que es el tema tan sólo por escuchar los objetivos y contenidos.</p> <p>Tiempo sugerido: 10 minutos</p>	
<p>Desarrollo</p> <p>2. Los alumnos deben completar las oraciones con palabras para hagan sentido de forma individual. Después, por parejas, pueden revisar y ayudarse a completar el fragmento.</p>	<p>-El docente presenta un fragmento de textos u oraciones a las que les falten deícticos y anáforas (fragmento sugerido en Anexo 4. Material didáctico). Les da una lista breve de los deícticos y anáforas faltantes para que completen las oraciones. Puede dar copias con el ejercicio impreso, escribirlo en el pizarrón o proyectarlo.</p> <p>-Cuando terminan la actividad, el docente puede dar las respuestas correctas para que los alumnos rectifiquen nuevamente sus respuestas y explica que las palabras con las que completaron son deícticos o anáforas. Señala con diferentes colores o marcas uno y otros.</p> <p>Tiempo sugerido: 40 min</p>	
<p>3. En parejas, los alumnos deben identificar el referente de las anáforas.</p> <p>4. Posteriormente, de manera individual, deben reelaborar el fragmento u oraciones cambiando la persona que lo narra.</p>	<p>-El docente pide a los alumnos que identifiquen la palabra: sujeto, objeto, acción, etc., a la que alude o refiere (referente) cada una de las anáforas. Puede dar un primer ejemplo.</p> <p>-Después solicita a los alumnos que reelaboren el fragmento como si otra persona fuera la que lo narrara (Ej.: narrador en tercera persona). El cambiar de narrador, los obligará a cambiar la mayoría de los deícticos (y algunos verbos que de hecho también son deícticos) lo que conducirá a los alumnos a comprender que los deícticos se desarrollan a partir del punto de referencia de quien se expresa. Las anáforas, en cambio, permanecen.</p> <p>Tiempo sugerido: 50 minutos</p>	
Descanso	Tiempo sugerido: 20 minutos	

<p>5. Los alumnos, por parejas o en equipos pequeños, elaborarán ideas para explicar para qué o cómo sirven las anáforas o deícticos.</p> <p>Presentan sus explicaciones al resto de los compañeros.</p> <p>Reflexionan y contestan las preguntas de autorregulación de acuerdo con la fase correspondiente.</p>	<p>-Pide a los alumnos que traten de explicar para qué sirven las anáforas y deícticos en el fragmento. Puede hacer preguntas para guiar a los alumnos en sus elaboraciones (Ej.: Sin esas palabras ¿qué le sucede a la oración?, ¿esas palabras tienen sentido por sí mismas sin el resto de la oración u oraciones? ¿A qué aluden o con qué están ligadas esas palabras? ¿Qué cambió cuando lo redactaron desde otra persona? ¿por qué?) (En el Anexo 4. Material didáctico se localizan definiciones de anáforas y deícticos.)</p> <p>-Una vez que los alumnos exploraron y elaboraron su propia definición, el docente vuelve a regresar a las preguntas de autorregulación para ver si han modificado las respuestas de las preguntas previas y sondear las demás preguntas elaboradas. Pueden incluso ahondar ya en la siguiente fase pues con estas actividades ya superaron la planeación.</p> <p>-Pueden escribir las respuestas de las preguntas de autorregulación que se relacionen directamente con el contenido o el objetivo para que sirvan de evaluación formativa o hacer una reflexión oral.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora</p>
<p>Cierre</p> <p>6. Cada alumno, individualmente, elegirá algunos párrafos de algún texto del semestre pasado, los leerá y localizará o inferirá a qué refieren los deícticos y anáforas que encuentren en ese texto.</p> <p>Posteriormente compartirán en parejas su comprensión local. Pueden escribir paráfrasis de las oraciones aludiendo a los referentes o explicar oralmente a qué o quién se refiere.</p> <p>- Reflexionan preguntas de la guía de autorregulación.</p>	<p>- Valorará el desempeño y avance de los alumnos de manera individual. Estará atento para ayudar de forma individualizada a cada alumno que así lo requiera.</p> <p>-Puede recordar a los alumnos que mientras llevan a cabo la tarea deben autorregularse. Pueden reflexionar algunas preguntas sobre la marcha para tomar decisiones que los ayuden al logro del objetivo. Así mismo pueden elaborar más preguntas que consideren pertinentes.</p> <p>-Se puede dejar de tarea que escriban algunas de las reflexiones hechas de la última fase de la autorregulación o si hay tiempo que las compartan en plenario.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora</p>
<p>Evaluación formativa: El docente puede evaluar la participación de los alumnos acerca de las hipótesis o explicaciones que elaboren de lo que son los deícticos y anáforas, así como las reflexiones que se deriven del ejercicio de responder a las preguntas de la guía de autorregulación en todas sus fases. Puede evaluar el producto de la actividad de cierre, no con la intención de asignar una calificación, sino para brindar mayor guía o apoyo a los alumnos en los que se detecten debilidades en cuanto a la detección de anáforas y deícticos y sus respectivos referentes.</p>	

Tabla descriptiva 6

	No. de sesión: 6	Duración: 4 horas
Objetivos	Objetivo de aprendizaje: El alumno describirá el tipo de relación existente entre las proposiciones de un párrafo tanto temáticamente como en la forma organizativa textual para determinar de qué se está hablando en específico.	
Contenidos particulares	<p>Contenido conceptual: Formas organizativas de textos expositivos.</p> <p>Contenido procedimental: Procedimiento o tarea de la lectura comprensiva: Identificar la progresión temática.</p>	
Recursos	Pizarrón, gis o plumón, exposición de las formas expositivas y ejemplos, copias con fragmentos o párrafos de las diferentes formas expositivas.	
Actividades	Guía para el docente	
<p>Inicio</p> <p>1. Los alumnos prepararán y presentarán una exposición por equipo de algún objeto, tema o concepto en alguna de las formas textuales u organizativa expositivas:</p> <p>Descripción, comparación, causa-efecto, problema-solución, secuencia temporal</p> <p>- Los alumnos reflexionarán las preguntas de la primera fase de la autorregulación.</p>	<p>-El docente puede presentar imágenes o sólo indicar una o varias palabras a partir de las cuáles los alumnos puedan elaborar exposiciones del mismo objeto o tema pero en las cinco formas textuales expositivas. Debe ser algo en lo que los alumnos tengan conocimientos. El docente dividirá las formas expositivas entre cinco equipos para que cada uno elabore una exposición breve. Por ejemplo, algún género de música en boga entre los jóvenes como reguetón:</p> <p>Equipo 1: Describan la música del género (instrumentos, ritmo, letras, baile, etc.)</p> <p>Equipo 2: Comparen (diferencias o semejanzas) con otros géneros musicales</p> <p>Equipo 3: Identifiquen un problema relacionado con ese género musical y propongan o identifiquen una solución (Ejemplo de un problema: El reguetón está estigmatizado por los adultos)</p> <p>Equipo 4: Identifiquen una causa o un antecedente y su efecto relacionado al género musical.</p> <p>Equipo 5: Secuencia temporal (puede ser de los expositores de la música, de la evolución del género, de cómo hacer un paso de baile característico).</p> <p>-Una vez que los alumnos hacen sus presentaciones, el docente, señala que lo que realizaron, fue exponer en las cinco formas organizativas de los textos expositivos y que forman parte de lo que se trabajará en la sesión. Ahí mismo puede mencionar los contenidos y objetivos de la sesión y trabajar con los alumnos las preguntas de la primera fase de autorregulación.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora</p>	

<p>Desarrollo:</p> <p>2. El docente expone las formas expositivas y trabaja en conjunto con los alumnos para clasificar y describir algunos párrafos de acuerdo con el tipo de forma organizativa, así como el tema.</p> <p>-Reflexionarán preguntas de la guía de autorregulación de las fases de regulación y evaluación de forma intercalada con el trabajo de los párrafos.</p>	<p>-Previo a la sesión, el docente debe seleccionar varios fragmentos de texto o párrafos breves en los que previamente haya identificado las formas textuales (una forma textual por párrafo). Se recomienda, por lo menos, tres ejemplares distintos de cada forma organizativa.</p> <p>-En la sesión el docente expone las definiciones de cada una de las formas textuales expositivas (Anexo 4. Material educativo)</p> <p>-Después de la exposición, el docente expone cinco párrafos (uno por forma expositiva). Puede usar como ejemplo los que se encuentran en el Anexo 4. Material didáctico. Trabaja en conjunto con los alumnos para clasificarlos de acuerdo con lo que expuso y los conocimientos que los alumnos habían desplegado en la actividad de inicio. Deben identificar cuál es el tema (objeto, hecho, concepto, situación) del que se habla en todo el párrafo y el comentario o información nueva de ese tema (que sirve para ampliar, demostrar o ejemplificar el tema). El docente puede fomentar también a que trabajen el tema anterior de anáforas y deícticos para reforzarlo. Pueden ubicar los elementos o información de cada forma organizativa subrayándolos. Por ejemplo, si es descriptivo, subrayar los rasgos, o si es causativa, los efectos y las consecuencias. Es deseable que identifiquen las marcas discursivas características de cada forma organizativa (Ej.: por consiguiente, por ejemplo, mientras que, etc.). Describirán lo que el autor está haciendo con esa información de acuerdo con la forma organizativa del párrafo o fragmento (progresión temática). El docente o algún alumno pueden escribir la elaboración hecha en conjunto en el pizarrón.</p> <p>-Cada que trabajan un párrafo pueden reflexionar algunas preguntas de las fases de regulación y evaluación de la guía de autorregulación.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora 30 minutos</p>
Descanso	Tiempo sugerido: 30 minutos
<p>Cierre</p> <p>3. Los alumnos clasificarán varios fragmentos de texto como en la actividad anterior, pero esta vez de forma individual. Al finalizar, revisarán los resultados de manera grupal, discutiendo y corrigiendo los posibles errores.</p>	<p>-El docente puede preparar una dinámica grupal para que los alumnos inicien con un fragmento de texto, pero en cierto tiempo lo intercambien y al finalizar hayan leído e identificado un número tal (por ejemplo 5). Para ello puede elegir tres o cuatro párrafos por forma textual. Imprimirlos y recortarlos de tal forma que queden talones. Los puede marcar con números o letras aleatorias. Si el mismo texto se repite, debe tener la misma letra o número que su copia para que el alumno pueda identificar si ya lo ha leído.</p>

	<p>El docente explica que deben leer el párrafo impreso en el talón. En una hoja de su cuaderno (o donde toman notas) deberán escribir la letra o número del talón y a continuación describirán de forma escrita lo que el autor está haciendo con la información (tema y comentario) de acuerdo con la forma organizativa del párrafo o fragmento, como en la actividad anterior, pero esta vez de forma individual.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora</p> <p>Tarea: Elijan un texto de alguna asignatura pasada y realicen el mismo procedimiento, pero esta vez de párrafos continuos de un mismo texto. Aunado se puede dejar que escriban sus reflexiones de la guía de autorregulación.</p>
<p>Evaluación formativa: El docente puede evaluar la participación de los alumnos y las reflexiones que hagan del ejercicio de responder a las preguntas de la guía de autorregulación con el fin de conocer cómo van construyendo su aprendizaje. Tanto la última actividad de la sesión como la tarea pueden también servir de evaluación, no con la intención de asignar una calificación, sino de brindar mayor guía o apoyo a los alumnos que detecte requieren reforzar la identificación de la relación entre las proposiciones en términos del tema o de las formas organizativas expositivas.</p>	

Tabla descriptiva 7

	No. de sesión: 7	Duración: 4 horas
Objetivos	Objetivo de aprendizaje: El alumno aplicará las macrorreglas para obtener las ideas más globales o macroproposiciones (macroestructura) de un texto.	
Contenidos particulares	<p>Contenido conceptual: Macrorreglas: selección, omisión, generalización o construcción.</p> <p>Contenido procedimental: Procedimiento o tarea de la lectura comprensiva: Extracción de la macroestructura por medio del uso de macrorreglas</p>	
Recursos	Oraciones con hiperónimos y con hipónimos impresas, copias de los textos que se trabajarán en las distintas actividades, pizarrón, gis o plumón, computadora/proyector.	
Actividades	Guía para el docente	
<p>Inicio</p> <p>1. La mitad del grupo deberá reelaborar las oraciones agrupando las palabras que sean comunes en un solo término que las englobe. La otra mitad hará lo opuesto, es decir, reelaborará las oraciones añadiendo varias palabras específicas de la palabra subrayada. Pueden trabajar en parejas o individualmente.</p> <p>-Reflexionan preguntas de autorregulación de la fase de planificación.</p>	<p>-El docente debe preparar algunas oraciones con hiperónimos (palabra cuyo significado engloba el de otras más específicas) y otras con hipónimos (palabra cuyo significado es más específico que el de otra en la que está englobada). Algunos ejemplos se encuentran en el Anexo 4. Material didáctico.</p> <p>-En la sesión dividirá al grupo en dos. A una mitad les presentará las oraciones (impresas) con hipónimos y a la otra mitad le dará las oraciones con hiperónimos y dará las instrucciones. Puede poner un ejemplo a cada uno.</p> <p>- Al finalizar la actividad deberán revisar juntos los resultados y abrir una discusión entre los dos grupos para evaluar las dificultades, así como una reflexión acerca de si ellos como escritores emplean una u otra cosa. De ahí el docente explicará que el sustituir un conjunto de palabras comunes por una más abarcadora se le llama hacer una generalización y es parte de una de las estrategias que se verán en la sesión actual. Puede presentar objetivo y contenidos.</p> <p>- Promueve una reflexión de las preguntas de la guía de autorregulación.</p> <p>Tiempo sugerido: 30 minutos</p>	
<p>Desarrollo</p> <p>2. El docente explica las macrorreglas y modela su uso verbalizando su pensamiento acerca de la toma de decisiones y operaciones.</p>	<p>-Previo a la sesión el docente debe trabajar un texto expositivo o párrafos individuales y hacer uso de las macrorreglas para obtener la idea global de cada párrafo. Si son párrafos de textos diferentes debe tener cuidado en elegir párrafos que no sean subtemas de temas de párrafos previos para no añadir dificultad en la comprensión. (Ejemplo en el Anexo 4. Material didáctico.) Puede proyectar el texto o párrafos u ofrecer copias a los alumnos.</p> <p>-En la sesión el docente debe explicar las cuatro macrorreglas e instruir su uso de forma directa con modelado (instrucción directa). Esto es, explica las definiciones, obtiene la idea global de cada párrafo por</p>	

	<p>medio de la macrorregla pertinente, a la vez que hace explícitas cada una de las acciones y decisiones para el uso de esa macrorregla. Puede emplear otros recursos como subrayado, elaboración de esquemas organizativos de información y paráfrasis. Es conveniente que retome las tareas de lectura trabajadas en sesiones anteriores (referente de anáforas y deícticos y progresión temática) para reforzar su uso. La progresión temática, además, permite localizar la información que no es relevante o que sólo sirve de ejemplo por medio de ubicar: ¿de qué habla todo el tiempo? ¿qué información nueva se añade de ese tema? y ¿cómo se relaciona la información en el párrafo (forma organizativa)? para localizar o construir la idea más global. Puede presentar los ejemplos de manera agrupada, es decir, primero todos los ejemplos de la regla de selección, luego todos los ejemplos de omisión y así consecutivamente o puede alternarlos según se presenten si es un texto completo. Pero es importante que sea de forma estructurada y que contraste los procedimientos. Durante esta fase también puede alentar a los alumnos a practicar bajo su guía.</p> <p>-Debe fomentar la reflexión en conjunto de preguntas de autorregulación. Entre ellas si consideran que sea posible emplear las macrorreglas siempre, si para un mismo párrafo es posible combinar las macrorreglas u obtener la idea global por medio del uso de dos diferentes macrorreglas, cuáles creen que sean las que más tengan que usar, si la aplicación de esas macrorreglas y en última instancia la formación de las ideas globales cambiarán en función de los intereses del lector, intenciones, conocimientos previos, valores, etc., y cuál es el fin de obtener esas ideas globales, es decir, para qué sirven.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora</p>
Descanso	Tiempo sugerido: 15 minutos
<p>3. Práctica guiada. Los alumnos trabajan en parejas para practicar la tarea de identificación de la idea global por medio del uso de las macrorreglas bajo la guía del maestro.</p> <p>-Reflexionarán preguntas de la guía de autorregulación de las fases de regulación y evaluación de forma intercalada con el trabajo de los párrafos, así como al finalizar.</p>	<p>-Para esta fase se sugiere que todos los alumnos trabajen el mismo texto académico. El docente puede elegirlo previamente y dejar que obtengan las copias como tarea en sesiones previas o que el docente lleve las copias para cada alumno el día de la sesión.</p> <p>-El docente debe explicar que todo el grupo trabajará el mismo texto por parejas. Les puede asignar cierto tiempo para que trabajen párrafo por párrafo, y entre cada uno hacer una discusión y reflexión grupal sobre los resultados obtenidos. Al tiempo que los alumnos trabajan en pareja, el docente debe hacer un andamiaje brindando apoyos clave a los alumnos que perciba que así lo requieren de forma individual o incluso de forma grupal. Tanto para el trabajo en parejas, como en su participación colectiva, deben brindar retroalimentación correctiva, pero siempre</p>

	<p>fomentando el respeto, la tolerancia y la autoestima de los alumnos.</p> <p>-Debe promover el uso de preguntas de autorregulación, durante y después.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora</p>
Descanso	Tiempo sugerido: 15 minutos
<p>Cierre</p> <p>4. Práctica independiente. Los alumnos trabajarán de manera individual para practicar el empleo de macrorreglas en un texto académico completo y obtener la macroestructura.</p> <p>- Reflexionarán preguntas de la guía de autorregulación de todas las fases.</p>	<p>-Para que el docente pueda tener más control al monitorear el desempeño de los estudiantes en la fase de autonomía, se sugiere, una vez más, que todos los alumnos trabajen con el mismo texto (pero uno diferente al de la actividad previa), o si lo considera pertinente, que cada alumno elija un texto académico.</p> <p>-Los estudiantes practican la tarea de manera independiente. Esta fase sirve para reforzar el aprendizaje, permite supervisar el progreso de forma individual, no obstante, es importante seguir brindando ayuda si es necesaria.</p> <p>-Debe promover el uso de preguntas de autorregulación antes, durante y después del ejercicio individual.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora</p>
<p>Evaluación formativa: El docente puede evaluar el desempeño de los alumnos desde la participación controlada de la primera parte explicativa de la sesión, así como en los momentos de práctica guiada y práctica independiente. Debe valorar si hacen una apropiada distinción del tema y las ideas secundarias, así como si la elección y empleo de las macrorreglas son adecuadas para la substracción o construcción de las macroproposiciones. Debe también valorar las ayudas o explicaciones que dé a su pareja (si es el caso) y las reflexiones derivadas de las preguntas de autorregulación como evidencia de la manera en cómo construye el conocimiento.</p>	

Tabla descriptiva 8

	No. de sesión: 8	Duración: 4 horas
Objetivos	Objetivos de aprendizaje: El alumno distinguirá distintos tipos de macroproposiciones en textos argumentativos y explicará su función en relación con la tesis.	
Contenidos particulares	<p>Contenido conceptual: Tipos y funciones de macroproposiciones en textos argumentativos: tesis, proposiciones argumentales, proposiciones derivadas, definiciones.</p> <p>Contenido procedimental: Procedimiento o tarea de la lectura comprensiva: Identificar la tesis y articularla con las demás proposiciones.</p>	
Recursos	Video de un debate, computadora y proyector, copias de textos argumentativos para la actividad 2 y 3.	
Actividades	Guía para el docente	
<p>Inicio</p> <p>1. Los alumnos verán un debate e identificarán lo que cada participante defiende y cómo lo hace.</p>	<p>-El docente puede presentar un debate en video (o fragmento de este) acerca de algún tema particular o promover que algunos alumnos lleven a cabo uno.</p> <p>-Si elige presentar el video, en la actividad en el aula le debe pedir a los alumnos que identifiquen lo que cada expositor defiende y qué dice o qué recursos emplea para defender su punto de vista. Si los alumnos presentan el debate, debe solicitar en sesiones previas que se informen sobre el tema particular del que debatirán. De la misma manera, después de la presentación deberán dilucidar lo que cada uno defiende y cómo lo defiende.</p> <p>-A partir de esta actividad el docente deberá hilar las respuestas con la función de los textos expositivos, puede retomar el cuadro que elaboraron en la tercera sesión para recordar las características y hacer que los alumnos lo contrasten. De ahí deberá presentar los objetivos y contenidos que se trabajarán en la presente sesión y la que sigue.</p> <p>Tiempo sugerido: 40 minutos</p>	
<p>Desarrollo</p> <p>2. Los alumnos en conjunto tratarán de elaborar definiciones de los cuatro tipos de proposiciones (características y funciones) a partir de los ejemplos que el docente les presenta a través de textos o fragmentos de texto.</p>	<p>-Previo a la sesión, el docente deberá elegir textos en los que se puedan diferenciar los tipos de proposiciones (definiciones se localizan en el Anexo 4. Material didáctico. En el libro de Zubiría (2004) <i>Teoría de las seis lecturas: cómo enseñar a leer y escribir ensayos</i>, se puede ahondar tanto en la explicación del contenido para esta sesión, como también puede encontrar material didáctico específico para dichos fines. Es deseable que presente por lo menos tres ejemplos de cada tipo de proposición (excepto de la tesis si sólo se emplea un texto).</p> <p>-En la sesión, el docente puede presentar los cuatro tipos de proposiciones de un mismo texto explicitando el tipo de proposición que es cada una y solicitar a los alumnos que hagan distinciones acerca de sus características y/o funciones con relación a la tesis, es decir, que formen</p>	

	<p>definiciones. Debe hacer que los estudiantes también pongan atención en las marcas discursivas ya que tienen una función particular de unión entre unas y otras (Por ejemplo: <i>porque, ya que</i>, conectan tesis y argumentos; <i>en consecuencia, por lo tanto</i>, conecta derivadas). El docente debe guiar a los alumnos a través de este proceso de tal forma que construyan definiciones adecuadas. (Puede presentar el texto completo y comenzar por extraer las macroproposiciones o únicamente presentar las macroproposiciones e indicar que lo son. Ejemplo en el Anexo 4. Material didáctico).</p> <p>- El docente puede explicar también particularidades que no estén expresadas en la definición de cada una de las proposiciones, tales como: que la tesis puede ser el título, pero no siempre; puede estar expresada de forma explícita o implícita, en cuyo último caso no hay una única manera de obtenerla y tendrá que inferirla/ elaborarla; que la tesis puede estar descompuesta en subproposiciones; que las proposiciones que soportan la tesis tienen distintos matices (no debe ampliar este tema pues corresponde a la siguiente sesión), que existen formas no tradicionales de definir, que existe “basura proposicional”, entre otras. (Más particularidades se encuentran en el libro de Zubiría (2004).</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora</p>
Descanso	Tiempo sugerido: 20 minutos
<p>3. Práctica guiada. Alumnos y docente trabajarán la lectura precategorial de un texto argumentativo.</p> <p>-Los alumnos escriben reflexiones de su proceso de aprendizaje de cada uno de los pasos de la lectura precategorial.</p>	<p>-El docente les proveerá copias de un mismo texto argumentativo (que seleccionará previo a la sesión) a todos los participantes. En conjunto trabajarán la lectura precategorial (Zubiría, 2004):</p> <p>-El docente les explicará a los alumnos que leerán juntos el texto para localizar primero las macroproposiciones. Es recomendable hacer una lectura rápida primero y luego una más detenida. Para localizar las macroproposiciones pueden recurrir al empleo de tareas de lectura que han visto en las sesiones anteriores. Se aconseja que escriban aparte las macroproposiciones extraídas. Una vez obtenidas las macroproposiciones, identificarán la tesis. Y luego confrontarán la posible tesis con el resto de las macroproposiciones descubriendo y explicitando los enlaces entre las macroproposiciones con la tesis de acuerdo con las definiciones que construyeron en la actividad previa (la sostienen, se derivan de ella, son definiciones). A pesar de que no se enuncia como objetivo que elaboren organizadores gráficos, es aconsejable representar la información a través de un mentefacto en el que se evidencien las relaciones.</p> <p>-El trabajo de toda la actividad se desarrolla de manera conjunta. El papel del docente es guiar a los alumnos a</p>

	<p>través de los distintos pasos y fomentar que los alumnos participen, hagan explícito el pensamiento y proceso por el que llegan a tal respuesta y lo justifiquen.</p> <p>-Aunque el trabajo de la lectura precategorial la realicen en conjunto, puede solicitar que a la par de cada uno de los pasos o al finalizar cada uno, los alumnos escriban reflexiones individualmente del procedimiento (o paso) a partir de las preguntas de la guía de autorregulación —en las tres fases—.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora y 30 minutos</p>
<p>Cierre</p> <p>4. Los alumnos compartirán y comentarán sus reflexiones de la guía de autorregulación en plenaria.</p>	<p>-A modo de revisar la lección y valorar su aprendizaje, el docente solicita a los alumnos que expongan las respuestas a las preguntas de la guía de autorregulación para explicitar las dificultades, estrategias que puedan emplear, alternativas, patrones o pautas que hayan localizado, etc. y entre todos busquen o propongan soluciones a las dificultades.</p> <p>Tarea: Deben llevar el texto trabajado en la presente sesión a la sesión del día siguiente y buscar otro texto corto que hayan leído en asignaturas previas y llevarlo también para la siguiente sesión.</p> <p>Tiempo sugerido: 30 minutos</p>
<p>Evaluación formativa: El docente puede evaluar la participación de los alumnos acerca de las definiciones que elaboren en la actividad 2 como evidencia de lo que están construyendo, así como las elaboraciones aportadas durante la práctica guiada en cuanto a la detección o elaboración pertinente de macroproposiciones, la adecuada identificación del tipo de macroproposición y la explicitación de las relaciones entre las macroproposiciones y la tesis. Asimismo, se sugiere considerar las reflexiones que se deriven del ejercicio de responder a las preguntas de la guía de autorregulación con el fin de conocer cómo van construyendo y regulando su aprendizaje de la tarea de lectura.</p>	

Tabla descriptiva 9

	No. de sesión: 9	Duración: 4 horas
Objetivos	Objetivo de aprendizaje: El alumno distinguirá y explicitará una idea expuesta por el autor de una que es de un autor referenciado (proposición argumental) y explicará qué función cumplen las proposiciones argumentales (de un texto argumentativo) en relación con la tesis.	
Contenidos particulares	Contenidos conceptuales: Tipos y funciones de proposiciones argumentales. Contenidos procedimentales: Procedimiento o tarea de la lectura comprensiva: Distinguir la matización del argumento y las ideas del autor del ensayo de las que se usan como argumentos.	
Recursos	Copias de textos para las distintas actividades, pizarrón, gis o computadora y proyector.	
Actividades	Guía para el docente	
Inicio 1. Algún alumno da una breve síntesis de los cuatro tipos de proposiciones en un texto argumentativo y el docente presenta los contenidos y objetivos de la sesión.	-El docente solicita a algún alumno que indique y explique brevemente cuáles son las cuatro proposiciones de un texto argumentativo (vistas en la sesión pasada). Una vez realizada una breve síntesis, el docente explicará que en esta sesión harán un <i>zoom</i> o amplificación de una de las cuatro proposiciones: argumentales, ya que no sólo es posible identificar las proposiciones como aquellas que el autor emplea para sostener su tesis, sino que además es importante reconocer de qué manera ese argumento la sostiene. De ahí el docente presentará los contenidos y el objetivo de la sesión. Tiempo sugerido: 10 minutos	
Desarrollo 2. El docente explica los dos tipos de proposiciones argumentales.	Zubiría (2004) sostiene que hay cuatro tipos de proposiciones argumentales: a) exponen evidencias acerca de lo que la tesis sostiene; b) son enunciados que debilitan o disminuyen la idea opuesta a la tesis; c) son enunciados que despuntan efectos positivos derivados de la causa – tesis-; d) son proposiciones que acentúan las consecuencias negativas por la ausencia de ella). No obstante, para simplificar la tarea de lectura comprensiva de los alumnos como estrategia para autorregular la comprensión de un texto argumentativo, el docente explicará únicamente dos tipos de argumentos: positivos y negativos, en donde a) y c) quedan agrupados en argumentos positivos; b) y d) en argumentos negativos. El docente deberá buscar ejemplos previos a la sesión para explicar la diferencia. En el libro de Zubiría (2004) puede localizar ejemplos, otro ejemplo se localiza en el Anexo 4. Material didáctico. Además, es deseable que por lo menos uno de los ejemplos emplee argumentos en los que un autor es referenciado para que en la explicación se distinga	

	<p>la idea del autor del texto de la idea del autor referenciado (ejemplo en el Anexo 4. Material didáctico).</p> <p>-En la sesión el docente presentará los ejemplos y expondrá los dos tipos de argumentos. Se sugiere brindar copias a los alumnos con los textos para que puedan marcar o anotar lo que consideren necesario. Puede exponer dos ejemplos y dar la explicación los argumentos y después presentar otros dos ejemplos, pero permitir que los alumnos participen para distinguir entre uno y otro tipo de argumento.</p> <p>Es relevante que el docente les ayude a reflexionar que van a encontrar textos en los que el autor es el que propone la teoría o paradigma, etc. y otros en los que el autor expone o explica una teoría de alguien más desde su interpretación, pero sin proponer nada nuevo, necesariamente. Los que proponen una teoría pueden ser más característicos de textos argumentativos, pues tratan de convencer al lector de su propuesta. En cambio, en los otros, los otros autores tratan sólo de dar una explicación de una teoría y a lo mejor comparan dos autores originales, pero no quiere decir, que quiera convencer al lector sobre una postura.</p> <p>Tiempo sugerido: 40 minutos</p>
<p>3. Por equipos los alumnos elaboran proposiciones argumentales positivas y negativas para una tesis propuesta. Posteriormente las presentan en plenario, revisan y discuten si están bien planteadas de acuerdo con la lógica.</p>	<p>-El docente propondrá una tesis (afirmación o negación) de algo cotidiano, simple, incluso inventado (para que los alumnos no necesiten estudiar o prepararse previamente) o pedirá que la propongan.</p> <p>-Después les solicitará a los alumnos que por equipos elaboren por lo menos un argumento positivo y otro negativo para sostener esa tesis. No tienen que ser argumentos reales -para fines de este ejercicio-, pero deben emplear esa lógica (ejemplo en el Anexo 4. Material didáctico). Posteriormente cada equipo presentará sus propuestas y las discutirán en plenario.</p> <p>-Los alumnos pueden trabajar por equipo de tres o cuatro alumnos para que desarrollen juntos los argumentos y luego pueden exponer sus proposiciones en plenario y de esta forma compararlas y revisarlas.</p> <p>La finalidad de la actividad es que transfieran la comprensión de los dos tipos de lógica argumentativa gradualmente, primero a ejemplos simples, donde ellos los construyen, para que después puedan identificarlos en textos reales y más complejos.</p> <p>Tiempo sugerido: 40 minutos</p>
<p>Descanso</p>	<p>Tiempo sugerido: 30 minutos</p>

<p>4. Individualmente los alumnos identificarán la función o matización de los argumentos que ya se habían localizado en el texto de la sesión anterior.</p> <p>Deberán trabajar a la par las preguntas de la guía de autorregulación en las tres fases.</p> <p>Posteriormente pueden presentar los resultados del ejercicio individual y de las preguntas (de autorregulación) en equipos pequeños para discutirlos y ayudar a corregirse, despejar dudas y superar dificultades.</p>	<p>- Para comenzar el docente puede poner un ejemplo modelando una oración en la que recuperen la función así como que se haga explícito qué idea es del autor y qué idea es del autor referenciado.</p> <p>El docente debe estar atento de las dificultades que los alumnos tengan y proveer ayudas individualizadas, así como grupales.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora</p>
<p>Cierre</p> <p>5. Los alumnos trabajarán por parejas la lectura de un texto académico. Identificarán si la estructura es únicamente argumentativa o expositiva o si conjuga una estructura expositiva – argumentativa. Deben emplear y combinar las tareas de lectura que se han visto en el taller y autorregularse para comprender el texto. En la sesión del día siguiente expondrán las tareas de lectura que llevaron a cabo para comprender o autorregular su comprensión del texto. Harán una reflexión donde comparen su desempeño y resultados al leer este texto y su desempeño en la lectura del texto de la segunda sesión o en la lectura de textos antes del taller. Además, de forma escrita presentarán al docente lo que comprendieron de la lectura.</p>	<p>- El docente solicitará a los alumnos trabajar con una pareja. Puede dejar a los alumnos que elijan a su pareja o puede formar parejas en función de las características, desempeño o progreso de los alumnos (por ejemplo, un alumno más avanzado con un alumno menos avanzado).</p> <p>-Solicita a los estudiantes sacar las copias del texto de una asignatura pasada y elegir entre ambos alumnos el que prefieran trabajar. Debe dar las instrucciones de trabajo y además indicar que el objetivo. Debe hacer hincapié en que deben autorregular su lectura.</p> <p>- Una vez que los alumnos están trabajando en parejas, el docente debe revisar el trabajo colaborativo de los alumnos, que ambos hagan aportaciones, que haya respeto y tolerancia entre los integrantes. Además puede ayudarles a resolver dudas, pero no de forma directa sino a través de guías para que ellos sean los que lo resuelvan, pueden ser preguntas detonadoras u orientadoras, dándoles ejemplos o analogías, etc.</p> <p>Tiempo sugerido: 1 hora (Si no terminan la actividad dentro del tiempo del taller, el docente puede sugerir que después del taller vayan a en la biblioteca para finalizar.)</p>
<p>Evaluación formativa: El docente puede evaluar las participaciones de las actividades 3 y 4: reflexiones y sugerencias o soluciones de obstáculos que evidencien la forma en cómo el alumno construye su conocimiento, así como la adecuada elaboración e identificación de la función argumentativa. En el caso de la actividad, además, que reconozcan debidamente las ideas de un autor y otro. En la actividad 5 puede evaluar el desempeño, actitud y participación de cada uno de los integrantes de los equipos mientras leen el texto completo. La evaluación se completa con la presentación que los alumnos hagan en la siguiente sesión acerca de cómo logran integrar y transferir el conocimiento adquirido a lo largo de las sesiones en la comprensión de un texto académico.</p>	

Tabla descriptiva 10

	No. de sesión: 10	Duración: 4 horas
Objetivos	Cierre y evaluación del taller.	
Actividades	Guía para el docente	
1. Los alumnos entregarán al docente la tarea escrita de lo que comprendieron del texto y presentarán por parejas lo que se solicitó: qué tareas de lectura llevaron a cabo para comprender o autorregular su comprensión del texto. Reflexiones comparativas de su desempeño y resultados al inicio del taller o previo a este y esta última lectura.	-El docente puede tomar nota de cada una de las participaciones para evaluarlas. Puede dar una breve retroalimentación también (si tiene tiempo). Tiempo sugerido por pareja: 10 minutos. Pueden tomar un descanso cuando la mitad de los participantes hayan pasado.	
2. Los alumnos escribirán en una hoja lo que les gustó del curso o que consideran fueron aciertos; lo que no les gustó o que les hubiera gustado que fuera diferente; si se cumplieron sus expectativas y si a partir del taller desarrollaron nuevas perspectivas de la lectura y se conciben de manera diferente como lectores.	-Si hay tiempo, una vez que terminen de escribir sus opiniones del curso pueden hacer una actividad para socializarlas. -El docente deberá cerrar el taller y solicitar su apoyo para que en seis meses se les aplique un cuestionario de su desempeño en la lectura.	
Evaluación sumativa: El docente debe evaluar la interpretación de la construcción de conocimiento de los alumnos acerca de las tareas de lectura que comenten. Asimismo, de la tarea escrita debe valorar que se denote el uso e integración de las tareas de comprensión trabajadas en el taller. Aunque el taller finaliza con esta sesión, es conveniente que el docente brinde retroalimentación a los participantes, posteriormente, sobre su participación y desempeño.		

Planteamiento para la evaluación de la propuesta

A pesar de que no se fue posible aplicar la propuesta de intervención antes descrita, cabe asentar un planteamiento acerca de cómo se podría evaluar. Las secuencias didácticas que se propusieron deben ser consideradas como hipótesis de trabajo que se contrasten con su desarrollo en el aula. Es a partir de los resultados de la aplicación y contrastación que se podría evaluar el taller y tener elementos para conocer si las decisiones tomadas para desarrollar las habilidades de lectura son idóneas o si tendrían que hacerse modificaciones, es decir, surgirían nuevos elementos que permitirían evaluarlas y adecuarlas o reelaborarlas.

En tanto, para evaluar la propuesta de intervención (taller) se ha considerado el criterio de eficacia con el que se busca responder a la pregunta: ¿Las secuencias didácticas y recursos materiales y humanos fueron adecuados para el logro de los objetivos?

Para efectos de dar respuesta a esta pregunta y evaluar la propuesta de intervención, el docente facilitador tendrá que escribir un diario de todas las sesiones en el que anotará: si la propuesta de organización de las actividades es adecuada y pertinente para alcanzar los objetivos; si las actividades son adecuadas con el momento de la secuencia (inicio, desarrollo, cierre); si la secuencia de las actividades tiene articulación en relación con la sesión previa y entre las actividades de la misma sesión y no presenta saltos abruptos; si hay gradualidad, profundidad y suficiencia para lograr el objetivo de la sesión; si las actividades permiten que el alumno sea activo, construya su propio conocimiento y sirven para desarrollar o mejorar: el saber, el saber hacer, la autorregulación y el cambio de representación de la lectura (para lo que el aplicador se sirve de la evaluación de los aprendizajes esperados); si la secuencia permite flexibilidad para que el docente pueda realizar adecuaciones de las actividades y de los recursos; si se tuvieron que hacer ajustes a alguna actividad, qué ajustes, por qué razón y si fueron efectivos; si la secuencia liga la teoría y la práctica; si permite evidenciar la

integración del nuevo conocimiento; si las sugerencias de evaluación son formativas y facilitan que el docente localice fortalezas y debilidades de los estudiantes con respecto a logro del objetivo; si el material y recursos propuestos sirvieron para propiciar el aprendizaje y lograr los objetivos; si los recursos que se localizan en la Guía para el docente de las tablas descriptivas, así como en los Anexos (ejemplos de recursos didácticos, como textos — pretexto—, para las actividades y posibles respuestas y recursos específicos de los contenidos) son adecuados para lograr los procesos enunciados y cumplen su función de orientar al docente; hubo algo que el docente considere le hizo falta para desempeñarse mejor, cuáles fueron sus debilidades y fortalezas para facilitar la sesión.

Aunado al diario del facilitador, en la última sesión del taller se solicita a los alumnos que expresen: lo que les gustó del taller o que consideran fueron aciertos, lo que no les gustó y les hubiera gustado que fuera diferente, si se cumplieron sus expectativas, si a partir del taller desarrollaron nuevas perspectivas de la lectura, si consideran que les será útil lo que aprendieron y creen que lo podrán transferir a las lecturas que realizan habitualmente y si se conciben de manera diferente como lectores. La función de esta forma de evaluación es tener una retroalimentación por parte del aplicador y de los alumnos que permita aprovechar su experiencia para realizar mejoras al taller.

Otros dos criterios que se han considerado para la evaluación del taller es la pertinencia y la viabilidad. Para estos criterios se busca responder si el propósito de la intervención es adecuado con las necesidades y prioridades de los estudiantes de la UPN que cursan materias de los primeros semestres y en qué medida los resultados del taller tienen un impacto a mediano y largo plazo. Para ello se espera poder entrevistar a los estudiantes o aplicarles un cuestionario un semestre posterior a que tomaron el taller con la intención de saber si han podido transferir lo que aprendieron en el taller a las lecturas que hacen de

diferentes textos en sus asignaturas, si consideran que su comprensión lectora ha mejorado a partir de ello, si han encontrado dificultades en aplicar las tareas de lectura que aprendieron, si se perciben de diferente forma como lectores y estudiantes, si se sienten más seguros de lo que aprenden a partir de las lecturas que hacen. De igual manera, sería oportuno conocer la opinión del docente aplicador, para sondear si a partir de que impartió el taller ha modificado su práctica como lector o si ha tenido ocasión de facilitar algunas tareas de lectura a otros estudiantes.

Conclusiones

Esta tesis se enfocó en analizar el problema de las dificultades en relación con las habilidades de la comprensión lectora, de alumnos de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Para tal efecto, se optó por emplear un instrumento de evaluación diagnóstica con el que se pudiera indagar dicha cuestión de forma objetiva y precisa. De tal forma que se construyó un instrumento que es una prueba de reactivos cerrados y cuantificable. El resultado de esa decisión se juzga como pertinente, ya que se pudieron precisar los indicadores de las habilidades de lectura comprensiva, en términos numéricos, que el grupo diagnosticado tiene mayores dificultades en llevar a cabo o reconocer.

Ahora bien, a partir del análisis de los resultados obtenidos de su aplicación, se concluye que hay dos aspectos que conviene mejorar en este instrumento, a saber: aumentar las oportunidades de evaluar el mismo indicador más de una vez y, a la par, hacer homogéneo el número de reactivos por indicador, es decir, homogenizar el número de veces que se evalúa cada uno. Esto debido a que algunos indicadores se evaluaron más de una ocasión y otros sólo fueron evaluados una vez, en un único reactivo del test, restándole la posibilidad a la prueba de estar libre de errores de medida.

Para tal efecto, se sugieren dos opciones con las que se pueden superar estos inconvenientes. La primera es por medio de evaluar menos cantidad de criterios para una misma prueba que no tenga tantos ítems, en la que prevalezcan constantes el número de apariciones de un mismo criterio. La segunda, es elaborar un universo de reactivos más amplio en el que se dé cabida a mayor número de criterios que puedan ser evaluados equitativa y constantemente.

Una complicación, empero, en hacer una prueba con mayor número de ítems es que se requiere localizar más textos en los que emerjan los elementos que se requieren evaluar. Sin embargo, no es fácil encontrar un único texto en el que varios elementos se manifiesten, mucho menos todos, lo que conlleva a buscar fragmentos de texto que encajen con el indicador que se pretende evaluar (como se hizo con la prueba en esta investigación), haciendo que la prueba se haga más extensa y pesada para el evaluado al presentar varios fragmentos de distintos textos, descontextualizados y que brincan de un tema a otro.

Para la elaboración del examen diagnóstico no se consultó bibliografía acerca de la construcción de instrumentos de evaluación. Esto se considera como una debilidad procedimental. Uno da por sentado ciertos conocimientos acerca de la evaluación, por el simple hecho de que los ha experimentado, en este caso, ya sea como alumna o como docente (en su resolución o diseño). El examen diagnóstico se diseñó con el conocimiento empírico acumulado. No obstante, en el momento de su construcción, ni siquiera se consideró cómo se iba a evaluar, es decir, qué herramientas matemáticas o estadísticas se requerían.

No fue sino hasta el momento de analizar los resultados del examen, que se observó y se reconoció que hacía falta conocimiento teórico sobre la elaboración de instrumentos formales de evaluación, pues no es nada más saber cómo se construyen los ítems y qué opciones de preguntas hay. Elaborar una prueba de evaluación implica también saber qué se puede evaluar en una misma prueba, definir si hay una o más variables, y conocer las herramientas matemáticas que sirven para interpretar la información de los resultados, entre otros asuntos. De tal manera que, una de las reflexiones que se desprenden de este trabajo, es que para realizar una prueba de diagnóstico hace falta instruirse teóricamente y no confiar ciegamente en lo que se cree saber. Igualmente, esta reflexión formula un quehacer personal inmediato para la propia mejora profesional.

Por otro lado, la intención de esta investigación era complementar la prueba diagnóstica de reactivos cerrados, previamente aludida, con otra prueba abierta para extender la comprensión del problema sobre las dificultades de las habilidades lectoras de los estudiantes diagnosticados. No obstante, ya se explicó en el cuerpo del trabajo, que no fue posible aplicarla por cuestiones de tiempo debido a condiciones laborales de la institución y de la emergencia sanitaria por la que se atraviesa actualmente. Esto se encuentra como un infortunio, pues la información que esa prueba hubiera arrojado pudo ser muy valiosa para exponer mejores fundamentos del diagnóstico y también hubiera planteado más vías para su resolución.

Dada mi experiencia con el procedimiento llevado a cabo en esta investigación, considero que este segundo instrumento puede ser, incluso, una prueba única de diagnóstico y puede aplicarse a los alumnos sin que el investigador tenga muchos conocimientos sobre los procesos de la lectura. Esto presenta la posibilidad de facilitar, en buena medida, el procedimiento de investigación, para no tener que navegar primero en un mundo gigante de fuentes que hablan acerca de la lectura desde diversas perspectivas, y entonces sólo enfocarse en buscar la información pertinente de acuerdo con lo observado.

También reconozco que hizo falta escuchar la voz de los participantes en torno al problema de la lectura, lo cual se percibe como un distanciamiento, no del problema en sí, sino de la apropiación del problema como lo perciben los estudiantes diagnosticados. Por ende, la propuesta de intervención sin ese elemento distingue un alejamiento que creo que puede impactar en la motivación de los estudiantes para participar en el taller y actualizar sus conocimientos y habilidades para la comprensión lectora. De ahí que se dediquen las dos primeras sesiones del taller de intervención para paliar este efecto y recuperar la motivación e interés de los estudiantes.

Atendiendo a un segundo asunto, hay que recordar que la prueba que se diseñó subyace en parte de las hipótesis del diagnóstico. Su aplicación responde, de igual manera, al intento de comprobarlas o refutarlas. A este respecto, de las once hipótesis planteadas acerca de las habilidades de lectura de los alumnos, las seis que se mencionan a continuación fueron las únicas posibles, no sólo de averiguar, sino de comprobar: 1) Los alumnos no logran distinguir si el autor es el que suscribe cierta idea o es de otro autor al que hace referencia; 2) Les cuesta trabajo identificar el tema específico de un grupo de oraciones o ubicar la secuencia temática (hilo conductor); 3) Los alumnos no identifican el tipo de interrelaciones textuales, es decir, si es una descripción, una comparación, si se está exponiendo un efecto y su consecuencia, etc.; 4) No logran identificar cuándo una proposición es una tesis, una argumentación o una conclusión; 5) No identifican si el autor está apoyándose en cierto argumento para enfatizar la tesis o si lo está descalificando; 6) Los alumnos desconocen las tareas que implican la lectura crítica.

Las cinco hipótesis restantes sólo se habrían podido inquirir si se hubiera aplicado la segunda prueba diagnóstica. Por consiguiente, no fue posible comprobar o refutar las siguientes hipótesis: 1) Los alumnos entienden lo opuesto a lo que el autor dice; 2) Si no se les indica previamente qué información recuperar sobre un tipo de texto específico, la recuperación de la información es aleatoria; 3) Cuando a los alumnos se les solicita distinguir lo que comprendieron de un texto, no seleccionan la información más relevante o las ideas globales, sino oraciones que les parecen llamativas; 4) Los alumnos recuperan información aislada, como una lista de elementos, pero sin una conexión o jerarquía, es decir, emplean esquemas lineales de recuperación de la información; 5) Aun cuando los alumnos empleen esquemas de organización jerárquica, no la representan correctamente de acuerdo con la

jerarquía real del texto, sino que la hacen de acuerdo con cómo aparece en el texto (por orden de aparición) y no marcan las relaciones entre la información.

Lo expuesto anteriormente da una idea general acerca de que el proyecto fue muy ambicioso y que lo ideal hubiera sido enfocarse en un menor número de habilidades. Pese a esto, también se dejan abiertas las posibilidades a nuevas oportunidades de investigación en las que esas hipótesis puedan ser puestas a prueba.

En lo que concierne al diseño de la propuesta de intervención, cuya modalidad es un taller, fue difícil construir las secuencias didácticas, por un lado, porque el marco teórico que se elaboró no incluía nada sobre pedagogía o didáctica de la lectura y posteriormente no se amplió en este sentido. Sin embargo, esto se resolvió exitosamente con mis conocimientos previos acerca de teoría pedagógica.

Por otro lado, la duración prevista para el taller, 40 horas, fue una restricción importante. Se considera que el tiempo para desarrollar la intervención es poco en relación con todos los contenidos y objetivos que se atienden. Al respecto, hay que recordar que el tiempo fue designado por la duración de los cursos intersemestrales, espacio donde se daría el taller, y que por esa razón, inclusive se tuvo que prescindir de integrar en el taller uno de los indicadores detectado como dificultad, a través del examen diagnóstico.

Esta brevedad no permitió que todos los elementos contextuales de los estudiantes, detectados a través del cuestionario para conocer su perfil, se pudieran integrar en las secuencias didácticas. Por mencionar dos ejemplos, se hubiera deseado poner de relieve en alguna actividad, la práctica de algunas tareas de lectura, vistas en el curso, durante su recorrido hacia la universidad para que, por ejemplo, reflexionaran sobre la pertinencia de hacer una única lectura y que esta sea, además, en el transporte público. O integrar más

oportunidades para que los participantes leyeran solos en ocasiones y luego colectivamente, también para que pudieran contrastar la conveniencia de una y otra forma de lectura.

Un asunto que se puede ver como una limitante del taller es que se desliga del contenido y objetivos de una asignatura particular. Por lo tanto, se desdibuja parte de la esencia misma del proceso como lectura en la universidad. Derivado de esta reflexión es que se recomienda la alfabetización académica como una posibilidad alternativa para enfrentar esa cuestión.

Con los resultados de la aplicación del taller se esperaba corroborar la hipótesis, es decir, conocer si las decisiones tomadas para desarrollar las habilidades de lectura son idóneas o si se tendrían que hacer modificaciones. Sin embargo, como ya se dijo en más de una ocasión, no fue posible poner en marcha la propuesta de intervención de habilidades de la comprensión lectora. De modo que fue imposible hacer una evaluación del impacto que el taller o propuesta de intervención de lectura pudiera tener en las prácticas lectoras de los estudiantes y en su comprensión lectora. Por consiguiente, no se puede asegurar que un taller o curso de lectura extracurricular, el que se propone en este trabajo particularmente, sea suficiente para ayudar a compensar carencias de lectura de los estudios precedentes de los alumnos que ingresan al nivel universitario y contribuir en la comprensión lectora y mejora del aprendizaje de los estudiantes a través de la lectura de textos académicos. Sin embargo, considero que la propuesta que diseñé sí permite adquirir o mejorar habilidades para una lectura más comprensiva y además es adaptable a otros escenarios.

Ahora bien, aunque la propuesta de intervención que se desarrolló no concuerda con la siguiente afirmación (ya que se derivó del diagnóstico), estoy completamente de acuerdo con Cassany (2004) en lo referente a que la lectura no es una actividad que todos realicemos

de la misma manera, sino que son dinámicas las formas de lectura para cada género, cada disciplina y cada comunidad.

Además, como se mencionó en el marco teórico, la regulación de la cognición incluye la activación de los conocimientos previos del material de estudio y la selección y uso de estrategias cognitivas específicas. A decir de esto, Pintrich (2005), hace hincapié en que hay una diversidad de estrategias y varían, sí de acuerdo con la demanda de la tarea, pero también en relación con el nivel del curso y materia de estudio. Esto concuerda con la alfabetización académica en el sentido de que son los docentes universitarios, como participantes, lectores y productores de conocimientos de un área específica, los que pueden proveer de herramientas cognitivas específicas para la comprensión de textos y el aprendizaje a través de estos.

En este sentido, cabe recordar que la propuesta de intervención de este trabajo es remedial y no una forma de entrenar a los estudiantes para leer, el resto de la carrera y las asignaturas. Siendo así, a pesar de que en esta investigación no se trabajó e investigó desde la perspectiva de la alfabetización académica, se sugiere ampliamente mirar a la lectura como una práctica situada, que se ciña al contexto sociocultural, siendo de suma importancia enseñarles a los alumnos a autorregularse y brindarles estrategias cognitivas propias del área de conocimiento que hagan falta para lograr niveles profundos de comprensión y lecturas críticas. Es decir, sostengo la importancia de que la lectura y la escritura sean retomadas como prácticas situadas al interior de cada asignatura. Asimismo, hago hincapié en que es una responsabilidad de todos los docentes no desentenderse de cómo leen y escriben los estudiantes, sino asumirlo (Carlino, 2013).

Entonces, a pesar de que en esta investigación los docentes no fueron objeto de estudio, ni mucho menos de intervención (lo cual es una opción para un estudio posterior),

se respalda que la enseñanza de textos académicos debe estar integrada en el currículum y debe recaer en manos de los docentes universitarios. Estos deben estar conscientes de que los alumnos al ingresar a una licenciatura se enfrentan a una nueva comunidad que les exige textos diferentes, así como formas y demandas diferentes de lectura que en sus estudios previos, por lo que deben ser partícipes de una formación adecuada a las nuevas circunstancias.

Los docentes no necesitan ser lingüistas, de hecho, es más bien su experiencia como miembros lectores, de una comunidad disciplinar específica, lo que requieren poner al servicio de los alumnos para enseñarles las maneras particulares de leer e interpretar los textos de cada disciplina y aprender de ellos (alfabetización académica). Además, sin afán de introducirse en el tema de la enseñanza o didáctica de textos académicos, y más que como una sugerencia, como una demanda sustentada en todo lo que se indagó en este trabajo de investigación, se desea enfatizar que lo mínimo indispensable que deben realizar los docentes al poner a los alumnos a leer un texto, además de una adecuada selección de este, es que hagan explícitos los objetivos de la lectura propuesta, objetivos que superen la lectura reproductiva (Mateos, 2006), ya que, sin estos, los alumnos no pueden establecer las metas de aprendizaje y, por ende, autorregularse para ello.

Sin embargo, en el corto plazo, una dificultad a superar que se observa en practicar la alfabetización académica, en la carrera de Pedagogía, es que la pedagogía no es una disciplina única, sino que se apoya de varias otras. Por consiguiente, los textos que se leen en las distintas asignaturas de la carrera provienen de diversas áreas de conocimiento, aunado a que los docentes que imparten las asignaturas también tienen perfiles distintos de formación. No todos son pedagogos. Por ende, los profesores deben de enseñar a los alumnos a leer textos redactados por distintos especialistas.

Ya con lo expuesto hasta este punto, se perfilan nuevos horizontes de exploración para futuras investigaciones. En este tenor, en contraste con el objeto de estudio, metodología y enfoque de esta propuesta de intervención, otras líneas de trabajo que se proponen a partir de los aprendizajes adquiridos con este trabajo de investigación son el estudio y análisis de las prácticas que se dan en clase con o a partir de los textos. Como se mencionó más arriba, se podrían realizar una prueba abierta y/o hacer observaciones en clase de las participaciones de alumnos y/o de las decisiones didácticas de los docentes para conocer el problema desde otra arista. En cualquiera de estos dos casos, se proponen como una alternativa de investigación más adecuada, pues de esta forma la explicación del problema se busca en las fuentes, es decir, la información del marco teórico se ajusta al problema y no al revés, como sucedió en esta investigación que se partió de un marco teórico y el problema quedó acotado a este marco teórico que se encontró.

Otra opción que se recomienda es que el estudio esté dirigido hacia docentes con el objetivo de mejorar sus prácticas de enseñanza al interior del aula con el uso de textos académicos. Desde esta mirada, la propuesta de intervención puede ser específicamente desarrollada para que los docentes adopten el enfoque de alfabetización académica en sus clases.

Otra perspectiva de investigación que se sugiere es un proyecto más amplio en el que se involucre a toda la institución, desde su currículo, con un enfoque integrado o de enseñanza de la lectura y escritura en contexto, que requiere un cambio curricular para que, por decreto, los docentes se ocupen de enseñar a leer y escribir a sus alumnos en su disciplina particular y además formar a los profesores de cada asignatura en cambios de prácticas de enseñanza arraigadas consuetudinarias para hacerlo posible (Carlino, 2013).

En el apartado del diseño de la propuesta se mencionó que no fue posible atender el contenido: *tareas de la lectura crítica*, por la limitación de tiempo de la duración del taller. De esta forma, este se convierte en un tema que debería trabajarse a través de otra propuesta de intervención, pues como se dijo al inicio, la lectura crítica es la que más se espera que realicen, no sólo los estudiantes de Pedagogía, sino los alumnos universitarios en general.

Lo que también se aprendió es que en la indagación de problemas relacionados a la comprensión lectora, una opción oportuna para el diagnóstico puede acompañarse de la detección de discapacidades o de alguna dificultad de aprendizaje y/o de atención.

Por último, concluyo que con el trabajo de tesis desarrollé un aprendizaje por medio del razonamiento deductivo, en el sentido de que para conocer lo que involucra la lectura comprensiva partí de lo que ciertos autores señalan en la literatura sobre los procesos o tareas involucradas y de ahí realicé una síntesis propia, misma que sirvió de base para diseñar el instrumento de diagnóstico.

Una segunda fase del trabajo de investigación, que es la intervención pedagógica, se trabajó desde un razonamiento inductivo de aprendizaje. Esto debido a que a partir de la aplicación de la prueba diagnóstica se obtuvieron resultados, que si bien no se puede decir que sean generalizables, en términos de la toda la matrícula escolar que comprende la Licenciatura en Pedagogía, sí lo son para la muestra que se tomó en cuenta. Fue a partir de ello que, junto con la incorporación de conocimientos pedagógicos (adquiridos previamente) diseñé y propuse una serie de actividades o estrategias de enseñanza-aprendizaje, para que los estudiantes puedan apropiarse de un *saber hacer* de las tareas que se indican en la teoría y que fueron detectadas como insuficientes para una lectura más comprensiva.

Finalmente, considero que esta tesis propone una manera de complejizar la reflexión sobre la problemática de la comprensión lectora abordando bibliografía especializada y

haciendo uso de ella para generar una propuesta didáctica que sirva como punto de partida para remediar o mejorar las prácticas lectoras, no sólo de estos estudiantes que fueron diagnosticados, sino para todo el que se interese por tener mejores herramientas para comprender textos de carácter expositivos-argumentativos. Evidentemente queda mucho camino por recorrer, académica y temáticamente hablando, sin embargo, espero que esta contribución sea de utilidad para todo aquel que, especialista o no, se interese por el tema aquí tratado.

Referencias

- Aebli, H. (4ª ed.) (2000). *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid: Narcea.
- Aliagas, C. & Cassany, D. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Revista Aula de Innovación Educativa*. No. 162, pp. 18-22. Recuperado de <https://www.grao.com/es/producto/miradas-y-propuestas-sobre-la-lectura>
- Alliende, F. & Condemarín, M. (7ª ed.) (2000). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Arena, Ma.S. (2006). Formación de lectores críticos en la universidad. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. No. 8, 189-200. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322240663016.pdf>
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Bar, A., Díaz, J.P., & Ortiz, M.C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior*. Vol. XLIV (4), No. 176, 139- 158. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista176_S3A6ES.pdf
- Birkenbihl, M. (2008). *Manual práctico para educadores y profesores, con 21 juegos de rol y estudios de casos*. España: Paraninfo
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (3ª ed) (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México:Fontamara.
- Cabrera, F., Donoso, T. & Marín, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 18, No. 57, 355-381. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Casas, Ma.V. (2004) Características del alumno de nuevo ingreso de la licenciatura en Pedagogía de la unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178842023.pdf>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, No. 32, 113-132. Recuperado de [http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2032%20\(3\).pdf](http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/2epoca/tarbiya%2032%20(3).pdf)
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?sequence=1
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (5ª ed) (2000). Comprensión lectora. En Autores, *Enseñar lengua* (pp.193- 256) Barcelona: Graó.
- Català, G., Català M., Molina, E. & Monclús, R. (3ª ed.) (2007). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Cázares, G. (2000). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. México: Trillas.

- Cornejo, C., Roco, A. & Velásquez, M. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIV, No. 1, 123-138. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135007>
- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6, No. 13, 1- 18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001308>
- Elder, L., & Paul, R. (2003). Lectura Crítica. Resumen recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf>
- Freire, P. (2ª Ed.). (2005). Capítulo II. En Autor, *Pedagogía del oprimido* (pp. 77- 101). México: Siglo XXI.
- García, J.A (2006). *Lectura y conocimiento*. España: Paidós.
- García, E., Grajales, I. & Sánchez, S. (2011). Un instrumento para el diagnóstico de habilidades de lectura de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería, UNSIS. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 132 IISUE-UNAM, 110-126. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510007>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Gutiérrez, F., García, J.A. & Carriedo, N. (directores) (2008). *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico*. Volumen 2. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia. En <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5127/TFG-B.465.pdf;jsessionid=37A91AEDBB27A02BD98B02FD3D646593?sequence=1>
- Hernández, G. (2014). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós Educador.
- Instituto de Estudios sobre América Latina (IEAL). (2018). 25 lecciones sobre Educación y Democracia. Recuperado de: http://ei-ieal.org/sites/default/files/docs/25_lecciones_sobre_educacion_y_democracia.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/practicas_docentes.pdf
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Lázaro, A. (2002). Procedimientos y técnicas del diagnóstico en educación. *Tendencias Pedagógicas* 7, 97-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/496983.pdf>
- Mateos, M. (2006). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En Del Puy, M. & Pozo, J.I. (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 106 – 131). Madrid: Morata.
- Mendieta, G.M. & Rodríguez, Y.P. (2016). La comprensión lectora en la universidad: evaluación para su aprendizaje. *Academicus. Revista de Ciencias de la Educación*, vol. I, núm. 9, 22-32. Recuperado de http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/art9_3.pdf
- Molinari, C. & Saux, G. (2007). Comprensión de textos expositivos e inferencias explicativas. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-073/105.pdf>

- Monereo, C. (2002). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En Monereo, C. (Coord), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 15-60). Madrid: Machado Libros.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). Programa para la evaluación internacional de alumnos 2015 -Resultados. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Paredes, C. (2018). *Propuesta de secuencia didáctica para el desarrollo de la lectura crítica en alumnos de nivel medio superior en un tema de literatura mexicana* (Tesis de Maestría). Recuperada de Tesis del Sistema Bibliotecario de la UNAM. (<http://132.248.9.195/ptd2018/enero/0769513/Index.html>)
- Piña, C., Seife, A., & Rodríguez, C. (2012). El seminario como forma de organización de la enseñanza. *MediSur*, vol. 10, núm. 2, pp. 109-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180023438017>
- Pérez, Ma.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 121-138. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005_08.htm
- Pimienta, J. (2008). *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson.
- Pintrich, P. (1995). Understanding self- regulated learning. *New directions for teaching and learning*. No. 63 Jossey –Bass Publishers.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*. Vol. 16, No. 4. Springer Science + Business Media.
- Pozo, J.I. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, A. N. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. *Revista de Educación*, Año 13. No. 25, 240-261. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479012>
- Rodríguez, S. J. (2015) *La lectura y la literacidad crítica como herramientas para el abordaje y aprendizaje de la investigación en el bachillerato* (Tesis de Maestría). Recuperada de Tesis del Sistema Bibliotecario de la UNAM. (<http://132.248.9.195/ptd2015/marzo/0726732/Index.html>)
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Secretaría de Educación Pública. Colegio de Bachilleres (SEP-COLBACH). (2018). Programa de estudios de Taller de Análisis y Producción de Textos I. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/5to_semestre/basica/02_Taller_analisis_p rod_textos_I.pdf
- Secretaría de Educación Pública. Colegio de Bachilleres (SEP-COLBACH). (2018). Programa de estudios de Taller de Análisis y Producción de Textos II. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/6to_semestre/basica/02_Taller_analisis_p rod_textos_II.pdf
- Serrano, Ma. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere. Artículos arbitrados*, Año 12, No. 42, 505 – 514. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614569011.pdf>

- Sobrado, L. (2002). *Diagnóstico en educación: teoría, modelos y procesos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Solé, I. (1997). Estrategias de lectura. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (video) Recuperado de <http://leer.es/mediateca/la>
- Solé, I., (2002). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2013). Acuerdo secretarial 653. Bachillerato tecnológico. Programa de estudios de Lectura, Expresión Oral y Escrita I y II. Recuperado de www.cbtis128.edu.mx>descargas>LEOyE Acuerdo 653 3013
- Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato. (SEMS-DGB). (2017). Programa de estudios de la asignatura Taller de Lectura y Redacción I. México: SEMS-DGB. Recuperado de <http://epoanci.edomex.gob.mx/sites/epoanci.edomex.gob.mx/files/files/MEPEO%20S1%20Taller%20Lectura%20Redaccion%20I.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato. (SEMS-DGB). (2017). Programa de estudios de la asignatura Taller de Lectura y Redacción II. México: SEMS-DGB. Recuperado de <http://epoanci.edomex.gob.mx/sites/epoanci.edomex.gob.mx/files/files/Taller-de-Lectura-y-Redaccion-II.pdf>
- Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID). (n.d.). Sesión 2. Cómo redactar objetivos de aprendizaje. Recuperado de: https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/induccion/IS/ISSes03/ISS03AM2.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2018). Manual para diseñar cursos, talleres, diplomados y otras actividades académicas en modalidad presencial. México: UNAM-ENP.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2002). Licenciatura en Intervención educativa 2002. México: UPN-Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018). Convocatoria 2018 para Licenciaturas nuevo ingreso 2018 Cd. De México. Recuperado de <https://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/transparencia/29-convocatorias/336-convocatoria-2018-licenciaturas-upn-ciudad-de-mexico>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018) Programas de estudio 2018 de la Licenciatura en Pedagogía:
- Programa sintético de la asignatura Introducción a la Psicología.
 - Programa de estudios Introducción a la Pedagogía.
 - Programa de estudios Filosofía de la Educación.
 - Programa de estudios Ciencia y Sociedad.
 - Programa de estudios Teoría pedagógica: génesis y desarrollo. Recuperados de <http://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/152-1-semester>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Vygotski, L. 1896- 1934 autor; ed. al cuidado de Cole, M., Steiner, J., Scribner, S. & Souberman, E., (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica Barcelona.

Zubiría de, M. (2004). *Teoría de las seis lecturas: cómo enseñar a leer y escribir ensayos* (Tomo II Bachillerato y universidad). Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario para conocer el perfil de los estudiantes

Instrucciones: Por favor conteste el siguiente cuestionario. En el caso correspondiente elija su respuesta marcando el cuadro con una ✓.

1. ¿Qué edad tiene? _____

2. ¿Cuál es su género? _____

3. ¿Trabaja?

No <input type="checkbox"/> Salte a la pregunta 5.	Sí <input type="checkbox"/> Responda la siguiente pregunta.
--	---

4. Si trabaja, ¿dónde y a qué se dedica en ese empleo? _____

5. ¿Es la primera licenciatura (carrera) a la que ingresa?

Sí <input type="checkbox"/> Salte a la pregunta 8.	No <input type="checkbox"/> Responda las dos siguientes preguntas.
--	--

6. Si no es la primera licenciatura, la(s) anterior(es) está(n)

Carrera 1:

concluida <input type="checkbox"/>	Sin concluir <input type="checkbox"/>
------------------------------------	---------------------------------------

Carrera 2:

concluida <input type="checkbox"/>	Sin concluir <input type="checkbox"/>
------------------------------------	---------------------------------------

7. ¿En qué semestre / trimestre dejó la anterior carrera? _____

8. ¿Qué tipo de bachillerato cursó?

<p>Opción educativa (Seleccione una opción)</p>	<p>Bachillerato técnico o tecnológico:</p> <p><input type="checkbox"/> Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)</p> <p><input type="checkbox"/> Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS)</p> <p><input type="checkbox"/> Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS)</p> <p><input type="checkbox"/> Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)</p> <p><input type="checkbox"/> OTRO (especifique): _____</p> <p>Bachillerato general:</p> <p><input type="checkbox"/> Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)</p> <p><input type="checkbox"/> Escuela Nacional Preparatoria (ENP-UNAM)</p> <p><input type="checkbox"/> Centro de Estudios de Bachillerato (CEBS)</p> <p><input type="checkbox"/> Colegio de Bachilleres (COLBACH)</p> <p><input type="checkbox"/> Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)</p> <p><input type="checkbox"/> OTRO (especifique): _____</p>
<p>Modalidad (Seleccione una opción)</p>	<p><input type="checkbox"/> Escolarizada</p> <p>No escolarizada:</p> <p><input type="checkbox"/> Abierta</p> <p><input type="checkbox"/> A Distancia</p>

	<input type="checkbox"/> En línea <input type="checkbox"/> Mixto Certificado de bachillerato por examen: <input type="checkbox"/> CENEVAL <input type="checkbox"/> EXACER-COLBACH
Tipo	<input type="checkbox"/> Pública Privada: <input type="checkbox"/> Incorporación a la UNAM <input type="checkbox"/> Incorporación a la SEP

9. ¿Con qué promedio salió del bachillerato? _____

10. ¿Hace cuánto tiempo que terminó el bachillerato?

Marque una opción	
El ciclo escolar pasado (2018-2019)	<input type="checkbox"/>
Hace un año	<input type="checkbox"/>
Hace dos o tres años	<input type="checkbox"/>
De 4 a 7 años	<input type="checkbox"/>
Hace 8 o más años	<input type="checkbox"/>

11. ¿Presentó el examen de admisión en otra institución universitaria?

Puede marcar más de una opción	
UNAM	<input type="checkbox"/>
UAM	<input type="checkbox"/>
IPN	<input type="checkbox"/>
Otra (s) (especifique) _____	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

12. ¿Por qué eligió la UPN?

Marque una opción	
Por la cercanía a mi domicilio	<input type="checkbox"/>
Porque el plan de estudios me gustó más que en otras instituciones	<input type="checkbox"/>
Porque sólo aquí estaba la carrera que deseaba	<input type="checkbox"/>
Porque no pasé el examen de otra(s) institución(es)	<input type="checkbox"/>

13. ¿Cuánto tiempo emplea para venir a la universidad?

Marque una opción	
Menos de una hora	<input type="checkbox"/>
De una a dos horas	<input type="checkbox"/>
De dos a tres horas	<input type="checkbox"/>
Más de tres horas	<input type="checkbox"/>

14. ¿Qué hace en ese tiempo principalmente?

Marcar una opción	
Dormir	<input type="checkbox"/>
Navegar/ interactuar en redes sociales	<input type="checkbox"/>
Leer por placer	<input type="checkbox"/>
Leer para la escuela	<input type="checkbox"/>
Otro (especifique) _____	<input type="checkbox"/>

15. ¿Cuánto tiempo diario, en promedio, dedica a leer para la universidad?

Marque una opción	
30 minutos	<input type="checkbox"/>
De 30 minutos a 1 hora	<input type="checkbox"/>
De 1 a 2 horas	<input type="checkbox"/>
De 2 a 3 horas	<input type="checkbox"/>
Más de 3 horas	

16. En lo que lleva en la UPN, ¿qué modalidad(es) de lectura(s) lleva a cabo para comprender los textos escolares previo a la clase?

Modalidad	Características	Puede marcar más de una opción
Lectura independiente	Lee solo, sin apoyo, generalmente en silencio.	<input type="checkbox"/>
Lectura cooperativa	Lee en pareja o con pequeños grupos con el fin de comentar lo leído (previo a la clase).	<input type="checkbox"/>

17. De las cinco asignaturas que lleva en el semestre, marque con ✓ la(s) opción(es) que cada maestro(a) desempeña con respecto a las lecturas de los textos escolares que le deja leer y con ✗ la(s) que no lleva a cabo.

	ASIGNATURA				
	1	2	3	4	5
El profesor:					
El día que deja la lectura (para la siguiente clase), enuncia los objetivos de esa lectura (enfocarse en información específica, relacionar la información con otro texto, buscar los conceptos, etc.).					
Deja tareas específicas (hacer un mapa conceptual, mental, realizar un cuestionario, hacer un resumen o ensayo, exponer, etc.).					
Inicia la discusión del texto con: “¿Qué entendieron de la lectura?”, “¿Qué les llamó la atención?”					
Al terminar la lectura, sugiere recuperar la información en algún gráfico de manera colectiva.					

El maestro (a) habla todo el tiempo o la mayor parte acaparando la explicación del tema o texto.					
El profesor habla, estimula y guía la lectura mediante objetivos y preguntas y estimula las predicciones de los alumnos.					
El profesor o algún compañero lee en voz alta, mientras los demás siguen el texto y el profesor y alumnos van comentando el significado.					

Anexo 2. Instrumento de evaluación diagnóstica. Prueba formal cerrada de habilidades lectoras.

A continuación, se presentan algunos textos breves y para cada uno se presentan ejercicios por resolver. Favor de contestar en la hoja de respuestas. No escriba en estas hojas. Gracias.

Lea el siguiente párrafo y elija la respuesta correcta para el reactivo.

“El objetivo básico que se propone el presente volumen es el de caracterizar los aspectos humanos de la conducta, y ofrecer hipótesis acerca del modo en que dichos rasgos se han ido formando en el curso de la historia humana y del modo en que se desarrollan a lo largo de la vida de un individuo” (Vygotski, 1996, p.39).

1. Del párrafo anterior se pueden inferir las siguientes ideas, **excepto**:
 - a) Las cualidades humanas de la conducta se han desenvuelto en relación con el proceso histórico.
 - b) Los rasgos conductuales de una persona están influidos por su contexto.
 - c) El texto al que hace referencia fue escrito por un psicólogo conductual.
 - d) Hay más de una posible explicación de cómo se ha constituido la conducta humana.

Lea el siguiente párrafo y elija la respuesta correcta para la pregunta.

“En el pasado, los principios psicológicos del aprendizaje guardaban poca o ninguna relación con la enseñanza real en el salón de clases debido a que se extrapolaban indiscriminadamente a partir de la investigación sobre los aprendizajes animal y por repetición, o a partir de otros tipos simples de aprendizaje tales como el condicionamiento y el aprendizaje instrumental, los cuales no se relacionan intrínsecamente con la mayor parte del aprendizaje de las materias de estudio” (Ausubel, D., Hanesian, H., & Novak, J., 1983, p. 17).

2. ¿A qué hacen alusión las palabras “*los cuales*” del párrafo anterior?
 - a) A los aprendizajes animal y por repetición.
 - b) A los principios psicológicos del aprendizaje.
 - c) Al condicionamiento y el aprendizaje instrumental.
 - d) A todo el conjunto de aprendizajes que son mencionados.

Lea el siguiente párrafo y conteste el ejercicio de acuerdo con lo que se indica.

“Poco puede criticarse de los psicólogos experimentales si sus estudios de laboratorio sobre el aprendizaje no verbal y el aprendizaje verbal por repetición tienen escasa aplicabilidad en el salón de clases. Estos estudios fueron diseñados para producir únicamente leyes científicas de validez general, como fin en sí mismos. La culpa, si es que hay que atribuirla a

alguien, debería recaer ciertamente en los psicólogos experimentales que, en general no han realizado la investigación aplicada indispensable y han sucumbido a extrapolar los hallazgos a problemas de aprendizaje en el salón de clases” (Ausubel, D., Hanesian, H., & Novak, J., 1983, p. 24).

A continuación, se presenta un juicio realizado por un lector después de leer el párrafo anterior. Complete con una sola palabra los espacios en blanco. Entre paréntesis se indica el tipo de palabra que tiene que escribir.

En este párrafo la información es 3. _____ (adjetivo), ya que en un principio del párrafo el autor justifica a 4. _____ (sustantivo) sobre el hecho de que sus experimentos sobre aprendizaje no verbal y verbal por repetición sean poco aprovechables para ponerse en práctica en un aula escolar, y posteriormente 5. _____ (verbo) a los mismos experimentadores por no hacer la investigación necesaria para que sean aplicables.

Lea el siguiente párrafo y resuelva cada reactivo.

“La psicología moderna ha subido los peldaños de la ciencia adoptando los modelos zoológicos como base para una nueva aproximación general de la comprensión del desarrollo de los niños. La psicología infantil, antes prisionera de la botánica, se halla ahora en manos de la zoología. Las observaciones en las que se apoyan estos nuevos paradigmas provienen casi totalmente del mundo animal, y las respuestas relacionadas con las cuestiones acerca de los niños se buscan en los experimentos que se llevan a cabo con animales. Tanto los resultados de estos, como los procedimientos para obtener dichos resultados hallan su propio camino del laboratorio animal al parvulario” (Vygotski, 1996, p 40).

6. Elija de las siguientes opciones la única oración que **definitivamente** se puede inferir a partir del párrafo anterior.
 - a) Los modelos de la botánica y la zoología han sido comparados para saber cuál ofrece mejores explicaciones acerca del desarrollo humano.
 - b) Los resultados del comportamiento animal se extrapolan a los ámbitos educativos.
 - c) La botánica no permitió extraer buenas explicaciones del desarrollo infantil.

7. Las siguientes frases, x), y) y z), constituyen el párrafo que continúa del anterior. Elija la opción que presente la secuencia o el orden correcto de las frases de acuerdo con lo que debería seguir y con relación a ellas mismas.
 - x) Sin embargo, esta aproximación zoológica a los procesos intelectuales superiores —aquellos específicamente humanos— ha llevado a los psicólogos a interpretar las funciones intelectuales superiores como una continuación directa de los procesos animales correspondientes.

y) Esta convergencia de la psicología animal e infantil ha contribuido de modo significativo al estudio de las bases biológicas de la conducta humana.

z) A partir de ello, se han establecido numerosos vínculos entre la conducta del niño y la de los animales, especialmente en lo que respecta al estudio de los procesos psicológicos mentales.

a) 1: z, 2: y, 3: x

b) 1: y, 2: z, 3: x

c) 1: z, 2: x, 3: y

d) 1: x, 2: z, 3: y

8. De las siguientes afirmaciones elija la **única** que es correcta de los dos párrafos anteriores (incluido el que usted reconstruyó en la pregunta anterior).

a) El autor tiene una posición en contra de que la psicología se apoye de la zoología.

b) El autor está de acuerdo sobre cómo se han extrapolado los procesos intelectuales superiores con los procesos mentales de los animales.

c) Con este fragmento de texto no es posible saber cuál es la postura del autor.

d) El autor objeta acerca del reduccionismo de los procesos psicológicos mentales animales a los humanos.

Lea el siguiente párrafo y resuelva el ejercicio.

“Sin embargo, la noción de adaptación de Shapiro y Gerke está demasiado firmemente vinculada a una concepción mecánica de la repetición. Para ellos, la experiencia social sirve únicamente para proporcionar al niño esquemas motores; no toman en consideración los cambios que se producen en la estructura interna de las operaciones intelectuales del niño. En sus descripciones acerca de observaciones de niños resolviendo problemas que les han sido planteados, los autores se ven obligados a señalar el <<papel específico realizado por el lenguaje>> en los esfuerzos prácticos y de adaptación del niño en crecimiento. No obstante, su descripción de dicho rol es muy extraña. <<El lenguaje>>, afirman, <<sustituye y compensa la adaptación real; no actúa como puente que conduce a experiencias pasadas, sino que lleva una adaptación puramente social que únicamente se logra a través del experimentador.>> Este análisis no toma en consideración la contribución que lleva a cabo el lenguaje al desarrollo de una nueva organización estructural de actividad práctica” (Vygotski, 1996, p.44).

A continuación, se le presentan una serie de oraciones ligadas al párrafo anterior, señale verdadero o falso para cada una.

9. A través de estas ideas el autor, Vygotski, expone evidencias acerca de lo que sostiene en su trabajo.

10. El autor objeta la postura que exponen esos autores (Shapiro y Gerke) con respecto al lenguaje.

11. El autor emplea el conjunto de ideas de este párrafo para dar un ejemplo de su tesis (de la idea que sostiene).
12. A través de estas ideas el autor expone el efecto del lenguaje en la manera en la que los niños se adaptan conforme van creciendo.
13. El autor formula la idea de que la experiencia social sirve para crear esquemas motores en los niños y que el lenguaje no actúa como puente con experiencias pasadas.
14. El autor emplea este conjunto de oraciones para debilitar la idea opuesta a la que él sostiene en su tesis.
15. Según los autores, Shapiro y Gerke, el análisis carece de una explicación acerca de cómo el lenguaje coadyuva en la construcción de la organización estructural de la actividad práctica.

Lea el siguiente apartado y resuelva lo que se pide a continuación.

“Tras algunos experimentos:

⁽¹⁾ Lo primero que impresiona al experimentador es la libertad incomparablemente mayor de las operaciones de los niños al resolver problemas prácticos. ⁽²⁾ Los niños, con la ayuda del lenguaje, crean mayores posibilidades de las que los monos pueden realizar a través de la acción. ⁽³⁾ Una importante manifestación de esta mayor flexibilidad es que el niño es capaz de ignorar la línea directa entre el actor y la meta. ⁽⁴⁾ Por el contrario, se entretiene en una serie de actos preliminares, sirviéndose de lo que llamamos métodos instrumentales o mediatos (indirectos). ⁽⁵⁾ En el proceso de resolución de una tarea, el pequeño es capaz de incluir estímulos que no están ubicados dentro del campo visual inmediato. ⁽⁶⁾ Al utilizar las palabras (una clase de estos estímulos) para crear un plan específico, el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como herramientas no sólo aquellos objetos que están al alcance de su mano, sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras.

En segundo lugar, las operaciones prácticas de un niño que ya puede hablar son mucho menos impulsivas y espontáneas que las del mono. Este lleva a cabo una serie de intentos incontrolados para resolver el problema planteado. En cambio, el niño que utiliza el lenguaje divide la actividad en dos partes consecutivas. Planea cómo resolver el problema a través del lenguaje y luego lleva a cabo la solución a través de la actividad abierta” (Vygotski, 1996, p.50).

16. Cada oración del **primer párrafo** tiene un número al inicio entre paréntesis. De los siguientes grupos de oraciones, ¿cuáles son las más importantes?

- a) 1, 2, 6
- b) 2, 3, 4
- c) 1, 3, 4
- d) 2, 5, 6

17. Selecciona el párrafo que debe continuar el texto para el cierre del tema.

- a) Por último, hay que señalar que el mayor cambio de la capacidad del niño en el uso del lenguaje como instrumento para resolver problemas tiene lugar en una etapa posterior de su desarrollo, cuando el lenguaje socializado (que, en un principio, se utiliza para dirigirse a un adulto) se interioriza.
- b) Por último, hay que señalar que para aumentar la producción del lenguaje no hay más que complicar la tarea, de modo que el niño no pueda utilizar directamente los instrumentos para solucionar el problema. Cuando el pequeño se encuentra ante tal desafío, el uso emocional del lenguaje aumenta, así como sus esfuerzos por lograr una solución menos automática y más inteligente.
- c) Por último, hay que señalar que el lenguaje no sólo facilita la manipulación efectiva de objetos por parte del niño, sino que también controla el comportamiento del pequeño. Así pues, con la ayuda del lenguaje, a diferencia de los monos, los niños adquieren la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta.

18. ¿Cuál sería un título específico para este apartado?

- a) En el logro de una meta, el habla es tan importante para los niños como sus acciones.
- b) ¿Qué distingue las acciones de un niño que habla de las de un mono cuando están resolviendo problemas prácticos?
- c) El lenguaje permite la resolución de las tareas a través de la planeación.

19. De las siguientes afirmaciones (esté de acuerdo o no con ellas), seleccione la que se deriva de hacer una lectura crítica del texto anterior.

- a) El autor expone los resultados de los experimentos a los que hace alusión, los presenta como una serie de hechos que se derivan del uso o no del lenguaje y esto permite confiar y creer en lo que pretende plasmar acerca de la importancia del lenguaje.
- b) De este fragmento se puede inferir que los monos únicamente se apoyan de lo que tienen a la mano y vista para resolver tareas prácticas.
- c) Opino que es injusto usar animales para llevar a cabo cualquier tipo de experimentación. Aunque parece que en estos experimentos no se les lastima, se debe buscar que no sean sometidos a procesos que los puedan estresar y que estén en su hábitat natural.

20. A continuación, seleccione el juicio (esté de acuerdo o no con este) que considera es derivado de hacer una lectura crítica.

- a) En este libro, el psicólogo ruso Lev Vygotski estudia el desarrollo de la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje y el juego, y analiza su influencia en la educación de los niños. Es una obra clásica en la pedagogía.

- b) Vygotski nació en Bielorrusia en 1886, fue influido por los principios del marxismo. De esto es posible comprender la génesis de algunas ideas de su obra. Por ejemplo, su interés en analizar los problemas de la aplicación práctica del hombre quizá surge en su intención de atender las necesidades emergentes de la nueva nación rusa después de la revolución socialista.
- c) Este libro lo que nos dice es que, para Vygotski, el contexto social influye en el aprendizaje más que en las actitudes y las creencias; influye en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos.

Anexo 3. Hoja de respuestas para la prueba diagnóstica

Instrucciones: Marque la respuesta correcta para cada reactivo o escriba en el espacio en blanco lo que se le solicita.

1.	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>	d <input type="checkbox"/>
2.	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>	d <input type="checkbox"/>
3.				
4.				
5.				
6.	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>	
7.	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>	d <input type="checkbox"/>
8.	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>	d <input type="checkbox"/>
9.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>		
10.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>		
11.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>		
12.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>		
13.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>		
14.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>		
15.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>		
16.	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>	d <input type="checkbox"/>
17.	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>	
18.	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>	
19.	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>	
20.	a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>	

Anexo 4. Material didáctico

En esta sección se localiza material didáctico para las actividades y orientaciones para el docente que imparte el taller (posibles respuestas y recursos específicos de los contenidos).

Nota: Los casos, textos y las posibles respuestas se anuncian con otro tipo de letra.

Sesión 1

Actividad 2. Preguntas para el cuestionario.

¿Qué significa leer? ¿Cómo y dónde aprendiste a leer? ¿Crees que leer y/o comprender un texto es un acto individual? ¿Crees que tienes un dominio de la comprensión lectora? ¿Te gusta leer? ¿Por qué? ¿Cómo te implicas en la lectura? ¿Qué haces para leer y comprender un texto? ¿Cómo te sientes ante los procesos que llevas a cabo con los textos (se te dificultan, siempre son los mismos, etc.)? ¿Te identificas con las lecturas o te ves como un sujeto completamente externo a ellas? ¿Ha cambiado lo que lees en cantidad y calidad del bachillerato a licenciatura? ¿Esto ha implicado alguna consecuencia -no me da tiempo de leer todo, es más difícil entenderlo todo, etc.? ¿Leer te suscita emociones (leer como proceso y/o los contenidos) angustia, placer, aburrimiento? ¿Cómo consideras que aprendes en la universidad (leyendo, escuchando la clase, debatiendo mis ideas, etc.)? ¿Dónde y cómo aprendes más (clase o leyendo, complementando ambas)? ¿Qué significación -impacto, expectativas- tiene para ti tener un dominio de la comprensión lectora (en la *escuela*: en tus estudios, en tu aprendizaje -pasar las materias, aprender más, escribir la tesis-; en lo *profesional*, una vez que labores o si ya lo haces: mejora mi práctica, la constituye; en lo *personal*: en la percepción de ti mismo y cómo piensas que te perciben otros -autoestima, creatividad, reflexión, crítica-)? Menciona una persona a la que creas que leer o la lectura le haya cambiado la vida y de qué forma.

Sesión 2

Actividad 4. Lista de cotejo de las tareas de la comprensión lectora.

Marque con una ✓ si llevó a cabo el procedimiento y con un ✗ si no lo hizo.

Tarea:	Participante 1 Nombre:	Participante 2 Nombre:	Participante 3 Nombre:	Participante 4 Nombre:
Construir el significado de una oración por medio de hacer corresponder cada una de las palabras con significados o con otras palabras de la oración para darles sentido.				
Localizar el hilo conductor o la relación causal, temporal, descriptiva de ideas contiguas.				
Ubicar ideas principales e ideas secundarias.				
Localizar la relación entre las ideas principales del texto.				

Sintetizar, clasificar, organizar o representar la información total o parcial del texto en un organizador gráfico o en un resumen.				
Reconocer la estructura retórica del texto (expositiva, argumentativa, narrativa, etc.)				
Hacer inferencias sobre aspectos que no son explícitos en el texto como:				
-Cuál es el propósito del autor				
-Identificar una ideológica				
Analizar el contexto sociohistórico del autor para confrontar la obra.				
Evaluar la calidad del razonamiento del autor por medio de estándares como: claridad, precisión, certeza, relevancia, significado, profundidad, amplitud, lógica y equidad.				

Sesión 3.

Actividad 2. Cuadro para completar características de tipos de texto.

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Tipos de palabras o características lingüísticas predominantes				
Estructura				
Intención comunicativa/ finalidad				
Responde a las preguntas				
Tipo de texto				

Actividad 2. Cuadro completo de características de tipos de texto.

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Tipos de palabras o características lingüísticas predominantes	Lenguaje claro y directo, formal. Uso 3ª persona. Léxico específico de una disciplina / tecnicismos. Uso de presente atemporal (expresa realidades no	Verbos que expresan opinión. Conectores contrastivos, consecutivos y causales.	Adjetivos y sustantivos	Verbos de acción (presente/pretérito) y sustantivos. Realista o ficción Lenguaje coloquial

	sujetas al paso del tiempo)			
Estructura	Presentación Desarrollo Resumen/ cierre/conclusión.	Tesis (no siempre está al inicio) Argumentos Conclusión	Presentación genérica. Detallismo con orden (temático, espacial, temporal)	Presentación Nudo Desenlace Argumento Personajes Espacio Tiempo Narrador (1ª o 3ª persona)
Intención comunicativa/ finalidad	Explica y transmite información de forma objetiva.	Presenta razones a favor o en contra de una opinión.	Describe objetos, personas, lugares, animales, situaciones, sentimientos.	Relata hechos que pasan a los personajes
Responde a las preguntas	¿Qué y por qué es así?	¿Qué pienso? ¿Por qué lo pienso?	¿Cómo es?	¿Qué ocurre?
Tipo de texto	Expositivo	Argumentativo	Descriptivo	Narrativo

(Cuadro adaptado de <https://www.slideshare.net/cubs2000/tipos-de-texto-5722257>)

Sesión 4.

Actividad 2. Casos o ejemplares de alumnos que se autorregulan y de los que no (seleccionado y adaptado de Pintrich, P., 1995) **y posibles respuestas.**

- a) Juan es un alumno de universidad y además trabaja medio tiempo para apoyar sus gastos. Él tiene una agenda en donde anota los horarios de su trabajo y de la universidad, además de sus tareas del trabajo y de la universidad. En ocasiones falta a clases porque en el trabajo se desvela. Pero pide las notas de otros compañeros y busca información en la biblioteca. Realiza un seguimiento del trabajo en clase y siempre entrega en tiempo sus trabajos.

Posibles respuestas:

Características o acciones de autorregulación: Es organizado, se pone al corriente, estudia por su cuenta, autorregula su propia conducta por él mismo, por sus propias motivaciones, no porque alguien se lo pida.

- b) Sofía quiere ser psicóloga y está en primer año de la universidad. Fantasea con titularse y trabajar con niños con problemas emocionales. En ocasiones, cuando está leyendo, sobre todo acerca de asignaturas que no le interesan tanto, parte de su mente se va a otro sitio, fantasea y “sueña despierta” y cuando regresa, ya va adelante en el texto y continúa leyendo en ese nuevo párrafo. Cuando termina, cierra el libro y se pone a hacer otra tarea.

Posibles respuestas:

Características de no autorregulación: No evalúa su comprensión del texto; no se da cuenta de que leyó sin poner atención y sin comprender; no regresa a releer el texto; fantasea con trabajar ya, pero descuida las metas más próximas y apropiadas para cada tarea que la llevarán a cumplir su sueño.

Lo que podría hacer para autorregularse: Debería darse cuenta de que se distrajo y si lo hizo, regresar a leer lo que se perdió; debería evaluar su propia comprensión haciéndose preguntas de lo que acaba de leer, si no es adecuada, realizar una acción para lograrlo; debería hacer ajustes en sus metas cuando estudia.

- c) Miguel quiere ser médico, por lo que se está preparando en un curso intensivo de premedicina para poder ingresar a la facultad. En la preparatoria le fue muy bien, en especial en sus cursos de ciencias. En este curso tiene muchos compañeros que son muy buenos y a veces siente que no tiene el nivel que sus compañeros. Estudia mucho tiempo, trata de memorizar todo, pero en los exámenes su mente queda en blanco. Ahora, además está muy preocupado porque las calificaciones de sus exámenes han sido bajas, teme no pasar el curso y decepcionar a sus papás. No obstante, sus calificaciones en los laboratorios y en sus tareas han sido muy buenas.

Posibles respuestas:

Características de no autorregulación: Miguel carece de autoeficacia (juicios positivos sobre la competencia al realizar una tarea) y le provoca ansiedad y nervios. Esto lo distrae y emplea estrategias de aprendizaje poco eficaces.

Lo que podría hacer para autorregularse: Debe dejar de hacer comparaciones de su desempeño con el del resto de los estudiantes y hacerlo únicamente con el suyo; incluso evaluar y darse cuenta de que su desempeño es bueno en el laboratorio y en sus tareas le va bien; enfocarse en el dominio del material y no en competir con otros.

- d) Diana va en el segundo año de Filosofía. Ella pone atención en clase, cuando no entiende algo lo pregunta, por muy básica que parezca su pregunta. Cuando lee los textos que le dejan, subraya, hace notas, a veces diagramas o cuadros. Le ha dicho a algún profesor que lo que había leído en la lectura no coincidía con lo que él había dicho en clase. Cuando va a tener un examen, averigua el tipo de examen que se les aplicará y ajusta su estudio para ello. Por ejemplo, si es de opción múltiple, se concentra en estudiar conceptos, términos y datos específicos. Estudia de las notas que toma en clase y de sus lecturas. O si se trata de un ensayo, no memoriza, sino que hace esquemas en los que concentra las ideas más globales del tema.

Posibles respuestas:

Características de autorregulación: Monitorea su comprensión, no teme clarificar sus dudas, aunque parezcan tontas; usa diversas estrategias para procesar la información de manera más profunda y significativa; cambia su manera de estudiar para adaptarse a la demanda

del examen; el hacer pregunta “tontas”, puede significar que está interesada en la comprensión y dominio del material, no sólo en la calificación.

Actividad 4. Posibles preguntas que los alumnos y docente pueden elaborar como guía para la autorregulación.

	Personal	Demanda de la tarea	Contexto
Planificación	<p>¿Por qué o para qué debo aprender esto? ¿Cómo me considero para lograr la tarea o el objetivo? ¿Qué tanto sé de esto? ¿Qué tanto me interesa? ¿Qué valor tiene para mí? ¿Qué valor tiene para la calificación? ¿Cómo me siento física y anímicamente? ¿Cuánto tiempo le voy a dedicar?</p>	<p>¿El objetivo de aprendizaje o de la tarea es claro? ¿Las instrucciones de la actividad son claras? ¿Cuánto tiempo tengo para aprender o para realizarlo? ¿Cómo será evaluado? ¿Qué sé del tema? ¿Lo he hecho, empleado, leído anteriormente? ¿Qué recursos físicos y cognitivos puedo emplear?</p>	<p>¿El o la docente ha hecho explícitas sus expectativas en cuanto al trabajo o en cuanto a mi desempeño? ¿Hay algo en el ambiente que me moleste o impida realizar la tarea o actividad?</p>
Supervisión/Regulación	<p>¿Puedo buscar ayuda? ¿De quién? ¿Voy en tiempo? ¿Qué puedo hacer para concentrarme, motivarme?</p>	<p>¿Qué he entendido hasta el momento? ¿Estoy logrando el o los objetivos? ¿Qué me falta? ¿Qué me falla? ¿Qué no entiendo? ¿Puedo seguir adelante sin resolver eso que me falta? ¿Qué puedo hacer o modificar?</p>	<p>¿Hay algún imprevisto? ¿Qué puedo hacer o modificar?</p>
Evaluación	<p>¿Considero haber tenido éxito en el objetivo de la tarea? ¿Por qué? ¿Fueron adecuadas las decisiones para regularme: ayudas, manejo del tiempo, motivaciones extrínsecas? ¿Qué tan importante o relevante me parece haber aprendido esto? ¿Qué me hizo sentir el encuentro con este contenido o tarea? ¿Cómo relaciono esto con mi vida personal y/o profesional?</p>	<p>¿Se alcanzaron los objetivos? ¿En qué grado? ¿Qué no se logró? ¿Por qué fueron así los resultados? ¿Se parece a otra cosa, información, técnica, etc. que conozco? ¿Confirma, completa o contradice algo que yo sabía? ¿De qué manera? ¿Lo puedo aplicar en otras disciplinas o áreas de mi vida diaria? ¿Lo debo aplicar siempre? ¿Qué tan difícil es? ¿Necesito más práctica? ¿Fueron adecuados los recursos cognitivos? ¿Pude haber tomado otra decisión?</p>	<p>¿Las condiciones del ambiente fueron adecuadas? ¿Puedo haber algo distinto que me ayudara a realizar la tarea o aprender mejor?</p>

(Cuadro de preguntas guía para la autorregulación. Elaboración propia)

Sesión 5.

Actividad 2. Ejercicio de anáforas y deícticos sugerido (seleccionado y adaptado de <https://www.studocu.com/ca-es/document/universitat-de-vic/llengua-i-traduccio-a-espanyol-catala/ejercicios-obligatorios/solucionario-deicticos-y-anaforicos/1473369/view>).

No quiero acordar__ de la mujer __ enloqueció. Todavía __ avergüenza. Durante mucho tiempo fui reacia a leer lo que __mujer había escrito en un cuaderno blanco con manchas negras mientras estuvo ingresada en __ pabellón. Sabía que en la tapa había escrito la palabra *Fragmentos cerebrales*, pero me negaba a abrir__.

Cuando __ hija venía a verme __notaba incómoda. No sé exactamente lo que veía en __, pero puedo imaginarme__: una persona __ no podía responder a las palabras de __ hija y que era incapaz de abrazar__. Después, cuando __ marchaba, oía que __ decía a la enfermera: “es como si no fuera mi madre”. En aquellos momentos no estaba en __ cabales, pero, cuando recuerdo __ frase, siento un dolor insoportable. No __ lo perdono.

Palabras para completar: me, que, me, ella, aquél, lo, mi, la, mí, lo, que, su, la, se, le, mis, esa, me

Actividad 2 y 3. Respuesta. Fragmento completo señalado con **deícticos** y **anáforas** [antecedente o referente].

No quiero acordarme de la [mujer] **que** enloqueció. Todavía **me** avergüenza. Durante mucho tiempo **fui** reacia a leer lo que **aquella** mujer había escrito en un cuaderno blanco con manchas negras mientras estuvo ingresada en **aquel** pabellón. Sabía que en la tapa había escrito la palabra *Fragmentos cerebrales*, pero **me** negaba a abrirlo [el cuaderno]. Tenía miedo de **ella** [la mujer que enloqueció].

Cuando **mi** hija **venía** a verme **la** [mi hija] notaba incómoda. No sé exactamente lo que veía en **mí**, pero puedo imaginármelo [lo que veía en mí]: una [persona] **que** no podía responder a las palabras de **su** hija y que era incapaz de abrazarla [a su hija]. Después, cuando **se** [mi hija] marchaba, oía que **le** decía a la [enfermera]: “es como si no fuera mi madre”. En aquellos momentos no estaba en **mis** cabales, pero, cuando recuerdo **esa** frase, siento un dolor insoportable. No **me lo** [todo lo anterior] perdono.

Actividad 4. Respuesta. Modificación con otro narrador: (los deícticos espaciales no cambian: aquella, aquel, ese, pues la mirada de este nuevo narrador sigue siendo la misma, a la distancia).

No quiere acordarse de la mujer que enloqueció. Todavía **se** avergüenza. Durante mucho tiempo **fue** reacia a leer lo que aquella mujer había escrito en un cuaderno blanco con manchas negras mientras estuvo ingresada en aquel pabellón. Sabía que en la tapa había escrito la palabra *Fragmentos cerebrales*, pero **se** negaba a abrirlo [el cuaderno]. Tenía miedo de ella.

Cuando **su** hija **iba** a verla la notaba incómoda. No **sabía** exactamente lo que veía en **ella**, pero podía imaginárselo: una persona que no podía responder a las palabras de **su** hija y

que era incapaz de abrazarla. Después, cuando se marchaba, oía que le decía a la enfermera: “es como si no fuera mi madre”. En aquellos momentos no estaba en **sus** cabales, pero, cuando **recuerda esa** frase, **siente** un dolor insoportable. No **se** lo perdona.

Conceptos

Anáfora: Es un mecanismo de cohesión que crea vínculo entre palabras. Hace referencia a palabras o referentes que han sido mencionados previamente.

Deícticos: Denomina aquello que es percibido física, sensorial o intelectualmente por distintas personas o personajes (alguna persona gramatical: yo, tú, él, ella), desde lugares distintos (aquí, allá, etc.) en momentos diferentes (ahora, antes, después) y múltiples apreciaciones semánticas. La deixis es una forma de captar la realidad y el modo peculiar de expresión de lo captado; se desarrolla a partir de un punto de referencia que depende de quien se expresa. Los recursos léxicos para lograr la deixis son personales, reflexivos, recíprocos, posesivos, demostrativos, adverbios (lugar y tiempo) y el verbo.

Sesión 6.

Actividad 2. Exposición. Las cinco configuraciones organizativas que se pueden encontrar en un texto expositivo:

- f) La descripción. En esta forma de interrelación se explicitan los rasgos, atributos o características de un fenómeno, objeto, etc. (Sánchez, 1993, p.43). Aquí se puede incluir la clasificación, que expone tipos o clases y sus rasgos.
- g) Descripción comparativa. Se resaltan las diferencias y/o semejanzas de dos o más entidades que se confrontan. Existen tres tipos: alternativa, cuando las entidades que se ponen frente a frente tienen el mismo valor; adversativa, cuando una tiene una importancia superior con relación a la otra; analogía, un argumento se vale de situaciones similares para explicar otro (Sánchez, 1993, p. 43).
- h) La respuesta o solución / problema o pregunta. La información del texto contiene dos categorías: un problema o pregunta y una solución o respuesta (Sánchez, 1993, p. 42).
- i) La causativa o causal. Unos estados o entidades -causas- son condición para que aparezcan las consecuencias. Las relaciones entre causas y efectos pueden ser de tipo temporal, de necesidad o de suficiencia (Sánchez, 1993, p. 43).
- j) La colección. Los argumentos son agrupados por un rasgo común o relacionados por un esquema y poseen el mismo peso. Una forma de agrupación es en una secuencia temporal (fases o estadios), otra es un vínculo de simultaneidad (Sánchez, 1993 p. 44).

Actividad 2. Ejemplo de párrafo con forma organizativa expositiva comparativa.

(Texto seleccionado de Shaffer, D.R. (2000). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Ed. Thompson. p. 8)

Los debates acerca de las algunas cuestiones filosóficas produjeron nuevas perspectivas sobre los niños y de la crianza que debían recibir. Por ejemplo, según la doctrina del pecado original de Thomas Hobbes, los niños son seres egoístas e inherentemente interesados que deben ser restringidos por la sociedad, mientras que, de acuerdo con la doctrina de Jean-

Jacques Rousseau de la pureza innata, los niños nacen con un sentido intuitivo del bien y el mal que a menudo es corrompido por la sociedad. Estos dos puntos de vista difieren claramente en sus implicaciones para la crianza de los niños. Los primeros afirmaban que los padres deben controlar en forma activa a su descendencia egoísta, mientras que quienes defendían la doctrina de la pureza innata consideraban a los niños como “salvajes nobles” a los que debería dejarse en libertad para que siguieran sus inherentes inclinaciones positivas.

Forma organizativa: comparación

¿De qué se habla en todo el párrafo? De dos perspectivas que se tenían sobre los niños.

¿Qué información es nueva o informativa del tema? La descripción de cada perspectiva y sus implicaciones.

Elaboración de la progresión temática: El autor **compara** dos perspectivas sobre los niños y resalta las diferencias entre las implicaciones para la crianza de acuerdo con cada una.

Actividad 2. Ejemplo de párrafo con forma organizativa expositiva descriptiva.

(Texto seleccionado de Shaffer, D.R. (2000). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Ed. Thompson. p. 2)

Planteado en forma simple, desarrollo se refiere a continuidades y cambios sistemáticos en el individuo que ocurren entre la concepción (cuando el esperma del padre penetra en el óvulo de la madre, creando un organismo nuevo) y la muerte. Al decir que los cambios son “sistemáticos”, se hace referencia a que son ordenados, siguen un patrón y son relativamente duraderos y, por lo tanto, se excluyen las oscilaciones temporales del estado de ánimo y otros cambios transitorios en nuestra apariencia, pensamiento y comportamiento.

Forma organizativa: descripción

¿De qué se habla en todo el párrafo? Del desarrollo.

¿Qué información es nueva o informativa del tema? A lo que se refiere el concepto de desarrollo en un individuo. Aclara lo que abarca y excluye uno de sus rasgos: los cambios sistemáticos.

Elaboración de la progresión temática: El autor **describe** o enuncia dos rasgos del desarrollo en un individuo y añade una aclaración de uno de estos rasgos.

Actividad 2. Ejemplo de párrafo con forma organizativa expositiva causa- efecto.

(Texto seleccionado de Shaffer, D.R. (2000). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Ed. Thompson. p. 3)

Aunque es necesario cierto grado de maduración física antes de que un niño en la escuela elemental pueda volverse razonablemente capaz de fintar en el basquetbol, es esencial una instrucción cuidadosa y muchas horas de práctica para que pueda aproximarse alguna vez a las habilidades de manejo del balón de magos como Michael Jordan. La mayor parte de nuestras capacidades y hábitos no se despliegan simplemente como parte del gran plan de la naturaleza; a menudo aprendemos a sentir, pensar y comunicarnos en formas nuevas a

partir de nuestras observaciones e interacciones con padres, maestros y otras personas importantes en nuestras vidas, así como de acontecimientos que experimentamos. Planteado de otra forma, cambiamos en respuesta a nuestro ambiente, en particular en respuesta a las acciones y reacciones de las personas que nos rodean. Por supuesto, la mayor parte de los cambios que producen el desarrollo son resultado de la maduración y el aprendizaje.

Forma organizativa: causa- efecto

¿De qué se habla en todo el párrafo? De cambios a partir del aprendizaje y la maduración.

¿Qué información es nueva o informativa del tema? Ejemplos de los cambios y tipos de aprendizaje.

Elaboración de la progresión temática: El autor explica que los cambios durante el desarrollo de las personas son una **consecuencia** o resultado de la maduración y el aprendizaje. **Efecto:** cambios durante el desarrollo de una persona. **Causa:** aprendizaje y maduración.

Actividad 2. Ejemplo de párrafo con forma organizativa expositiva temporal (Texto seleccionado y adaptado de Shaffer, D.R. (2000). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Ed. Thompson. pp. 9-10).

El primer resquicio de un estudio sistemático del desarrollo de los niños puede rastrearse hasta finales del siglo XIX. Investigadores comenzaron a observar el desarrollo de sus propios hijos y publicar obras conocidas como biografías de bebés. Quizá el más importante de los biógrafos de bebés fue Charles Darwin, aunque, planteó con bastante simpleza, la ahora idea desacreditada de que los bebés pequeños, sin entrenamiento, comparten muchas características con sus antepasados no humanos. Las biografías de bebés de él y otros contemporáneos dejaban mucho que desear en cuanto a su carácter científico. Por lo que Stanley Hall se propuso a fines del siglo XIX recopilar datos más objetivos en muestras más grandes. Elaboró una herramienta de investigación ahora familiar, el *cuestionario*, para estudiar la mente de los niños. Después escribió un libro titulado *Adolescence (1904)* que se convirtió en la primera obra publicada que llamó la atención sobre la adolescencia como una fase única de la vida. Su trabajo fue la primera investigación científica a gran escala de los jóvenes en desarrollo.

Forma organizativa: secuencia temporal

¿De qué se habla en todo el párrafo? Del desarrollo en los estudios del desarrollo humano

¿Qué información es nueva o informativa del tema? Fechas, ejemplos o breve descripción de los estudios.

Elaboración de la progresión temática: El autor expone la **evolución o secuencia temporal** de los estudios del desarrollo humano a finales del siglo XIX e inicios del XX.

Actividad 2. Ejemplo de párrafo con forma organizativa expositiva de problema/pregunta-solución (Texto seleccionado y adaptado de Shaffer, D.R. (2000). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Ed. Thompson. p. 22).

¿Cómo podemos estar más seguros de que una conclusión extraída de un experimento de laboratorio también es aplicable en el mundo real? Una forma es buscar evidencia convergente para esa conclusión realizando un experimento similar en un escenario natural, es decir, un experimento de campo. Este procedimiento combina todas las ventajas de la observación naturalista con el control más riguroso que permite la experimentación. Además, facilita la participación de los sujetos, ya que elimina la preocupación que les causaría participar en un experimento “extraño” puesto que todas las actividades que realizarían son actividades cotidianas.

Forma organizativa: pregunta- solución

¿De qué se habla en todo el párrafo? Del experimento de campo.

¿Qué información es nueva o informativa del tema? Qué es, para qué sirve y algunas características.

Elaboración de la progresión temática: El autor formula una **pregunta** para introducir como **respuesta** el contenido o concepto principal: experimento de campo y algunas características.

Sesión 7.

Actividad 1. Ejemplos de oraciones con hipónimos e hiperónimos.

Oraciones con hipónimos:

1. La influenza, el SIDA, el herpes, la fiebre hemorrágica por Ébola, el sarampión, que son provocadas por virus, son más fáciles de tratar que las que se producen por virus. (Hiperónimo: Las enfermedades)
2. No te recuestes en ese pasto, está lleno de lombrices, hormigas, ciempiés, grillos, caracoles, cochinillas. (Hiperónimo: insectos)

Oraciones con hiperónimos:

1. Toda la ropa estaba rebajada, por ese motivo no se aceptan devoluciones. (Hipónimos: Las playeras, los pantalones, los vestidos, las chamarras)
2. Los cereales son parte de los tres grupos del “plato del bien comer” porque aportan nutrientes, fibra y energía. (Hipónimos: maíz, avena, trigo, amaranto, arroz, sorgo)

Actividad 2. Ejemplo del empleo de macrorreglas para obtener la idea global de cada párrafo de un texto expositivo. (Texto seleccionado de Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI. pp. 134- 135)

Los distintos aspectos del desarrollo

A lo largo del tiempo podemos observar cómo se van produciendo en el niño una serie de cambios algunos de los cuales resultan muy evidentes. Por ejemplo su tamaño, su peso, van aumentando muy rápidamente durante los primeros años. En un determinado momento adquiere el lenguaje y empieza a pronunciar palabras y en poco tiempo su vocabulario se va ampliando enormemente. Cambian también sus capacidades motoras, las capacidades para moverse y actuar sobre los objetos y pasa de estar tendido en la cuna

a ser capaz de correr, saltar o lanzar en pocos años. Todos estos cambios pueden ser descritos como cambios cuantitativos que son fácilmente observables y que pueden medirse también con relativa facilidad.

Forma organizativa: descripción. Tema del que se habla todo el tiempo: Los cambios cuantitativos. Información secundaria: Ejemplos de estos cambios.

Idea global por omisión/selección: A lo largo del tiempo se van produciendo en el niño una serie de *cambios cuantitativos* que son fácilmente observables y que pueden medirse con relativa facilidad.

Pero otros cambios, por el contrario, son más sutiles y resultan más difíciles de describir. [Por ejemplo, los niños durante el primer año y medio de vida no poseen la capacidad del lenguaje y sólo pueden actuar sobre los objetos directamente, mientras que con el lenguaje van a ser capaces de actuar simbólicamente sobre las cosas. También la manera como abordan los problemas va cambiando a lo largo de la vida. O en el terreno de la memoria los niños empiezan a utilizar diferentes estrategias para recordar las cosas a partir de una determinada edad.] Estos cambios pueden denominarse cualitativos y generalmente pueden caracterizarse mediante etapas o estadios del desarrollo.

Forma organizativa: descripción. Tema del que se habla todo el tiempo: Los cambios cualitativos. Información secundaria: [Ejemplos de estos cambios].

Idea global por omisión/selección: Otros cambios son más sutiles y resultan más difíciles de describir. Son denominados *cualitativos* y pueden caracterizarse mediante etapas o estadios del desarrollo.

No cabe duda de que el ser humano constituye una unidad, pero en la cual pueden diferenciarse partes distintas. [Cuando el niño nace, su actividad constituye una unidad en la cual es difícil diferenciar partes. Esa actividad está encaminada fundamentalmente a su supervivencia, es decir, a satisfacer sus necesidades más inmediatas. El niño percibe, actúa sobre los objetos y expresa sus estados de ánimo para hacerlos comprensibles a los demás. Posiblemente también empieza pronto a reconocer los estados de ánimo de los otros.] Pero toda su actividad constituye un todo indisoluble en el que las partes se distinguen sobre todo en función de lo que llegarán a ser más adelante.

Forma organizativa: descripción. Tema del que se habla todo el tiempo: La actividad del humano como unidad en la que se distinguen partes. Información secundaria: [Ejemplo].

Idea global por omisión/selección: El ser humano constituye una unidad, pero en la cual pueden diferenciarse partes distintas que se distinguen sobre todo en función de lo que llegarán a ser más adelante.

El niño actúa porque tiene necesidades y trata de calmarlas, de reducir su estado de tensión. Podemos considerar que la energía para la acción es lo que se denomina la afectividad, que sería como el carburante de la actividad de los seres vivos y en este caso del hombre. Pero poco a poco el sujeto va desarrollando distintas facetas para conseguir

sus objetivos de forma más sofisticada. [Consideramos la diferencia que existe entre el niño que lo único que puede hacer para satisfacer la sensación de hambre es expresar su malestar llorando, lo cual puede tener como consecuencia que aparezca un adulto y le dé de comer. En cambio un adulto sale a trabajar por la mañana para recibir una cantidad de dinero que le permite adquirir los elementos que necesita para satisfacer esa necesidad. Tiene también que prepararlos, que cocinarlos, que comerlos y todo eso supone una actividad considerablemente estructurada en la cual el sujeto se plantea unas metas. Pero detrás de esas metas está también la satisfacción de la necesidad, es decir, la energía para realizar la acción.] En todas las acciones humanas podemos entonces distinguir ese aspecto energético, que constituye el motor de la actividad y una estructura de las acciones para conseguir esas metas de formas cada vez más complejas e indirectas. Así pues, la primera distinción que podríamos establecer en la conducta es entre la energía de la acción y su estructura. Podemos considerar que ambas son independientes o que sólo se ven parcialmente aceptadas la uno por la otra. [Si no existe energía, si no existe el deseo, el sujeto no llevará a cabo la acción. Pero si no existe una estructura por fuerte que sea el deseo, probablemente tampoco pueda llevarla a cabo si es un individuo adulto que no depende ya de los otros. Simplemente manifestar con gritos el deseo de comer probablemente no produzca el que le traigan la comida.]

Forma organizativa: causa-efecto. Tema del que se habla todo el tiempo: Causa: energía=necesidad de satisfacer una necesidad; efecto: acción o actividades estructuradas para satisfacer la necesidad. Información secundaria: [Ejemplos o información que amplía el tema].

Idea global por selección/omisión/construcción: El ser humano lleva a cabo acciones o actividades, más complejas e indirectas según la meta (actividades estructuradoras), impulsado por la necesidad de satisfacer una necesidad (energía para realizar la acción).

Dentro de esa actividad estructuradora en que consiste fundamentalmente la inteligencia se pueden diferenciar a su vez diferentes aspectos. Por un lado está la percepción, [que nos permite recibir información del mundo exterior y que es fundamental para llevar a cabo nuestra acción]. Por otro lado, están las capacidades de representación, y entre ellas el lenguaje, [que nos permiten comunicarnos con los demás y constituyen un instrumento esencial para la cooperación entre los individuos]. Pero también están las imágenes mentales [como otra forma de representación distinta del lenguaje]. La memoria nos permite recordar nuestras experiencias anteriores y sacar partido de ellas aplicándolas a situaciones presentes. Están además todas las capacidades de pensamiento abstracto, incluido el razonamiento, como una forma de llegar a resultados por manipulación mental de los datos de entrada.

Forma organizativa: descripción. Tema del que se habla todo el tiempo: la inteligencia como ejemplo de actividad estructuradora. Información secundaria: [información que amplía los conceptos, pero no es relevante para interpretar el significado global].

Idea global por selección/omisión: Dentro de la actividad estructuradora en que consiste la inteligencia se pueden diferenciar a su vez diferentes aspectos: la percepción, las capacidades de representación como el lenguaje y las imágenes mentales, la memoria y las capacidades de pensamiento abstracto.

Todos estos aspectos de la actividad están muy relacionados entre sí, pero queda otro aspecto que es todo lo referente a las relaciones con los demás, lo que se denomina la conducta social que constituye un punto fronterizo entre la energía y la estructura.

Forma organizativa: descripción. Tema del que se habla todo el tiempo: la conducta social

Idea global por selección/omisión: La conducta social, otro aspecto de la actividad estructuradora que refiere a las relaciones con los demás, constituye un punto fronterizo entre la energía y la estructura.

[Todo esto parece estrechamente conectado en el recién nacido y va diferenciándose como capacidades distintas a medida que el sujeto se va desarrollando.] Por eso podemos decir que el desarrollo constituye un proceso de diferenciación en el que las partes se van haciendo más independientes pero al mismo tiempo van estableciendo unas relaciones estrechas entre ellas en un proceso de subordinación y jerarquización.

Forma organizativa: descripción. Tema del que se habla todo el tiempo: El desarrollo como un proceso de diferenciación de capacidades. Información secundaria: [Información repetitiva].

Idea global por selección/omisión: El desarrollo constituye un proceso de diferenciación en el que las partes se van haciendo más independientes pero al mismo tiempo van estableciendo unas relaciones estrechas entre ellas en un proceso de subordinación y jerarquización.

Sesión 8

Actividad 2. Conceptos

Tesis: Constituye la idea central (afirmación o negación contundente) del texto de la que el autor quiere convencer al auditorio y por tanto requiere sostener con argumentos. Es la columna vertebral del texto pues es el punto de unión de las demás proposiciones.

Argumentales: Son las ideas o proposiciones que sostienen, afianzan, mantienen o afirman la tesis. Expresan razones, justificaciones, explicaciones,

Derivadas: Son conclusiones, reflexiones, deducciones, opiniones, propuestas, sugerencias emanadas de la verdad de la tesis o derivadas de la relación entre la tesis y los argumentos. Involucran el pensamiento creativo del autor. No deben confundirse con las proposiciones argumentativas que exponen una consecuencia de la tesis, pues en ese caso, se emplean hechos documentados previamente para fundamentarla (Zubiría, 2004).

Definitorias: Cumplen con las características de una definición. Delimitan, precisan y circunscriben algún concepto; precisan el significado de alguna palabra.

Actividad 2. Ejemplo de precategorial (obtenido de Marianelly 5 <https://es.slideshare.net/marianelly5/presentacion-de-precategorial>)

P1. La educación es un sistema formativo que promueve en el ser humano capacidades afectivas, expresivas y cognitivas.

P2. Una filosofía educativa expresada en propósito y metas constituye un medio importante para suscitar valores, orientando y dando sentido a la vida de los aprendices.

P3. Las formas institucionalizadas de formación desarrollan no solo el núcleo básico de desarrollo cognitivo, sino todo el núcleo de la personalidad.

P4. La formación como proceso socializador es el espacio donde el hombre se va haciendo hombre y va generando los valores y conocimientos.

P5. La educación constituye el mayor valor universal.

P6. La misión formativa integral de la formación debe ser acogida en el currículo en forma directa considerando el desarrollo del pensamiento y valores en forma transdisciplinaria en todas las áreas y niveles educativos.

P7. Los procesos de formación, capacitación docente y roles educativos natos deben estar impregnados de un profundo compromiso por humanizar a los alumnos.

Proposiciones:

Tesis: P5

Argumentales: P2 P3 P4

Derivativas: P7 P6

Definitorias: P1

Sesión 9

Actividad 2. Ejemplo para explicar y evidenciar los dos tipos de proposiciones argumentales (Los fragmentos de texto fueron seleccionados de Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe. pp. 15-28)

A lo largo de los años, se han propuesto muchas teorías para explicar la conducta humana. Hasta hace poco, algunos teóricos mantenían que los determinantes principales de ella son las fuerzas motivacionales que se configuran en necesidades, tendencias e impulsos y que, con frecuencia, operan por debajo del umbral de la conciencia. Los que mantenían esta escuela consideraban que las causas de la conducta eran fuerzas situadas en el interior del propio individuo, por lo que era allí donde buscaban las explicaciones de por qué las personas se comportan como lo hacen.

Las teorías de este tipo sufrieron diversas críticas, unas basadas en razones conceptuales, otras en observaciones empíricas. Con frecuencia, los determinantes internos se inferían a partir de la conducta de la que se suponía que eran las causas, con lo que la descripción se utilizaba como explicación... Otra crítica que se ha hecho a la estructura conceptual de las teorías que propugnan que los impulsos son los motivadores fundamentales de la conducta es que no tienen en cuenta la enorme complejidad de la forma de responder de los humanos...

Según el punto de vista de la teoría del aprendizaje social, las personas no están impulsadas ni por fuerzas internas ni en manos de los estímulos del medio. El funcionamiento psicológico se explica, más bien, en términos de una interacción recíproca y continua entre los determinantes personales y los ambientales. En este enfoque, los procesos simbólicos, vicarios y autorregulatorios juegan un papel predominante.

Tradicionalmente las teorías psicológicas han partido del supuesto de que sólo puede darse el aprendizaje cuando se efectúan respuestas y se experimentan sus efectos. En realidad, casi todos los fenómenos de aprendizaje que resultan de la experiencia directa se dan de una forma vicaria: observando las conductas de otras personas y las consecuencias de estas conductas. Esta capacidad de aprender por observación permite a las personas adquirir pautas de conducta amplias e integradas, sin tener que configurarlas gradualmente a través de un tedioso proceso de ensayo y error.

Esta abreviación del proceso de adquisición posibilitada por el aprendizaje observacional es vital tanto para el desarrollo como para la supervivencia. En realidad, si el único aprendizaje posible fuera el que se da a través de las consecuencias de los ensayos y errores, las perspectivas de supervivencia serían escasas, porque los errores pueden implicar un coste o, lo que es peor, tener consecuencias fatales.

La tesis sostiene por lo menos dos ideas, lo que no es la teoría y lo que sí es. Por un lado exhibe una negación: las personas no están impulsadas por fuerzas internas ni en manos de los estímulos del medio. El autor sostiene esta idea por medio de presentar críticas o limitaciones de distintas teorías que han pretendido explicar la teoría humana (argumentos positivos –evidencias– de la negación que él hace).

La otra idea de la tesis es que desde la teoría del aprendizaje social, el funcionamiento psicológico se explica por una interacción de varios elementos, uno de estos son los procesos vicarios. El autor sostiene esa idea presentando un argumento positivo y uno negativo:

Proposición argumental positiva: Es positiva pues exhibe una consecuencia positiva del aprendizaje vicario.

Proposición argumental negativa: Es negativa, porque no resalta elementos positivos del aprendizaje vicario, por el contrario expone consecuencias negativas de una tesis opuesta (aprender por ensayo y error).

Actividad 2. Ejemplo donde se exhibe la idea de otro autor (autor referenciado) para argumentar la tesis. (Fragmento de texto seleccionado de Vygotski, L. (1996) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. p.44).

Sin embargo, la noción de adaptación de Shapiro y Gerke está demasiado firmemente vinculada a una concepción mecánica de la repetición. Para ellos, la experiencia social sirve únicamente para proporcionar al niño esquemas motores; no toman en consideración los cambios que se producen en la estructura interna de las operaciones intelectuales del niño. En sus descripciones acerca de observaciones de niños resolviendo problemas que les han sido planteados, los autores se ven obligados a señalar el <<papel específico realizado por el lenguaje>> en los esfuerzos prácticos y de adaptación del niño en crecimiento. No obstante, su descripción de dicho rol es muy extraña. <<El lenguaje>>, afirman, <<sustituye y compensa la adaptación real; no actúa como puente que conduce a experiencias pasadas, sino que lleva una adaptación puramente social que únicamente se logra a través del experimentador.>> Este análisis no toma en consideración la contribución que lleva a cabo el lenguaje al desarrollo de una nueva organización estructural de actividad práctica.

Tesis: El lenguaje contribuye al desarrollo de una nueva organización estructural de una actividad práctica.

El autor objeta la postura que exponen Shapiro y Gerke con respecto al lenguaje. El autor emplea las ideas de Shapiro y Gerke como argumento negativo para debilitar la idea opuesta a la que él sostiene en su tesis.

Actividad 3. Ejemplo de tesis y elaboración de argumento negativo.

Tesis propuesta: Trasladarse a la escuela en transporte público mejora el desempeño académico de los estudiantes.

Argumento positivo: Un estudio demostró que los alumnos que llegan en transporte público obtienen mejores calificaciones, esto porque tienen oportunidad de dormir, de repasar sus apuntes para la clase y no sufren estrés derivado de ir manejando en el tráfico.

Idea opuesta de la tesis: Trasladarse a la escuela en transporte propio mejora el desempeño académico de los estudiantes. Argumento que debilita la idea opuesta a la tesis, es decir, argumento negativo: Un estudio demostró que los alumnos que llegan manejando a la universidad su propio automóvil, tienen calificaciones más bajas en la primera asignatura, esto se correlacionó a que tienen niveles de ansiedad significativamente mayores en las tres horas posterior a manejar, que los que no llegan manejando.